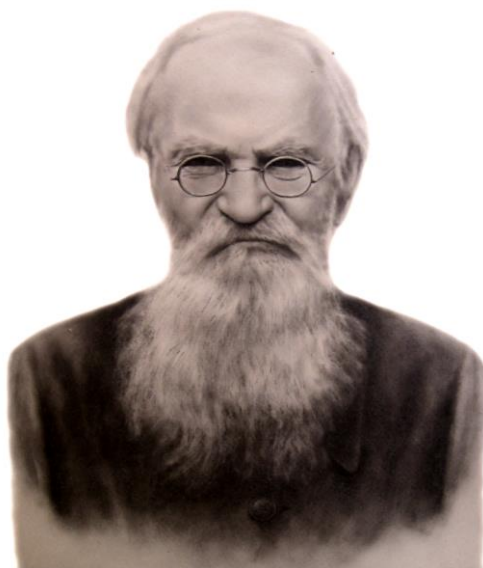


**Навчально-науковий інститут історії та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського**

**Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка**

**Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені К. Д. Ушинського**

Управління освіти Чернігівської міської ради



ШОСТІ ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ

**МАТЕРІАЛИ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Чернігів – 2019

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.

Герасимчук О. М. (відповідальний редактор)

М 33 **Матеріали науково-практичної конференції "Шості Фльорівські читання".** – Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. – с.

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

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

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

Рекомендовано до друку вченою радою
Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін
імені О.М. Лазаревського
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
(протокол № від 2019 року)

© Навчально-науковий інститут історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2019

© Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, 2019

12 листопада 2019 року на базі Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М.Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка проходила науково-практична конференція «Шості Фльорівські читання». Цей захід організувала і провела кафедра педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін.

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

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

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

Нинішня науково-практична конференція присвячена 30-річчю кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін. У ній взяли участь викладачі університету, учителі міста Чернігова і області. На обговорення були підготовлені доповіді як з історії освіти, так і проблем освітнянської діяльності на сучасному етапі. Дослідження цих проблем сприятиме кращому розумінню історичного минулого народної освіти та визначенню перспектив подальшого розвитку галузі.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ

Анатолій Боровик

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ І МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН – СТОРІНКИ ІСТОРІЇ

В історії діяльності Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка чільне місце займали психолого-педагогічні і методичні кафедри. Втім, історія їх створення та діяльність ще не знайшли належного висвітлення у історичній літературі. У цій статті ми ставимо завдання відтворити історію створення однієї з них, а саме нині діючої кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін, якій у липні 2019 році виповнилося 30 років.

Започаткування кафедр у Чернігівському інституті соціального виховання, як на початку 30-х років ХХ ст. називався навчальний заклад, відбулось після наради викладачів 18 січня 1931р. Директор інституту М. Балицький пояснив викладачам, що Народний комісаріат освіти дозволив працювати в інституті 11 кафедрам. Хоча на початковому етапі їхнього створення 39 викладачів інституту працювали на 8 кафедрах: історико-економічних дисциплін, педагогіки, дидактики, хімії, агробіологічних дисциплін, мови і літератури, техно-математичних дисциплін та діамату.

Проте, як указував у своєму річному звіті директор, кафедри ще на кінець навчального року не змогли «розгорнути свою роботу, як слід». Причинами цього, він уважав, запізніле оформлення самих кафедр (уже в процесі навчального року) та відсутність досвіду організації роботи викладачів на кафедрах.

За штатним розписом інституту того часу значилися викладацькі посади від професора до асистента. На посаді виконувачів обов'язків професора працювало вісім викладачів, шістнадцять – на посадах доцентів та чотирнадцять – на посадах асистентів. Всі вони не мали наукових ступенів і вчених звань[1, с. 78].

На завершальному етапі Другої світової війни, у червні 1944 р. у відновленому Чернігівському учительському інституті було створено шість кафедр, у яких працювало 28 викладачів. Кафедру педагогіки і психології очолив М.Ф. Проценко[2, с. 40].

Тривалий час загальноінститутська кафедра педагогіки і психології діяла об'єднаним складом викладачів педагогічних та психологічних дисциплін. 3 липня 1978 р. Міністерство освіти УРСР дало згоду на її поділ. 13 вересня 1978 р. наказом ректора В.М. Костарчука відбувся поділ на дві кафедри. До кафедри педагогіки увійшли 8 викладачів, 5 з яких мали наукові ступені та вчені звання: І.К. Матюша, М.М. Артеменко, О.Я. Куриш, І.В. Бугаєвич та Л.С. Ульяницька. На кафедрі працювали також викладачі М.Т. Благінін, І.П. Куценко, Г.П. Свирид. Очолив кафедру доктор педагогічних наук, професор І.К. Матюша.

До кафедри психології увійшло 5 викладачів, 3 з яких мали наукові ступені та вчені звання: В.Ф. Шморгун, Я.Г. Опилат, Л.О. Шибицька, а також викладачі В.О. Сіллер та Т.П. Губенко. Очолив кафедру кандидат педагогічних наук, доцент В.Ф. Шморгун [3, с. 241-242].

Наприкінці 1988 – 1989 навчального року відбулись зміни в структурі факультетських кафедр Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т.Г. Шевченка. Вони були пов'язані з тим, що на двох перших факультетах педагогічного інституту, а саме на фізико-математичному та педагогіки і методики початкового навчання існували методичні кафедри. На них працювали викладачі психолого-педагогічних й методичних дисциплін і повною мірою відповідали за даний напрямок підготовки фахівців. Як показала тривала практика роботи цих факультетів, такий досвід варто було поширити й на інші факультети.

Проте, для вивчення думки викладачів і студентів щодо можливості створення факультетських кафедр педагогіки, психології та методики навчання профільних дисциплін кожного факультету на початку лютого 1989 р. була створена комісія у складі 17 осіб. До неї увійшли представники всіх факультетів, які викладали психолого-педагогічні і методичні дисципліни і мали досвід роботи як у вузі, так і в школі. Очолив роботу комісії доцент М.М. Острячко.

29 березня 1989 р. на засіданні вченої ради педагогічного інституту було розглянуте питання про підвищення ефективності психолого-педагогічної та методичної підготовки студентів до роботи в школі. Голова комісії, проаналізувавши відношення викладачів та студентів інституту до піднятої проблеми, прийшов до висновку, що питання реорганізації кафедр педагогіки і психології підтримують факультети: фізико-математичний, хіміко-біологічний, історичний та фізичного виховання і початкової військової підготовки. Представник комісії, що вивчав це питання на загально-технічному факультеті, захворів, і тому позицію цього факультету на підтримку реформування кафедр висловив на засіданні вченої ради декан факультету доцент М.І. Акименко.

Старший викладач Ю.І.Цибенко, який вивчав думку факультету педагогіки і методики початкового навчання вважав, що не всі резерви підвищення ефективності роботи кафедр педагогіки і психології вичерпані. Тому, на його думку, ніяких реорганізацій не варто проводити. Але, на відміну від членів комісії 98% студентів цього факультету підтримували такі зміни.

Завідувач кафедри педагогіки доцент О.Я. Куриш також відстоював позицію своєї кафедри про необхідність збереження у педагогічному вузі окремих кафедр педагогіки і психології і пропонував передати на кафедру педагогіки спеціалістів з методичних дисциплін [4, арк. 140].

Проте більшість членів вченої ради вишу підтримала рішення про реорганізацію психолого-педагогічних кафедр. Тому з 1 липня 1989 р. на всіх існуючих факультетах були утворені кафедри педагогіки, психології та методики викладання профільних дисциплін. З'явилися нові кафедри на факультетах фізвиховання, загальнотехнічному, історичному, а на хіміко-біологічному на кафедрі хімії було створено секцію психолого-педагогічних та методичних дисциплін.

Наказом ректора Явоненка О.Ф. за № 131 вк- I від 28 червня 1989 р. було затверджено персональний склад цих кафедр. Так до кафедр педагогіки, психології і методики викладання історії увійшли 10 викладачів, 6 з яких мали кандидатські ступені: А.М. Боровик, М.Т. Благінін, О.К. Проніков, В.Ф. Шморгун, Л.П. Короткова, О.П. Віхров. Крім них на кафедрі також працювали викладачі: Г.Г.Сутріна, Н.В. Орлова, Л.М. Завацька, О.Г. Баранков. Завідувачем кафедри, до проведення конкурсу, був призначений кандидат історичних наук, старший викладач А.М. Боровик. [5, арк. 146].

Кафедрі педагогіки, психології та методики викладання загальнотехнічних дисциплін до проведення конкурсу очолив кандидат педагогічних наук, доцент А.М. Плуток. До складу кафедри увійшли 9 осіб, 2 з яких мали кандидатські ступені – А.М. Плуток та В.П. Січенков. На кафедрі також працювали викладачі: О.І. Герасименко, А.Г. Скок, А.П. Нижник, А.М. Єрмак, В.О. Сіллер, Г.А. Хоменко, Т.М. Позняк.

До кафедри педагогіки, психології і методики викладання фізичного виховання увійшли 11 викладачів, 2 з яких мали кандидатські ступені – О.Я. Куриш, який був призначений завідувачем кафедри, та В.О. Худік. Також на кафедрі працювали викладачі: О.П. Залеська, О.Д. Савчук, П.П. Бенедицький, З.Б. Жаворонкова, Л.А. Воронко, Н.М. Колеватова, А.П. Шпортко, Л.Б. Вачнадзе, Т.А. Бондарчук.

Секція психолого-педагогічних і методичних дисциплін на кафедрі хімії складалась із 4 викладачів: М.І. Шевченко, Я.Г. Опилат, П.В. Самойленко, Н.Б. Сидоренко. Два перші

викладачі мали кандидатські ступені. Лабораторія психології підпорядковувалась кафедрі педагогіки, психології і методики викладання загальнотехнічних дисциплін [6, арк. 147-148].

У вищезгаданому наказі мова не йшла про ліквідацію кафедр педагогіки та психології, але по суті ці загальноінститутські кафедри були ліквідовані і утворені комплексні психолого-педагогічні та методичні кафедри на кожному факультеті. Саме викладачам цих кафедр доручалось здійснювати педагогізацію навчального процесу, відповідати за організацію усіх видів педпрактик та за здійснення зв'язків факультетів з школами.

На самому початку діяльності кафедри історичного факультету ректором О.Ф. Явоненком було поставлено перед нею завдання про відкриття спеціальності «історія і психологія». За короткий час викладачами кафедри розроблено комплекс документів для започаткування в інституті нового напрямку підготовки фахівців. На початку 90-х років Міністерством освіти було надано дозвіл розпочати підготовку учителів історії та практичних психологів.

У 1993 р. відбулось розширення структури кафедр історичного факультету. Створення нових кафедр відбулось з метою поліпшення організації навчального процесу і підвищення якості підготовки майбутніх учителів за новими спеціальностями «історія та англійська мова» й «історія і практична психологія». На основі рішення вченої ради ректором інституту О.Ф. Явоненком 19 липня 1993 р. був виданий наказ № 161вк-І «Про створення кафедр англійської філології та психології на історичному факультеті». Наказом затверджувався персональний склад новоутворених кафедр. Так, на кафедрі англійської філології працювало 7 викладачів, 2 з яких були кандидатами наук: С.Л. Бобир та Н.А. Ігнатович і 5 викладачів: Л.Е. Кормільцина, І.В. Арищенко, Ю.В. Колесник, С.А. Селіванов, Н.В. Турчина. Пропонувалось внести зміни до штатного розкладу загальноінститутської кафедри іноземних мов, адже секція викладачів, що працювали на історичному факультеті вже мали окрему кафедру. Виконувачем обов'язків завідувача цієї кафедри була призначена кандидат педагогічних наук, доцент С.Л.Бобир.

На базі секції психології кафедри педагогіки, психології і методики викладання історії та права було утворено на історичному факультеті окрему кафедру психології до якої увійшли 5 викладачів, 3 з яких були кандидатами наук: М.А.Скок, Л.М.Завацька, Г.Г.Сутріна та 2 викладачі: А.Г.Скок, Л.В.Ульяненко. Виконувачем обов'язків завідувача кафедри став кандидат психологічних наук, доцент М.А.Скок. У зв'язку із створенням кафедри психології були внесені зміни до назви кафедри педагогіки, психології та методики викладання історії та права, де вже не було секції викладачів психології. Тому із назви кафедри було вилучено слово «психології» та внесені зміни до штатного розкладу[7, арк. 30-31].

Протягом 1999 – 2000 навчального року викладачі кафедри педагогіки і методики викладання історії на чолі з доцентом Л.М. Завацькою працювали над розробкою навчального плану нової спеціальності «Історія і соціальна педагогіка», набір студентів на яку розпочався з 2000 – 2001 навчального року. У наступному навчальному році кафедрою розроблено документацію та отримано ліцензію на підготовку спеціалістів за напрямком «Соціальна педагогіка», освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» 7.010.105.

Як наслідок проробленої підготовчої роботи у червні 2004 р. відбулася нова реорганізація кафедри. З її складу відокремилася кафедра «Соціальної педагогіки», яка стала складовою частиною новоутвореного психолого-педагогічного факультету.

Викладачі кафедри на чолі з доктором педагогічних наук Г.М. Тимошко тривалий час працювали над розробкою навчального плану та ліцензійних матеріалів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітнього рівня «магістр». У 2017 – 2018 навчальному році відбувся перший набір здобувачів вищої освіти даної спеціальності на денну і заочну форми навчання. Напередодні 2019 р. відбувся перший випуск фахівців.

За час діяльності кафедри значна частина викладачів захистили дисертаційні дослідження. Кандидатами наук стали Т.О.Завада, Л.М. Завацька, О.П. Віхров, І.В. Дем'яненко, Г.Г. Сутріна, О.Г. Баранков, А.Г. Тимошенко, О.А. Барило, І.О. Кулик, О.В. Пеньковець, Н.І. Зайченко, С.М. Горобець, О.М. Герасимчук, М.А. Боровик. А.М. Боровик, О.С. Третяк, Г.М. Тимошко захистили докторські дисертації.

Таким чином, за 30-тирічний період діяльності кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін викладачі кафедри підготували необхідну документацію для започаткування нових спеціальностей «історія і психологія» та «соціальна педагогіка». З її складу було утворено дві окремі кафедри – психології та соціальної педагогіки,

які увійшли до новоутвореного психолого-педагогічного факультету. Викладачі кафедри сприяли появі розробці навчального плану та ліцензійних матеріалів нової спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітнього рівня «магістр». За час своєї діяльності 14 викладачів кафедри захистили кандидатські дисертації, а три – докторські.

1. Боровик А.М., Боровик М.А. Історія Чернігівського національного педагогічного університету в біографіях його керівників. К.: СПД Чалчинська Н.В., 2016. 416 с.
2. Півстоліття невтомної праці: Нарис історії Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т.Г. Шевченка. 1966, 100 с.
3. Боровик А.М., Боровик М.А. Історія Чернігівського національного педагогічного університету в біографіях його керівників. К.: СПД Чалчинська Н.В., 2016. 416 с.
4. Протоколи засідання ради інституту (30 серпня 1988 р. – 28 червня 1989 р.) // Держархів Чернігівської обл. Ф. Р -608. Оп. 2. Спр. 1401. 227 арк.
5. Накази ректора по особовому складу професорсько-викладацькому персоналу (2 січня – 30 грудня 1989 р.) // Архів НУЧК. Ф. Р – 608. Оп. 1-Л. Спр. 955. 371 арк.
6. Там само.
7. Накази ректора інституту з професорсько-викладацького складу (1 липня – 29 грудня 1993 р.) // Архів НУЧК. Ф. Р – 608. Оп. 1-О. Спр.1080. 239 арк.

Ірина Лисенко

ЦЕРКОВНІ ПОЧАТКОВІ ШКОЛИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Сьогодні зростає інтерес дослідників до вивчення історії культурного та духовного відродження українського народу. Значний внесок у морально-духовне виховання та підвищення рівня освіченості не одного покоління українських селян зробили церковні школи, які склали переважну більшість з-поміж початкових шкіл України, зокрема Чернігівщини.

У дослідженнях кінця XIX – початку XX століття охарактеризовано розвиток церковної початкової освіти в Російській імперії та визначено мережу цих шкіл на Чернігівщині (О.Ванчаков [1]), подано мережу церковних шкіл в регіоні на початку XX століття, охарактеризовано зміст навчання в них М. Голік [4]. О. Русов висвітлив чисельну мережу цих шкіл [13]. С. Сірополко подав коротку характеристику розвитку церковної освіти на Чернігівщині [14]. У працях сучасних дослідників висвітлено окремі аспекти функціонування церковнопарафіяльних шкіл на Чернігівщині (М. Ярмаченко [12], С. Горобець [3]).

Мета статті: висвітлити діяльність церковних початкових шкіл на Чернігівщині упродовж другої половини XIX – початку XX століття.

У другій половині XIX століття шкільна справа на Україні, зокрема на Чернігівщині, розвивалася як складова загальнодержавної системи освіти Російської імперії. Початок 60-х років XIX століття ознаменовано поширенням церковнопарафіяльних шкіл. Значний внесок у розвиток церковних шкіл зробив Філарет Гумілевський, який впродовж 1859-1866 рр. був чернігівським архієпископом. За його ініціативи церкви стали центрами сільської початкової освіти: у 1864 р. нараховувалося 848 церковнопарафіяльних шкіл (у них навчалося 15013 хлопців і 1886 дівчат). Більшість із них (452) розміщувалися в будинках священників, 64 – у церковних приміщеннях [10, с. 266]. Діти навчалися читанню, письму, початковим арифметичним діям і Закону Божому.

Оскільки ці школи були створені завдяки наполегливості єпархіального начальства, а не за ініціативою місцевих громад, то після смерті Філарета їх мережа різко скоротилася. Наприклад, у 1872 р. нараховувалося 324 школи, де навчалося 4759 вихованців [15, с. 141]. Але якщо порівняти цю мережу шкіл із попереднім періодом розвитку початкової освіти (до 40-х років функціонувало всього 18 парафіяльних шкіл у губернії), то й ця кількість шкіл свідчить про позитивні зрушення в системі початкової освіти регіону.

У 1884 р. уряд видав “Правила о церковно-приходских школах” (1884), “Правила о школах грамоты” (1891), “Положение о церковных школах” (1902). Було створено декілька

типів церковних початкових шкіл: церковнопарафіяльні (однокласні та двокласні), школи грамоти. Загальне керівництво церковнопарафіяльними школами здійснювала Училищна рада при Святому Синоді, а в Чернігівській єпархії ці школи підпорядковувалися Чернігівській єпархіальній училищній раді [1, с. 1]. Також були створені посади єпархіальних спостерігачів, які інспектували названі навчальні заклади.

У 1890-1891 н. р. на 286028 тис. православних дітей шкільного віку Чернігівської губернії припадало 378 церковних шкіл (102 церковнопарафіяльні та 276 шкіл грамоти) [5, с. 5]. Існувала тенденція розширення мережі церковних шкіл. Так, у 1908 р. в Чернігівській єпархії функціонувало 8 двокласних, 317 однокласних церковнопарафіяльних шкіл, 465 шкіл грамот, 2 недільні школи та 7 другокласних церковно-учительських шкіл, всього 799 одиниць [1].

Школи грамоти перетворювалися у церковнопарафіяльні, тому кількість останніх збільшувалася. Так, у 1909 р. у Чернігівській губернії нараховувалося 355 церковнопарафіяльних шкіл, а у 1913 – 610 [4, с. 13]. Поряд із земською школою (приблизно 1000 одиниць на 1913 р.) церковнопарафіяльна школа була основним типом початкової школи.

Джерелами фінансування церковнопарафіяльних шкіл були кошти, що надходили від Святого Синоду, місцевих церков, єпархіальної училищної ради, сільських та міських громад, плати за навчання [1]. У 1906 р. на церковні школи Чернігівщини було витрачено 203924 руб., із них місцеві кошти склали лише 59227 руб. [2].

У 1890-1891 н. р. значні внески на утримання церковнопарафіяльних шкіл зробили земства: Конопотське (850 руб.), Мглинське (750 руб.), Чернігівське (550 руб.), Суразьке (350 руб.) [5, с. 50].

Плата за навчання у церковнопарафіяльних школах чітко не встановлювалася й визначалася за згодою батьків і учителя. Наприклад, у Чернігівському повіті вона складала 25 коп. щомісячно, у Глухівському – 30-50, у Конопотському – 20-40 [5, с. 53].

Переважна більшість церковнопарафіяльних шкіл функціонували у власних приміщеннях. Так, у 1906 р. із 853 шкіл 541 школа мала власні будівлі, а 435 шкіл мали ще й учительські квартири [2]. Наприклад, Менська Свято-Олексіївська церковнопарафіяльна школа Сосницького повіту функціонувала у власній трикімнатній будівлі, що складалася з класу, квартири для учителя та бібліотеки, але вона була дуже холодною – температура взимку не піднімалася вище восьми градусів [16, арк. 4].

В гірших умовах перебували школи грамоти (1890-1891 н. р.): із 276 лише 11 шкіл функціонували у власних приміщеннях, решта – у непристосованих для навчання будівлях (у церковних сторожках, будинках, на приватних квартирах). У селищі Нова Буда Сосницького повіту була пересувна школа грамоти з хати в хату. Незважаючи на такі умови, ці заклади були переповнені (приблизно 22 особи приходилося на одну таку школу) [5, с. 70].

Переважна частина учнів церковнопарафіяльних училищ була з нижчих верств населення (селян, козаків, ремісників) та православної віри. Так, у Менській Свято-Олексіївській церковнопарафіяльній школі навчалося 43 учні, із них 35 – із козаків і селян (1903) [17, арк. 21].

За статевим складом учнівство названих шкіл було представлено так: 67% хлопців і 33% дівчат (1913), в той час як у земських училищах дівчат навчалося лише 23%. Це пояснюється більшою довірою народу до церковнопарафіяльних шкіл та тим, що серед церковнопарафіяльних шкіл найбільше закладів було жіночих (53 одиниць) і для спільного навчання дівчат і хлопців (535 одиниць), лише 22 – для хлопців [4, с. 7].

Для церковнопарафіяльних шкіл характерним явищем була плинність учнів. Так, у 1911-1912 н. р. закінчило повний курс навчання лише 10, 2% вихованців [4, с. 21]. У Менській Свято-Олексіївській церковнопарафіяльній школі Сосницького повіту у 1901 р. з 58 учнів вибуло до закінчення курсу 21 особа (6 хлопців і 15 дівчат). Така ж картина спостерігалася в цій школі й у 1904 р.: із 44 вихованців вибуло 14 осіб, а закінчили повний курс навчання всього 4 дівчини [16, арк. 25зв.]. Ще гірша ситуація склалася у школах грамоти: у 1890-1891 н. р. у 276 школах закінчило повний курс всього 50 учнів (49 хлопців і 1 дівчина) [5, с. 70].

Метою навчання у церковнопарафіяльних школах було “утвердження серед народу православної віри й християнської моралі” [5, с. 134]. У школах грамоти діти вивчали молитви, вчилися читати і переказувати, писати, рахувати до 100 та виконувати чотири арифметичні дії [5, с. 67]. Вони були однорічні.

У однокласних церковнопарафіяльних школах із трирічним терміном навчання викладалися такі предмети: Закон Божий, церковні співи, церковнослов'янська грамота, російська мова, письмо, початкова арифметика. Хоча при церковнопарафіяльних школах не створювалися ремісничі відділення, проте в деяких школах учні вивчали ремесло. Наприклад, у церковнопарафіяльній школі села Турії Городненського повіту священиком О. Григоровським викладалося столярне і палітурне ремесло, а у Жуклянській школі Сосницького повіту дружина священика навчала дівчат шити [5, с. 50]. У деяких школах Суражського повіту дітей навчали бджільництву та плетінню корзин [7, с. 415].

У Юбілейній церковнопарафіяльній школі Глухівського повіту три рази щотижня проводилися уроки рукоділля, на яких дівчат навчали шити та в'язати. В кінці року вихованки представили свої речі, пошиті власними руками: спідниці, кофти тощо [6, с. 417].

До навчальної програми двокласних церковнопарафіяльних шкіл із чотирирічним терміном навчання (їх нараховувалось в губернії 8) входило вивчення ще й церковної історії, географії, креслення й малювання. Основним предметом була “церковнослов'янська грамота”, що викладалася впродовж усього курсу навчання. Обов'язковими були знання Заповідей Господніх, молитв, фактів зі Святої історії. Учні читали церковні книги, Євангелія, Псалтир, Часослов, Житіє святих. Значна увага приділялася церковному співу, однак більшість учителів не були підготовленими до його викладання [5, с. 44]. У деяких церковнопарафіяльних школах навчально-виховний процес був організований на належному рівні. Так, завдяки кропіткій праці Варвари Крестинської, учительки Крестовоздвиженської церковнопарафіяльної школи Ніжинського повіту, у школі якісно викладалися навчальні предмети та було багато випускників [5, с. 45].

У більшості церковнопарафіяльних шкіл відсутні були бібліотеки і на 2-3 учнів припадав один підручник [5, с. 48]. Так, у 1906 р. з 853 церковнопарафіяльних та шкіл грамот лише 481 мала бібліотеки [2].

Учительські посади у церковнопарафіяльних училищах займали переважно особи, які отримали освіту у церковних навчальних закладах. Треба відзначити, що серед учителів церковнопарафіяльних шкіл були й такі (14,8%), які не мали ніякого свідоцтва про освіту, тому й якість викладання предметів була дуже низькою. Ще гірша картина з викладацьким складом спостерігалася у школах грамоти. Так, у 1890 р. у 276 школах грамоти Чернігівської губернії викладали 254 особи, з них 25 священиків, 7 дияконів, 72 псаломщики, 42 учителі з початковою освітою і 102 особи без освіти [5, с. 68].

Заробітна плата в двокласних церковнопарафіяльних школах складала приблизно 300 руб. і 240 руб. у однокласних [1, с. 11].

Православне духовенство Чернігівщини не залишилося байдужим до проблем розвитку освіти. Так, у газеті “Черниговские епархиальные известия” зустрічаються такі повідомлення: “Награжден от его Высокопросвещения набедренником священник села Шестовица Николай Марачевский, Петр Нечаев, священник м. Репки, Григорий Бельский, священник с. Туболец, Андрей Зеленецкий, священник с. Губастово – за усердное занятие в школе” [10, с. 270], “Награжден от его Высокопросвещения набедренником священник м. Олишевка Козелецкого уезда Григорий Нещеретов за усердие к народному образованию” [11]. А в звіті Чернігівської єпархії відзначалися кращі церковні школи і священики, які всіляко допомагали функціонуванню цих закладів. Так, у Гордніянському повіті відзначалися Микола Богдановський, який віддав свій будинок для Кусеєвської церковно-парафіяльної школи, а в с. Деревини влаштував школу грамоти; Микола Архангельський, який добросовісно працював у Староборовецькій церковно-парафіяльній школі (щорічно в цій школі було 10 випускників); Микола Крещановський (відремонтував Будищанську церковно-парафіяльну школу та витратив на це власні кошти (100 руб.) [6, с. 326]. [25].

Отже, церковнопарафіяльні школи становили одну з важливих ланок системи початкової освіти. На основі аналізу розвитку церковної початкової освіти виявлено, що церковна школа була різнотипна (церковнопарафіяльні, школи грамоти). Визначено, що у цих школах навчалися діти з нижчих верств населення, яким інші типи шкіл були недоступні. Також вони охопили навчанням і значну кількість дівчат.

Встановлено, що у змісті навчання у названих школах домінували предмети релігійного характеру (Закон Божий, церковнослов'янська мова, церковний спів), однак простежувався і зв'язок цих шкіл з життям (викладання ремесла).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ванчаков А. О. Краткий историко-статистический обзор развития церковной школы с 1884 до настоящего времени (1884-1909). Спб.: Синодальная типография, 1909. 32 с.
2. Ведомость Черниговского Епархиального Училищного Совета о церковных школах за 1906 гражданский год. Чернигов: Тип. Губернского правления, 1907.
3. Горобець С. М. Земські школи Чернігівського району. 1868-1918. Кн. 1. 1868-1880. Чернігів, 2008. 92 с.
4. Краткие сведения о современном положении начального образования Черниговской губернии. [Сост. делопроизводителем Черниговской дирекции М. Н. Голиком с введением и под редакцией директора нар. уч. Черниговской губернии Ф. И. Дилекторского]. Чернигов: Тип. С.И.Цинберга, 1913. 67 с.
5. Отчет о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Черниговской епархии за 1890-1891 учебный год. Чернигов: Тип. Губернского правления, 1892. 90 с.
6. Отчет Черниговского епархиального наблюдателя протоирея Федора Васютинского о состоянии церковных школ Черниговской епархии за 1899-1900 учебный год. // Черниговские епархиальные известия. 1901. № 12. С. 319-332.
7. Отчет Черниговского епархиального наблюдателя протоирея Федора Васютинского о состоянии церковных школ Черниговской епархии за 1899-1900 учебный год. // Черниговские епархиальные известия. 1901. № 13. С. 374-431.
8. Отчет Черниговского епархиального наблюдателя протоирея Федора Васютинского о состоянии церковных школ Черниговской епархии за 1902-1903 учебный год. Школы грамоты. // Черниговские епархиальные известия. 1904. № 3. С. 67-99.
9. Отчет Черниговского епархиального наблюдателя протоирея Федора Васютинского о состоянии церковных школ Черниговской епархии за 1902-1903 учебный год. Школы церковно-приходские двухклассные. // Черниговские епархиальные известия. 1904. № 4. С. 127-155.
10. Распоряжение епархиального начальства // Черниговские епархиальные известия. 1864. № 23. С. 265-272.
11. Распоряжение епархиального начальства // Черниговские епархиальные известия. 1865. № 17. С. 216.
12. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): нариси / [Редколегія: М. Д. Ярмаченко (відп. редактор), Н. П. Калениченко (заст. відп. редактора), С. У. Гончаренко та ін.]. К.: Рад. шк., 1991. 381 с.
13. Русов А. Описание Черниговской губернии. Чернигов: Тип. губернского земства, 1889. Т. II. 327 с.
14. Сірополко С. Історія освіти на Україні. К.: Наукова думка, 2001. 912 с.
15. Статистические сведения о Черниговской епархии // Черниговские епархиальные известия. 1874. № 6. С. 140-145.
16. Отчеты и описательные листки школы за 1901-1904 гг. (1901-1904 гг.). // Держархів ЧЧернігівської обл. Ф. 833. Оп. 1. Спр. 1. 37 арк.

Любов Шара

ЗАПОЧАТКУВАННЯ НЕДІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЧЕРНІГОВІ

Загальний показник освіченості населення є одним із вагомих критеріїв оцінки рівня розвитку держави та її статусу на міжнародній арені. Грамотність мешканців українських теренів у різні історичні епохи варіювалася з огляду на внутрішньополітичний вектор крайни-поневолювачки або реформаторські кроки власних урядів періоду соборності.

У другій половині XIX ст. українські землі, будучи пошматованими між імперіями, зазнали модерних трансформвань, що охопили практично усі сфери суспільно-політичного, соціально-економічного та культурно-духовного життя. В освітній царині було проведено низку реформ, внаслідок чого переформатовувалася діяльність існуючих учбових закладів, відкрилися нові, жінки здобули право навчатися у середній і вищій школах. Утім, це не зробило освіту доступною для усіх щаблів соціуму, а, отже, й говорити про значний відсоток письменних громадян не доводилося.

Інтелігенція Наддніпрянщини, аби уможливити отримання елементарних знань нижчими станами, на зламі 50-60-х рр. XIX ст. ініціювала відкриття недільних шкіл. Про історію їх заснування та специфіку роботи писали В. Біднов [1], Н. Віннічук [2], Н. Заремська [5], Н. Коляда [6], Л. Смоляр [12] та інші. Зазвичай, акцентувалася увага на навчальних програмах освітніх осередків, матеріальному забезпеченні, ролі провідних суспільних діячів у становленні недільних шкіл, причинах ліквідації їх урядом.

Мета нашої розвідки зводиться до того, аби з'ясувати започаткування недільної освіти у Чернігові та її доцільність для підняття планки грамотності населення. У такій постановці проблема ще не вивчалася, а, отже, є науково перспективною та спонукальною для дослідників розширювати джерельну базу й творити об'єктивну історіографічну конотацію.

Відразу зауважимо, що недільні школи, як різновид позашкільних навчальних ланок, відомі у Західній Європі з XVIII ст. Ймовірно, однією з найперших стала школа, заснована 1751 р. у Великобританії, у Нотінгемі, при церкві Святої Марії [3].

На теренах Наддніпрянщини XIX ст. функціонували два типи недільних шкіл: конфесійні, вихованці яких вивчали базові засади християнства, мусульманства, іудаїзму, та освітні – для навчання дорослих і дітей. Стосовно першого різновиду шкіл, релігійно-морального спрямування, то їхня назва «недільні» досить умовна, бо євреї, скажімо, навчалися по суботах, а мусульмани – по п'ятницях [13].

Поміж освітніх недільних шкіл однією з найперших була полтавська, заснована 1858 р. [10], але найвідомішою стала київська, відкрита 11 жовтня 1859 р. завдяки професору історії Київського університету Платону Павлову та членам таємного Харківсько-Київського товариства Якову Бекману і Митрофану Муравському. Вони не лише схвально поставилися до можливості підвищення грамотності населення, але й збагнули перспективу налагодження тісного контакту з ним. Офіційно дозволив фундацію школи очільник Київського навчального округу Микола Пирогов і, на Подолі, на розі Костянтинівської та Хореві вулиць 9/16, у приміщенні Києво-Подільського повітового дворянського училища з'явилася недільна школа для «хлопчиків із дітей ремісників та інших осіб робітничого стану, які не мають ні часу, ні коштів відвідувати звичайні училища». У листі до міністра освіти, датованого 13 жовтнем 1859 р., М. Пирогов написав: «беручи до уваги користь недільних шкіл для дітей трудового класу, які позбавлені і часу, і грошей, я дозволив... студентам відкрити недільну школу для хлопчиків» [7].

Заклад мав 2 класи, працював протягом 10-14 год. щонеділі та у святкові дні [9]. Першого ж дня школу відвідали 50 учнів, а через кілька днів їх число подвоїлося [11]. Учителями були переважно студенти Київського університету, письменники і суспільні активісти. Серед них – Михайло Старицький – талановитий поет, драматург і прозаїк; Михайло Драгоманов – публіцист, історик, фольклорист і громадський діяч; Анатолій Свидницький – письменник, який особисто підготував для недільних шкіл підручник «Русская азбука»; Каленик Шейковський – мовознавець, етнограф і видавець, автор «Південно-руського

словника»; написав для недільних шкіл підручник «Домашня наука»; Веніамін Португалов – відомий лікар-публіцист та інші [7]. «Високоосвічені, – писав про них Іван Франко, – оживлені найкращими ідеями свого часу... вони внесли всі свої великі духовні засоби, свій запал і енергію в діло розвитку українського народу. Майже всі вони... працювали у недільних школах» [11].

Ідею недільної освіти підхопили в інших містах – Ніжині, Харкові, Полтаві, Чернігові, на Волині й Поділлі, внаслідок чого протягом 1859-1860 рр. виникли 111 шкіл, вихованцями яких ставали, зазвичай, селяни, ремісники, робітники [10]. Між жіночих недільних шкіл популярною виявилася харківська, під керівництвом Христини Алчевської [9].

На теренах Чернігівської губернії перша недільна школа з'явилася 17 січня 1860 р. у повітовому місті Глухові. За місяць до того, у грудні 1859 р., М. Пирогов, здійснивши ревізію глухівських шкіл, «наказав, аби при місцевому училищі постала недільна школа, що і було зроблено». Безпосередньо у губернському центрі недільна освіта започаткувалася 9 травня 1860 р., також зважаючи на «бажання і вимогу ... попечителя Миколи Івановича Пирогова заснували недільну школу на базі Чернігівської чоловічої гімназії» [8, арк. 2].

Ініціювання М. Пирогова відзначив і відомий український байкар Леонід Глібов, занотувавши: «недільна школа при Чернігівській гімназії, відкрита 9 травня 1860 року внаслідок бажання та пропозиції попечителя Миколи Івановича Пирогова; постійно відвідувалась протягом усього учбового року» [7].

Поява недільної школи була анонсована на шпальтах «Черниговских губернских ведомостей»: «дирекція училищ Чернігівської губернії доводить до відому жителів міста Чернігова, що на початку наступного 1860 р. буде відкрита при місцевій гімназії особлива недільна і святкова школа на зазначених засадах: 1) братимуть до школи усіх охочих навчатися, без огляду на походження і вік; 2) навчатимуть безкоштовно; 3) викладатимуть у школі учителі гімназії; 4) навчальними дисциплінами будуть читання і письмо російською мовою, початкові арифметичні дії з відніманням на рахівницях і письмово, Закон Божий, себто, пояснення молитов, головних принципів віри, ключових подій Священної історії та євангельських читань. Усі, хто бажає отримати вичерпну інформацію з цього приводу, можуть звертатися до директора гімназії, на його квартиру» [8, арк. 4].

Отож, школа з'явилася і, згідно зі звітами директора чоловічої гімназії Єгора Гудими, початково до неї записалися 15 осіб, потому число зросло до 60, а наприкінці навчального року сягало вже 90 учнів. Без сумніву, збільшення контингенту вихованців свідчило про попит на знання й зручні умови отримання їх для малозабезпечених верств.

Викладали у школі учителі й старшокласники Чернігівської чоловічої гімназії, фінансування здійснювалося за рахунок добровільних пожертв. У нас немає змоги простежити динаміку річних надходжень, але, скажімо, 1860-1861 рр. отримали 139 руб., з яких 100 руб. – від Т. Шевченка, 25 руб. – від Борщевського, учителя Немирівської гімназії, 10 руб. – від Волжина, почесного попечителя гімназії та 4 руб. – від невідомої особи з Санкт-Петербурга, яка, так само як і Т. Шевченко, передала гроші через голову чернігівської громадської палати Романа Тризну. Т. Шевченко, до речі, подарував школі 50 шт. «Кобзаря» (вартість примірника з пересилкою – 2 руб.) [8, арк. 5].

Акумуляовані кошти керівництво школи спрямовувало на придбання посібників, букварів (левова частка роздавалася учням), Євангелій, аспідних дошок (грифельні дошки; з'явилися у школах Європи у XVIII ст., писали грифелем – паличкою чи стержем із грифелю [4]), рахівниць, наклеєних таблиць. Благодійники також жертвували наочні матеріали. Зокрема, комплект розрізаних літер подарували студенти Київського університету Св. Володимира [8, арк. 5].

Як вище вказувалося, учнів недільної школи призвичаювали до читання, письма, азів Закону Божого, арифметики та церковного співу, якому безкоштовно навчав священник місцевої Миколаївської церкви, отець Соколов.

Мовою викладання була російська, що підтверджує і дослідник недільної освіти у Чернігівській губернії Лев Миловидов: «підручниками слугували «Таблицы для обучения чтению» (Київ, 1860 р.), «Азбука» (Санкт-Петербург, 1860 р.), «Азбука Золотова» (Санкт-Петербург, 1860 р.), «Домашняя азбука» (місце видання не означене, 1860 р.). Заразом, були відомими і «Буквар» Т. Шевченка, і «Українська граматики» Іллі Деркача, і «Українські прописі для народніх шкіл» Олександра Кониського. Однак, ми не маємо достатніх підстав

заявляти про використання цих книг у школах губернії, хоча достеменно знаємо про читання «Кобзаря» у чернігівській школі» [8, арк. 12].

Незважаючи на утиски материнської мови, все ж очевидна користь від недільного навчання. За свідченнями пана Страховського, учителя Чернігівської чоловічої гімназії і, водночас, недільної школи, «відвідувачі... виявляють непереборне бажання якомога швидше засвоїти грамоту: букви, механізми складів і весь процес читання більшість опанували протягом 8-10 уроків. Один із учнів, 18-ти річний кріпак, першого ж уроку, тривалістю 1,5 год., запам'ятав усі літери і почав формувати склади; через тиждень читав із помилками, а після трьох тижнів – вільно, без помилок. При вступі до школи він не знав жодної літери» [8, арк. 6].

Беручи таке до уваги, неодмінно переконалися у затребуваності недільної форми освіти, через яку малозабезпечені верстви могли задовольнити жагу до знань, а, відтак, підвищувався і загальний рівень грамотності населення. На підтвердження цього наведемо суголосне міркування Л. Глібова: «будь-кому видається очевидним, що відкриття недільних шкіл стало однією з благодатніших і найважливіших справ у вихованні... Дуже прикро, але безкоштовних недільних шкіл до цих пір у нас ще обмаль, між тим, ті, які є, стали одним із дієвих способів поширення освіченості у колі простого люду, який у поті лиця здобуває собі хліб насущний» [8, арк. 11]. Справді, переважне число учнів чернігівської недільної школи соціально диференційовані як міщани і селяни-кріпаки [8, арк. 6].

На жаль, проект недільного навчання виявився короткотривалим. На початку 1861 р. влада почала втручатися у навчальний процес шкіл: заборонялося викладання дисциплін, що не входили у перелік парафіяльних шкіл; учителі могли послуговуватися тільки офіційно затвердженими підручниками; «особлива увага зверталася на те, аби засновники і керівники недільних шкіл були людьми повністю благонадійними...; за навчанням мали постійно стежити штатні наглядачі повітових училищ під загальним контролем попечителя навчального округу». У разі, якщо з боку організаторів школи або її викладачів проглядалися дії, націлені проти релігійних догмат православної церкви, державного управління і правил моральності, такі неблагонадійні організатори й викладачі негайно звільнялися і не допускалися до викладання і керівництва в інших недільних школах [8, арк. 13].

Понад те, у кожную школу призначили священника, який, окрім навчання Закону Божого, пильнував разом з училищним керівництвом, щоби у школах не практикувалося нічого суперечливого засадам православної віри й моральності. Відтак, певен Л. Миловидов, «з одного боку, байдужість більшості громадськості до недільних шкіл не дозволила стати їм на ноги, з іншого – накази влади зробили працю у школах небезпечною справою, в результаті чого протягом 1861-1862 рр. поживалення щодо заснування недільних шкіл на Чернігівщині не спостерігалось» [8, арк. 14]. А у звіті Є. Гудими за 1862 р. знаходимо наступне: «усі недільні школи на підставі пропозиції пана керуючого Київським навчальним округом від 22 червня 1862 р. за № 3067 зачинені у тому ж 1862 р.».

Цікаво, що коли через 4 роки князь Ширинський-Шихматов вимагав від Чернігівської губернської шкільної ради інформацію про кількість безкоштовних і недільних шкіл та списки їхніх керівників, то отримав таку відповідь: «дякуючи Богу, нині немає недільних шкіл, що виявилися такими шкідливими» [8, арк. 15].

Таким чином, навіть, невелика добірка матеріалів переконує у затребуваності недільної форми навчання. На прикладі Чернігова спостерігаємо швидке збільшення числа вихованців школи вихідного дня й домінування поміж них представників малозабезпечених станів, для яких набуття елементарних знань таким способом виявилось зручним. Недільна школа функціонувала на базі чоловічої гімназії та завдячуючи її викладацькому колективу; фінансування здійснювалося добровільними пожертвами. 1862 р., у руслі загальноімперської політики, недільна освіта у Чернігові була згорнута. Її реанімація відбулася у квітні 1894 р., коли відкрилася жіноча недільна школа, дослідження якої може стати актуальною темою для подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Біднов В. Школа й освіта на Україні. Неодля школи на Російській Україні у XIX ст. [Електронний ресурс] URL: <http://litopys.org.ua/cultur/cult05.htm>

2. Віннічук Н. Освітнє середовище в Україні II пол. XIX – поч. XX століття. [Електронний ресурс] // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2013. №4. С.186-192. URL: <http://apspp.soc.univ.kiev.ua/index.php/home/article/view/203>
3. Воскресная школа. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%BE%D1%81%D0%BA%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0
4. Драмарецька М. Мультимедійна дошка: перетягни та відпусти! URL: <https://sites.google.com/site/dramareckamaria/ikt-u-navcanni/multimedijna-doska>
5. Заремська Н. Внесок Миколи Івановича Пирогова у розвиток шкільництва в Україні. [Електронний ресурс] // Сіверщина в історії України. 2013. Вип. 6. С. 355-357. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sviu_2013_6_88
6. Коляда Н. До історії діяльності недільних шкіл в Україні (60-ті роки XIX ст.). [Електронний ресурс] // Психолого-педагогічні науки. 2015. № 3. С. 104-111. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2007_1_13
7. Микола Пирогов і недільні школи. URL: http://www.pirogov.com.ua/mikola_pirogov_i_nedilni_shkoli_ua.htm
8. Миловидов Л. Недільні школи на Чернігівщині в 1860-х рр. Чернігів, 1927. 32 арк.
9. Недільна освіта. Статути гімназій і прогімназій. URL: https://pidruchniki.com/81968/pedagogika/diyalnist_nedilnih_shkil
10. Недільні школи. URL: <https://ukrlit.net/info/dovidnik/236.html>
11. Недільні школи відвідували в'язні і солдати. URL: https://gazeta.ua/articles/history/_nedilni-shkoli-vidvidovali-vyazni-i-soldati/797211
12. Смоляр Л. Питання жіночої ініціативи в суспільному русі Наддніпрянської України другої половини XIX – початку XX століття. [Електронний ресурс] // Етнічна історія народів Європи. 2001. Вип. 8. С. 30-37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eine_2001_8_9
13. Харитонова С. Первые воскресные школы для бедных. URL: <https://родина-моя.рф/news/1369-pervye-voskresnye-shkoly-dlja-bednyh.html>

Микола Боровик

РЕАЛІЗАЦІЯ «ЗАКОНУ ПРО МОВИ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР» 1989 Р.У ЧЕРНІГІВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ

Проблемі впровадженню української мови в навчальних закладах України в історичній науці приділяли увагу історики як у минулому столітті, так і нині. Проте ці питання ще недостатньо досліджені в історії життєдіяльності окремих навчальних закладів. В даній роботі зроблена спроба з'ясувати шляхи реалізації Закону про мови 1989 р. в Чернігівському державному педагогічному інституті імені Т.Г. Шевченка.

Питання про організацію виконання цього закону в педінституті розглянуто на вченій раді 31 січня 1990 р. Були затверджені заходи щодо розширення сфери функціонування української мови в навчальному закладі, розраховані на 10 років. У них зазначалось про втілення у стислі строки вимог Закону УРСР про мови у діловодство і документацію, проведення засідань, зборів, нарад та інших зібрань в інституті українською мовою. В інституті мали забезпечити вивчення практикуму з української мови на перших курсах та здійснити поступовий перехід до 1996 р. на викладання всіх предметів українською мовою, а також були визначені інші заходи.

На початку наступного навчального року 31 жовтня вчена рада інституту заслухала інформацію про виконання вищезгаданого закону. Так, українська мова як навчальна дисципліна вивчалась на I – II курсах усіх спеціальностей. Також на всіх спеціальностях були введені обов'язкові навчальні курси: історія світової та вітчизняної культури (78 годин) й історія України (50 годин). На підготовчому відділенні для всіх спеціальностей був введений

курс української мови обсягом 50 годин. Для викладачів працювали курси української мови на всіх факультетах.

Забезпеченість підручниками українською мовою була незначною. Так з психолого-педагогічних дисциплін була забезпеченість на 30%, а на 90% була забезпеченість підручниками з фізико-математичних дисциплін. На історичному факультеті вона становила 35%, на факультеті педагогіки і методики початкового навчання – 40%, на хіміко-біологічному – 30%, а на спеціальності початкова військова підготовка та фізвиховання україномовних підручників взагалі не було.

Українською мовою вели викладання 47% викладачів суспільно-політичних дисциплін, 52% – психолого-педагогічних, 47% – спеціальних дисциплін. Із 375 викладачів інституту українською мовою викладали 159.

Створення кафедри української мови утруднювалось відсутністю спеціалістів з вченими ступенями та званнями, тому на кафедрі мови і літератури працювала лише секція української мови [1, арк. 69-70].

Через три роки після прийняття закону про мови ректор інституту О.Ф. Явоненко констатував про позитивні зрушення. Так вся документація у вузі в основному велась українською мовою, 55% начальних дисциплін викладалась державною мовою, що на 10% більше, ніж на час прийняття закону. Викладання на першому курсі здійснювалось українською мовою. Проте викладання технічних, спортивних і суспільно-політичних дисциплін (особливо по кафедрі філософії і політекономії) продовжувалось російською мовою. Були також і факультети загальнотехнічних дисциплін та фізичного виховання, де кількість дисциплін, що викладались українською мовою, становила від 0 до 20% [2, арк. 32].

Перше десятиріччя дії закону про мови було непростим для колективу інституту на шляху реалізації намічених планів. Однією з проблем, яка складно вирішувалась, було забезпечення студентів навчальною літературою. Виступаючи на розширеній вченій раді інституту у серпні 1997 р., директор бібліотеки Н.Г. Костарчук зазначала, що в цілому забезпеченість навчальною літературою достатньо висока. Повною мірою нею забезпечені студенти факультетів фізико-математичного та педагогіки і методики початкового навчання. За невеликим винятком відсутності методичної літератури українською мовою, добре забезпечені навчальними посібниками студенти історичного факультету. Проте студенти інших факультетів (фізвиховання, хіміко-біологічного, індустріально-педагогічного) були забезпечені російськомовними підручниками, але навчальна література українською мовою «майже відсутня» [3, арк. 72]. Саме відсутність українських навчальних посібників була приводом для окремих викладачів інституту відмовитись викладати навчальний предмет державною мовою.

Ректорат тримав під постійним контролем стан виконання Закону «Про мови...». В ході засідань вченої ради інституту ці питання розглядалися: 20 травня 1992 р., 23 лютого 1994 р., 24 березня 1996 р., 28 січня 1998 р. До набуття навчальним закладом статусу педагогічного університету всі підручники, навчальні посібники, курси лекцій, методичні розробки, інструкції до лабораторних занять, плани семінарських та практичних занять, монографії, дисертації виконувалися і видавалися українською мовою. Вся навчальна і виховна робота переводилась державною мовою.

Була проведена робота по забезпеченню бібліотечного фонду україномовними підручниками. Значно поповнився фонд соціально-економічної, філософської літератури, а також методичної з усіх профільних предметів. На жаль мало видавалось навчальної літератури з психолого-педагогічних, загальнотехнічних дисциплін, фізкультури і спорту. Тому забезпеченість україномовними підручниками з цих курсів залишилась недостатньою.

Згідно із визначеними заходами в педагогічному інституті поступовий перехід на українську мову викладання мав бути завершеним у 1996 р., проте аналіз інформації про виконання Закону «Про мови...», яка зберігається у навчальному відділі педуніверситету, дає можливість стверджувати, що це завдання так і не було виконане – 17 викладачів із 274 не завершили цього переходу. Крім того, курс української мови, який вивчався на перших курсах на початку 90-х р., мав обсяг 50 годин, а згодом був зменшений до 36 годин, що не сприяло поліпшенню стану викладання української мови та розширенню її сфери вживання.

Перехід на державну мову викладання у загальнодержавному масштабі серед педагогічних навчальних закладів не до кінця був завершений на 1997 р. Повною мірою цей перехід здійснили лише 4 з 27 педагогічних вишів: Дрогобицький, Київський лінгвістичний,

Рівненський та Тернопільський. Дев'яностовідсотковий рубіж чисельності викладачів, які викладали українською мовою досягнули 16 вищів, серед яких був і Чернігівський. Проте ряд навчальних закладів не досягнули навіть 50% рубіж: у Горлівському – 9,71%, Мелітопольському – 28,37%, Ізмаїльському – 42,16% [4, с. 237].

Отже, реалізація державної мовної політики в педагогічному інституті в основних її завданнях була здійснена. Проте з об'єктивних причин виникли проблеми із забезпечення студентів україномовною навчальною літературою, а окремі викладачі так і не змогли оволодіти державною мовою та здійснити перехід на викладання нею навчальних дисциплін.

1. Протоколи засідань вченої ради (29 серпня 1990 р. – 30 січня 1991 р.) // Архів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, (далі архів НУЧК). Ф. Р.- 608. Оп. 1. Спр. 1534. 164 арк.
2. Протоколи засідань вченої ради інституту (31 серпня – 28 жовтня 1992 р.) // Архів НУЧК. Ф. Р.- 608. Оп. 1. Спр. 1680. 95 арк.
3. Протоколи засідань вченої ради інституту (30 серпня 1997 р. – 28 січня 1998 р.) // Архів НУЧК. Ф. Р.- 608. Оп. 1. Спр. 2185. 204 арк.
4. Статистичні дані / До засідання колегії міністерства за підсумками 1997 р. – К.: Генеза, 1998. – 301 с.

Тамара Дорохіна

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ У ПЕРІОД НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЇ 1941-1943 РР. ТА ДОЛІ ЛЮДЕЙ, ЯКІ ПРАЦЮВАЛИ У ЗАЗНАЧЕНИЙ ПЕРІОД НА ОСВІТЯНСЬКІЙ НИВІ

Великих збитків українській освіті завдала німецько-фашистська окупація. За цей період було знищено тисячі шкіл, навчальних приміщень, літератури різних напрямів та навчальних посібників, а головне – психологічний тиск на всі вікові категорії нашого населення призвів до тяжких наслідків. Виховання покірності місцян було головною метою німецького керівництва. Фашисти вважали, що нам достатньо вміти рахувати, ставити свій підпис, а багато читати – зайве заняття для майбутньої робочої сили. Закриття середніх і вищих шкіл, а натомість відкриття, так званих, «народних» з 4-х класовою освітою суттєво обмежували культурний, інтелектуальний розвиток дітей та молоді України. Окрім цього, шкільна реформа, яку запропонували окупанти, не відповідала мріям українців отримати незалежність і побудувати власну державу з належним рівнем життя для її населення.

Проблемі реабілітації невинно репресованих освітян Чернігівщини уже приділена певна увага як в науковій так і публіцистичній літературі. До висвітлення цього питання долучилися ЗМІ. Проте продовження дослідження залишається актуальним. У процесі опрацювання архівних документів виявляються нові факти, а також постаті, які мають безпосереднє відношення до зазначених подій. Свій інтерес до цієї теми хочу виголосити словами історика, краєзнавця Г. Є. Греченко з його студії «Репресовані освітяни Чернігівщини»: «Природно, що мене як освітянина саме і зацікавила трагічна доля моїх старших колег. Чим же вони завинили перед радянською владою?» [19, с. 15].

В архіві УСБУ в Чернігівській області зберігається більше півсотні справ, в яких звинувачено освітян різного рівня зайнятості – від завідувача відділом освіти і культури міської управи, завідувача відділу просвіти Чернігівської управи, інспекторів шкіл, завідувачів відділами освіти та науки у районних адміністраціях до викладачів та співробітників шкіл за співпрацю з окупантами, націоналістичну пропаганду тощо.

Протягом осені 1941 р. окупанти вели підготовку по впровадженню в дію нової освітньої реформи. В містах і селах Чернігівщини відкривалися початкові народні школи з 4-х класовою освітою в програму яких входили такі навчальні предмети: українська мова,

арифметика, природознавство, фізична географія, фізкультура та в 3–4-х класах – німецька мова. В деяких школах до переліку додавалися креслення, малювання, співи. Історія не дозволялася і пояснювалося це тим, що на виховання дітей не повинна впливати політика.

Отже, 9 січня 1942 р. розпочали роботу школи Чернігова. До вчителів області через газету «Українське Полісся»¹ звернувся завідувач відділу просвіти Чернігівської райуправи Г. Д. Ребенок. Його стаття – «До праці, українське вчительство!» слугувала орієнтиром у роботі школи і освітянина: «Нова українська школа повинна виховувати працьовитих, культурних, свідомих, високо ідейних творців нового життя в Україні <...> Для вчителя української школи свій рідний край повинен бути дорожче від усіх скарбів на землі. Кожний вчитель повинен пам'ятати, що він борець і має виховувати з дітей майбутніх борців за почесне місце своєї країни серед інших висококультурних країн Європи, дбаючи за піднесення української культури, науки, техніки. Той, хто йде до школи лише на заробітки, не може впоратися з таким гігантським завданням <...> До праці ж, українські вчителі! В новій українській школі слово за вами. З вашою участю ми, українці, поведемо свій нарід до щасливого майбутнього». Так закінчувалося звернення керуючого просвітою до освітян на передодні відкриття шкіл. Зрозуміло, що в статті мала бути інформація (!), яка звертала увагу читача на тогочасного «благодійника» заходів – «В цьому нам допоможе країна найвищої в світі культури – Великонімеччина!» [25, С. 1].

Григорій Дмитрович Ребенок з 20 грудня 1941 р. по 25 березня 1942 р. обіймав посаду завідувача відділом просвіти Чернігівської районної управи. В його обов'язки входило керівництво школами міста та району. Комплектуванням педкадрів для шкіл він займався особисто, проте наказ про затвердження їх на роботу підписував голова райуправи Павло Львович Дюбко. На роботу в школу приймалися всі бажаючі вчителі, окрім комуністів та комсомольців.

Г. Д. Ревенок передав вказівку райуправи завідувачам шкіл про заборону використовувати вчителями під час проведення занять радянських підручників. В більшості шкіл вони були вилучені упродовж 1942 р. Отже, основною директивою для вчителів була вище представлена стаття «До праці, українське вчительство», якою наділили всі відділи освіти в районах, а також керманічів шкіл. Крім цього, завпросвіти району забезпечував школи літературою, газетами, журналами, рекомендував цитувати в своїй роботі видатних європейських (не радянських!) ідеологів.

Г. Д. Ребенок приймав участь в заходах, направлених на пропагування негативного ставлення до радянської системи, залучав до агітації за німецьку владу і її порядки освітян. Він складав списки вчителів, які на його думку володіють потрібним хистом переконувати, «правильно» розуміються в політичній ситуації тощо і передавав їх до комендатури. Разом або окремо вчителі організували та проводили мітинги, «роз'яснювальну» роботу серед населення про події на фронті, в тилу, розповсюджували листівки, пресу та ін. Певний перелік заходів було рекомендовано проводити у всіх школах області: святкування дня народження Т. Г. Шевченка, А. Гітлера, річниця окупації території, Великдень та ін.

З причини незадоволення роботою міського старости Є. І. Азарова (сам росіянин і в його штат входило багато працівників – росіян) староста Чернігівської райуправи П. Л. Дюбко призначив на цю посаду Г. Д. Ребенка (25 березня 1942 р. – 15 травня 1942 р.), з яким вони були приятелями, у них співпадали погляди: «Раз ми живемо в Україні, тому й в міській управі повинні працювати українці, а не «чорносотенці» [14, арк. 58]. Проте, 15 травня 1942 р. Г. Д. Ребенок, П. Л. Дюбко та ін. були арештовані німцями за активну націоналістичну діяльність, приналежність до ОУН (що не було доведено). Після трьох місяців утримання в тюрмі, Г. Д. Ребенок був звільнений і поновлений на посаді завідувача відділом просвіти, яку й обіймав з серпня 1942 р. по вересень 1943 р. (П. Л. Дюбка в червні 1942 р. німці розстріляли).

Завідувача відділом просвіти Г. Д. Ребенка вироком Військового Трибуналу військ НКВС Чернігівської області від 9 жовтня 1945 р. засуджено на 20 років каторги. Багато уваги у справі приділено його співпраці з ОУН. У 1955 р. справу було переглянуто, а вирок змінено – 10 років позбавлено волі. У 1992 р. справа переглядалася з огляду на ст. 1 Закону Української

¹ Газета «Українське Полісся» створена у листопаді 1941 р. з ініціативи представників ОУН(М). Редактором газети «Українське Полісся» було призначено Ф. Я. Піну, заступником редактора – І. В. Курача. 3 травня 1943 р. газету перейменовано на «Український кур'єр».

РСР «Про реабілітацію жертв політичних репресій в Україні», проте повної реабілітації Г. Д. Ребенок так і не отримав. [14, арк.123–124, 135–137].

З листопада 1942 р. по вересень 1943 р. у відділі освіти Чернігівської міжрайуправи інспектором шкіл Чернігівського району працював Михайло Іванович Кириєнко. З обов'язками інспектора він ознайомився у Тупичівському районі, де близько місяця (з кінця серпня 1942 р.) обіймав цю посаду. Проте бургомістр району Ф. П. Дуброва з жовтня 1942 р. призначив займатися інспектуванням шкіл свою доньку й М. І. Кириєнко вимушений був звільнитися. В обов'язки інспектора входила перевірка підготовки шкіл району (Брусилів, Яцево, Киселівка, Черниш, Улянівка, Седнів, Терехівка та ін.) до навчального року, які методи виховання дітей застосовують вчителі, чи не користуються радянськими підручниками і т. п., контролював використання для читання матеріалів газети «Українське Полісся». Вимоги щодо організації навчально-вихованої роботи в школі отримував від завідувача відділу просвіти Г. Д. Ребенка.

З кримінальної справи М. І. Кириєнка відомо, що влітку 1942 р. Г. Д. Ребенок і Д. О. Бутенко (директор міської школи №5) зібрали в націоналістичному клубі «Січ»² (директор А. М. Приходько³) чернігівську інтелігенцію. Зібрання проходило під націоналістичними гаслами, активно обговорювало сьогодення, «будувало» перспективи України. Учасники зборів делегували Г. Д. Ребенка, М. І. Кириєнка, В. Зинчук, М. Ф. Семченка, М. Савенка до коменданта міста з проханням покращити забезпечення жителів міста хлібом, продовольчими товарами, а також влаштувати на роботу виключно українців [7, арк. 57]. Це свідчить про участь чернігівської інтелігенції, зокрема, вчитель у житті окупованого міста, підтримка ними національних перспектив України. В майбутньому, в кримінальних справах по звинуваченню переважної кількості освітян вказується на їхні «антирадянські націоналістичні висловлювання».

М. І. Кириєнко вироком Чернігівського обласного суду від 24 травня 1950 р. засуджений до 10 років позбавлення волі. Згідно ст. 1 Закону Української РСР «Про реабілітацію жертв політичних репресій в Україні» – реабілітований [7, арк. 112–113,124].

Організація навчально-виховного процесу в міських школах в окупаційний період була типовою. Для прикладу можна навести функціонування в Чернігові школи № 6, завідувачем якої з листопада 1941 р. по вересень 1943 р. був вчитель російської мови Іван Йосифович Ярмусевич. Він добровільно погодився на посаду і активно розпочав підготовку школи до навчального року. Основну увагу приділив ремонту приміщення: в короткий термін поштукатурили та побілили стіни, відремонтували парти. Райуправа виділила на ремонт близько 15 тис. рублів. Учительський (12 чол.) та технічний штат (3 чол.) школи комплектував відділ міськнаросвіти, учнів в школі на початок відкриття нараховувалося близько 200.

В своїй роботі І. Й. Ярмусевич керувався вказівками міськнаросвіти. Пріоритетами навчання була елементарна грамотність – вміння читати, писати, рахувати і знати фізичну карту світу. З навчальних посібників використовували тільки фізичну карту та різні наочності з арифметики. Мета навчання дітей німецькій мові та виховання в антирадянському дусі роз'яснювалися прикладами досягнень «могутньої» німецької держави, високим рівнем життя їхнього населення і т.п.

Вчителі, згідно отриманих з міськнаросвіти настанов, складали чвертні (чверть) робочі плани, поточні робочі щоденні плани навчання та виховання дітей, які затверджувалися

² На початку грудня 1941 р. в Чернігові з метою популяризації українського національного мистецтва був заснований молодіжний клуб «Січ». При клубі працювали музична, драматична, літературна, спортивна, хореографічна секції. Навесні 1942 р. діяльність клубу викликала у німців занепокоєння. Були проведені арешти посадових осіб міста, які його підтримували. Клуб продовжував свою діяльність до кінця 1942 року, після чого був реорганізований у «театральне об'єднання», а в подальшому, з грудня 1942 р., – професійний театр ім. Котляревського,

³ Анатолію Михайловичу Приходько – директор молодіжного клубу «Січ», пізніше реорганізованого в театр ім. Котляревського (листопад 1941 – вересень 1943). Діяльність клубу – це процес повернення від культури тоталітарної до традиційної системи культур, а також об'єднання навколо клубу молоді і виховання їх в дусі націоналізму. Вирок судового засідання від 16 червня 1944 р. по звинуваченню А. М. Приходька – 10 років позбавлення волі. Згідно ст. 1 Закону Української РСР «Про реабілітацію жертв політичних репресій в Україні» – реабілітований.

завідувачем школи. У якості методичних матеріалів використовували статті газет та журналів, книжки, які видавалися німецькою мовою [18, арк. 22].

Наказ німецької міської комендатури про вилучення підручників, літератури радянського періоду був опублікований в «Українському Поліссі». Окремі примірники цієї газети були розіслані по школах. В наказі йшла мова про відповідальність за невиконання наказу – суворе покарання з боку німецької окупаційної влади. Школа № 6 зібрала більше 100 примірників різного призначення і передала їх на зберігання в школу № 3, пізніше вони були знищені. Згідно свідчень у справі деяких викладачів школи № 6, І. Й. Ярмусевич дозволяв таємно користуватися радянськими підручниками, проте попереджав про наслідки в разі викриття.

Завідділом просвіти Ф. П. Курганський, пізніше, призначений на його місце міським старостою Є. І. Азаровим, С. Г. Баран-Бутович в кінці чверті збирали наради директорів шкіл, на яких заслуховували звіти про роботу педколективів. При звітуванні обов'язковим було акцентувати увагу на антирадянському характері навчально-виховної роботи в школі.

Вирок Чернігівського обласного суду від 15 грудня 1948 р. І. Й. Ярмусевичу – 25 років позбавлення волі. При перегляді справи Президіумом Верховного суду УРСР від 13 січня 1955 р. термін було змінено до 6 років позбавлення волі. Згідно ст. 1 Закону Української РСР «Про реабілітацію жертв політичних репресій в Україні» 21 грудня 1994 р. І. Й. Ярмусевич повністю реабілітований [18, арк.141].

В районах школи народної освіти відкривалися пізніше ніж в Чернігові. Організаційні питання з цього приводу були в компетенції відділів освіти, створених при райуправах. Так, у Новгород-Сіверському районі керманічем вказаної структури працював Степан Антонович Гапеев; завідувачем відділу народної освіти по Прилуцькому району – Олександр Іванович Ляшенко, який в подальшому, до вигнання німців, окрім основної посади виконував обов'язки інспектора по нагляду за школами 4-х районів: Яблунівського, Срібнянського, Варвінського та Малодівицького та контролював роботу медшколи міста (до травня 1943 р.); завідувачем відділу освіти Добрянської райуправи працював Георгій Львович Горовий (до цього призначення обіймав посаду інспектора освіти шкіл району). У справі багато уваги приділено його активності в сфері агітації за ідеї фашизму, проведенні місцевих мітингів, а також організації відділу пропаганди при райуправі й залучення до відповідних заходів вчителів; завідувачем відділу освіти Остерського району був Михайло Петрович Цукровський та ін.

Отже, кожен район мав свого очільника з народної освіти. В їх обов'язки входило проведення нарад з директорами шкіл щодо їх забезпечення всім необхідним для функціонування – від інструктажу з навчально-виховної роботи, матеріалами методичного характеру та пропаганди й агітації до вирішення питань з паливом, поточним ремонтом тощо. В 1943 р. була розроблена окрема директива для завідувачів шкіл щодо складання плану роботи з антирадянської агітації серед населення та в школах. Перевіркою виконання розпоряджень завідувачів відділів освіти при райуправах займалися інспектори шкіл районів, яких в штаті нараховувалося не менше двох на район.

Слід зазначити, що фактично всі завідувачі відділом освіти при райуправах були звинувачені органами НКВС у пособництві окупаційній владі, пропагуванні націоналістичних ідей, наклепі на радянську систему та її лідерів з метою скомпрометувати її тощо. Вони отримали терміни позбавлення волі від 25 років до 8, проте всі, окрім Г. Л. Горового, реабілітовані згідно ст. 1 Закону Української РСР «Про реабілітацію жертв політичних репресій в Україні».

Районні центри впровадили посаду завідувача міського відділу народної освіти, який займався організацію роботи шкіл безпосередньо у місті (селищі). У його підпорядкуванні окрім директорів шкіл, був інспектор шкіл міста. Кримінальна справа Василя Філіповича Гришка, який обіймав цю посаду у м. Прилуках з 20 листопада 1941 р. по 1 серпня 1943 р., дозволяє ознайомитися не тільки з типовим переліком обов'язків цих посадовців, а й усіма подіями, до яких в районах залучали освітян. До призначення керівником відділу В. Ф. Гришко, як більшість його колег, працював викладачем в школі. На початку навчального року займався видаленням марксистсько-ленінської інформації з підручників та художньої літератури – заклеював, викреслював, виривав сторінки і т.п. У своїй розповіді він звернув увагу, що вчителі робили це мовчки, без коментарів і майже не спілкуватися при цьому [6, арк. 15–16]. Після призначення керівником народної освіти міста багато уваги приділяв складанню

програм, навчальних планів для шкіл, інструктував завідувачів шкіл про виключення політичних питань з навчально-виховного процесу, забезпечував школи пресою, заслуховував звіти інспектора шкіл, завідувачів про роботу навчальних закладів міста.

Фактично всі райуправи залучали освітян до участі у заходах, які проводили відділи пропаганди. Так, в червні 1943 р. від Чернігівської області була організована поїздка у складі 12 чоловік до Катинського лісу (поблизу с. Катинь, Смоленської обл.) з метою викриття військового злочину – масової страти польських громадян навесні 1940 р., здійсненої органами НКВС. Прилуцький відділ пропаганди направив делегацію у складі 4-х чоловік, серед яких окрім В. Г. Гришка, були директор школи с. Івківці, начальник паспортного столу, редактор газети «Вісті Прилуччини». Після повернення В. Г. Гришко декілька разів виступав перед місцями, їздив по селах з розповіддю про побачене в Катинському лісі [6, арк. 16, 17]. Слід зазначити, що Катинський ліс відвідували Г. Д. Ребенок, інші освітяни, які також висвітлювали побачене в газетних статтях, різного призначення зібраннях.

У справі вказано, що «В. Г. Гришко проводил націоналістичекую пропаганду, для этой цели он выступал с 15 публичными докладами и напечатал в фашистских газетах «Вісті Прилуччини» и «Український кур'єр» 17 статей» [6, арк. 116]. Вироком військового трибуналу Київського гарнізону від 3 січня 1945 р. В. Г. Гришко був засуджений до вищої міри покарання – розстрілу, проте військова колегія Верховного Суду СРСР від 6 березня 1945 р. змінила вирок на 10 років позбавлення волі. За підписом першого заступника Генерального прокурора України в справі В. Г. Гришка зберігається висновок щодо перегляду його справу згідно Закону Української РСР «Про реабілітацію жертв політичних репресій в Україні». Враховуючи, що клопотань про перегляд справи не надходило, тому внесення протесту в Пленум Верховного суду України з метою зміни судових рішень є недоцільним – воно не вплине на долю засудженого і його близьких. Отже, 21 січня 1997 р. було прийнято рішення вважати В. Г. Гришка (1885 р.н.) таким, що не підлягає реабілітації [6, арк. 117].

В роботі сільських шкіл можна також відмітити схожість перебігу подій у підготовці до навчального року, вимог до методів роботи, залучення вчителів і школярів до пропагандистських заходів, сільхозробіт тощо. Підбором учителів для шкіл займалися відділи освіти при райуправах. Керівників шкіл залучали до участі в компанії по вилученню (збору) у місцевих жителів продуктів харчування, складанні списків для відправки на роботу в Германію та ін.

Перед початком навчального року загальноприйнятими правилами було проведення зборів села, на яких завідувачі шкіл розповідати про нові підходи до навчання та виховання учнів, агітували відправляти дітей в школу, а «кто не пришлет ребенка в школу будет оштрафован районным старостатом» [17, арк. 18]. Штрафи дійсно мали місце. Так, Симон Мелентійович Картавий, секретар сільської управи с. Студьонка засвідчив, що осінню 1942 р. Степан Прокопович Науменко сплачував штраф 100 руб. за те, що його син не відвідував школу. Кошти віддали у райфінвідділ [8, арк.139]

Відкриття шкіл проходили урочисто, з мітингами, запрошенням священників для освячення. Кабінети, класи та коридори школи були оздоблені пропагандистськими плакатами та гаслами, обов'язково в одному з приміщень (інколи – в декількох) висів портрет Гітлера, карикатури на радянську систему та її лідерів. В деяких школах були представлені до розгляду альбоми з висвітленням «щасливого життя» німецького народу.

Щодо радянських підручників та художньої літератури у завідувачів сільських шкіл було два підходи. Одні керівники надавали дітям вказівку зносити їх до школи, щоб вчителі привели книжки до «належного» вигляду: закреслили, замалювали або вирвали портрети керівників комуністичної партії та радянського уряду. Уляна Петрівна Кириленко, директор школи с. Студьонка Понорницького р-ну, під час допиту розповіла, що завідувач районного відділу освіти Василь Григорович Крижанівський надіслав вказівку про роботу з радянськими підручниками – закресливати або заклеювати вождів партії і радянської влади. Проте вчителі її школи переважно виривали сторінки з підручників [8, арк. 20]. Інші завідувачі шкіл – повністю забороняли користуватися під час занять навчальними посібниками радянського періоду. Так, Тихон Андрійович Станкевич, керманіч школи с. Горбів Куликівського району згідно свідчень вчителів Є. Є. Вергелес, М. С. Бойко доручив вчителям зібрати радянську літературу у місцевого населення і принести до школи, в подальшому її здали в поліцію. В якості навчальних посібників в школах використовували газети та журнали [16, арк. 44, 48].

Районний відділ освіти систематично збирав завідувачів шкіл району для проведення наради з питань забезпечення шкіл усім необхідним для навчання, зокрема, топливом. Вказівки щодо навчально-виховної роботи завідувачі отримували під час нарад в районі, куди періодично запрошувалися і вчителі. Питання навчальних програм в школах вирішувалися по різному. Т. А. Станкевич вказував, що з районного відділу освіти їх не направляли. Вчителі складали програми самі і погоджували з завідувачем школи. У. П. Кириленко, в свою чергу, свідчила, що навчальну програму для школи надавав районний відділ освіти. В школах викладались українська мова та література, арифметика, німецька мова, географія, природознавство, каліграфія, фізкультура, малювання, співи. В 1 класі вчили читати, писати та рахувати. Робота в школі була направлена на вивчення фактичного матеріалу, корисного для сільської місцевості. Учителі разом з учнями залучалися до різного роду сільськогосподарських робіт. Наприклад, збирали лікарські рослини і здавали їх в місцеву кооперацію, працювали на приватних земельних ділянках по збору врожаю, прибирали територію тощо.

Важливо зазначити, що переважна більшість завідувачів шкіл рекомендували вчителям і школярам дотримуватися релігійних свят, пов'язаних з ними традицій, а також наполегливо радили ходити до церкви. В школах с. Богданівка, с. Студьонка та ін. з ініціативи керівників проводилися уроки-бесіди з релігієзнавства, що також засуджувалося при розгляданні кримінальних справ освітян.

Весною 1943 р. в багатьох сільських школах були організовані урочисті заходи з нагоди випуску 4-х класів. Накривалися столи для гостей, вчителів, випускників та їхніх батьків. Запрошувалися представники місцевого старостату, працівники німецької комендатури, управлінці з районну. В процесі проведення заходу виголошували хвалебні промови в адресу діючої влади, «малювали» перспективи України, співали українські пісні, вручали подарунки,

Фактично всі завідувачі шкіл, з розглянутих кримінальних справ (20), після отримання різних термінів позбавлення волі в 90-х рр. реабілітовані згідно ст. 1 Закону Української РСР «Про реабілітацію жертв політичних репресій в Україні».

Як було вказано вище, інформаційними джерелами, посібниками для читання слугували районні газети «Вісті Прилуччини», «Голос Н-Сіверщини», «Ніжинські вісті», «Нова Сновська газета», «Новий шлях Остерщини» та ін. Головна увага вчительства була все ж звернена на обласну газету «Українське Полісся». Багато освітян розміщали в газетах свої статті. Для прикладу слід навести В. Г. Гришка, який регулярно представляв свої замітки у «Вістях Прилуччини»: «Виховуйте дітей» – про відповідальність батьків за поведінку дітей, яка закінчувалася гаслом: «Нехай же, по слову нашого найбільшого поета, знову ”оживе добра слава, слава України”» [20, С.1]; «Водохрещення» про можливість повернення до українських традицій відмічати релігійні свята, які були заборонені в радянські часи, «...бо жидівські комісари могли притягти до відповідальності за релігійні та буржуазно-націоналістичні настрої» [21, С.1] та ін. В «Українському Поліссі» друкувалися освітяни Чернігівщини, міські керманічі. Гаслом газети були обрані слова Т. Г. Шевченка: «В своїй хаті своя правда і сила й воля». На початку створення газети редактору Ф. Я. Піпі⁴ було висунуто вимогу підготувати ряд статей з циклу: «В Україні – на українському» про українізацію населення як в містах так і селах. Впровадження української мови в усіх установах, організаціях, в побуті. Крім цього, писати статті на історичну тематику, про поневолення українців поляками, росіянами тощо, про майбутнє самостійної, незалежної України. Цьому відповідають статті Ф. Я. Піпи «Основа життя», «Обличчям на захід», «Демократія і большевизм», «Імперіалістична московія» та ін., заступника редактора газети І. В. Курача: «Обійміть ж брати мої молодшого брата». «Геть, большевизм» та ін., які слугували ідеологічними настановами для «нової» школи.

⁴ Федір Якович Піпа 1914 р.н. З листопада 1941 р. по квітень 1942 р. працював головним редактором «Українського Полісся» м. Чернігова. Журналістський псевдонім – «Ф. Поліський». В кінці червня 1942 р. Ф. Я. Піпа прибув до Львова. Вирок військового трибуналу військ НКВС в Чернігівській області від 10.05.1945 р. за зраду Баттківщині вища міра покарання – розстріл.

На велику увагу заслуговували статті завідувача відділу освіти й культури міської управи Степана Гавриловича Баран-Бутовича (1877–1944). Їх використовували вчителі як при викладанні певної теми уроку, так і в виховному процесі. Просвітницький характер матеріалу дозволяв отримувати необхідну інформацію не тільки освітянам, а й пересічним громадянам Чернігівщини. Для прикладу можна навести декілька статей науковця: «На новий історичний шлях» – про основний принцип внутрішньої і зовнішньої політики Німеччини як для себе, так і для союзних з нею народів – це націоналізм у широкому розумінні цього слова, це консолідація інтересів усіх верст населення, де не лише кожна верства, а й одиниця нації зверху й донизу зберігає свою гідність [22, С. 2]; «Наші християнські свята» – про знищення віри, про позбавлення прав духовенства, руйнування церкви, перетворення її на склади, будівлі для худоби тощо, про знищення дзвонів, про глузування з релігії, про календарно-обрядові свята та звичаї і традиції, які необхідно відроджувати [23, С. 2]; «Рік відбудовної роботи в галузі освіти та культури» – звіт про проведену роботу з вересня 1941 по вересень 1942 рр. А саме: з окупацією міста було проведено облік учительських кадрів і з'ясувалося, що майже всі вчителі залишилися на місцях. У січні 1942 р. розпочали роботу початкові школи. Основними напрямками у вихованні були обрані: любов до Батьківщини, повага до батьків, повага до релігії, християнська мораль, любов до праці, культура поведінки, ну і, звичайно, дружні почуття до братського німецького народу. Школярі були присутні при релігійній панахиді в церкві на роковини з дня смерті Т. Г. Шевченка. Активно працюють курси німецької мови (директор Н. М. Заостровська) – готують перекладачів та вчителів для початкових класів. З фахових шкіл було відкрито музичну школу, яку очолив піаніст-педагог Ф. П. Городецький. Готується до відкриття ремісничої школи. Будуть працювати такі майстерні: слюсарна, ковальська, теслярсько-модельна, бляшана. Організовані курси крою та шиття, художньої вишивки та в'язання. Міська бібліотека провела велику роботу по упорядкуванню книжкових фондів. Стаття включає слова подяки до німецької влади за сприяння відродженню життя в Чернігові [24, С. 2].

Отже, можна констатувати, що освітянам доводилося працювати в непростих умовах – підлаштування під нову владу, урахування поглядів націоналістів та настроїв місцевого населення тощо. Оцінка їхньої діяльності, деяких вчинків потребує уважного аналізу, розуміння. Головне, що у той тяжкий період на Чернігівщині працювали культурно-освітні заклади, діти мали можливість отримувати необхідні елементарні знання. В Україні відбулося впровадження української мови, населення отримало можливість повернутися до релігії, до своїх звичаїв та традицій.

Джерела та література

1. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 16402, Баран-Бутович Степан Гаврилович
2. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 16018, 181 арк., Буренко Степан Дем'янович, Буренко Варвара Андріївна
3. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 16092, 177 арк., Гапеев Степан Антонович
4. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ОФ – 11683, 48 арк., Горовий Георгій Львович
5. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 16583, 151 арк., Городиська Ніна Фаветівна
6. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ОФ – 11449, 117 арк., Гришко Василь Филипович
7. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ОФ – 15679, 127 арк., Кириєнко Михайло Іванович
8. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 16129, 286 арк., Кириленко Уляна Петрівна
9. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 16582, 54 арк., Коваленко Гаврило Прокопович
10. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 15702, 63 арк., Ляшенко Олександр Іванович

11. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 17327, 432 арк., Моцар Трофим Андріянович
12. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ОФ – 68262, 246 арк., Піпа Федір Яковлевич
13. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ОФ – 365, 226 арк., Похолок Олександр Васильович
14. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ОФ – 11980, 137 арк., Ребенок Григорій Дмитрович
15. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 15337, 67 арк., Скачков Дмитро Семенович
16. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 15810, 110 арк., Станкевич Тихон Андрійович
17. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 17885, 301 арк., Фараон Яків Васильович
18. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа ПФ – 16640, 142 арк., Ярмусевич Іван Йосифович
19. Греченко Г. С. Репресовані освітяни Чернігівщини. Чернігів : Обласне товариство «Просвіта» імені Т. Шевченка, 2003. 152 с.
20. Гринченко Г. В. «Виховуйте дітей» // Вісті Прилуччини: Прилуцький часопис для міста й села. 30 травня 1943 р. № 58. С. 1.
21. Гринченко Г. В. «Водохрещення» // Вісті Прилуччини: Прилуцький часопис для міста й села. 20 січня 1943 р. № 8, С. 1.
22. Баран-Бутович С. Г. На новий історичний шлях // Українське Полісся. 7 грудня 1941 р. № 13, С. 2.
23. Баран-Бутович С. Г. Наші християнські свята // Українське Полісся. 4 січня 1942 р. №2. С. 2.
24. Баран-Бутович С. Г. Рік відбудовної роботи в галузі освіти та культури // Українське Полісся. 9 вересня 1942 р. №101, С. 2.
25. Ревенок Г. Д. До праці, українське вчителство! // Українське Полісся. 21 січня 1942 р. № 9 [23], С.1.

Ірина Еткіна

ОСВІТЯНИ ЧЕРНІГІВЩИНИ – ЖЕРТВИ БІЛЬШОВИЗМУ (1918 – 1921 рр.)

Бурхливі події 1917 – 1921 рр. не залишили осторонь жодну верству населення на українських землях, зокрема, на Чернігівщині. У вихор революційних подій потрапили і освітяни. Як і вся інтелігенція України вони були вкрай вразливими до перманентних змін режимів, політичних сил, цінностей, цілей революції, соціального складу її учасників. Але з кожним приходом більшовиків впродовж революції проблеми педагогів звужувалися до рівня фізичного виживання. На жаль, більшовицькі репресії проти освітян на Чернігівщині в означений час не стали предметом окремого дослідження. Дана стаття не ставить своїм завданням всебічний розгляд цього питання, але пропонує декілька фактів, що демонструють ставлення більшовицької влади до освітян на Чернігівщині.

У березні 1918 р. по території Чернігівщини майже без боїв просувалися німецькі війська, що за Брестським договором із Центральною Радою звільняли Україну від більшовиків. На півночі Чернігівщини залишалася значна частина збільшовичених банд, одна з яких зробила напад на хутір С.Д. Ренчицького у Городнянському повіті, захопила його з жінкою, повезла до Гомельського повіту, де через добу вони й були вбиті біля с. Поповки в полі. Цю подію з великим сумом висвітлив у дописі до Чернігівської земської газети відомий адвокат, громадський діяч, літературознавець Михайло Могилянський, який з 1904 до 1917 р. працював у Городні та добре знав цю родину. С.Д. Ренчицький більшу частину свого життя працював як педагог (вчитель, а потім директор реальної гімназії на Донщині), і тільки в поважному віці, оселившись у рідному Городнянському повіті, взявся за земську працю. Вже

під сімдесят років став головою Городнянської земської управи, працював до 1907 р., потім сам пішов, щоб дати дорогу молодшим. Коли прийшла революція, С.Д. Ренчицький за умов загального виборчого права був обраний повітовим гласним Боровичського волосного земського зібрання. Повітове земське зібрання обрало його головою ревізійної комісії. Вже йому було під вісімдесят років, а життєва енергія його не ослабла, він працював багато і плідно. Свій допис про педагога М. Могилянський закінчує біблейським висловом: «блаженні чисті серцем» [1, с.6].

Добре знав подружжя Ренчицьких сільський учитель та репресований поет, дід чернігівського дисидента та репресованого поета Леоніда Тереховича – Яків Терехович, що назвав свій допис до Чернігівської земської газети «Пам'яті С.Д. та К.Р. Ренчицьких». Яків Терехович поетично переказав свій глибокий сум за «святими, чистими постатями небіжчиків», «сивими голубами», «праведниками», «зірками святими», сподівався побачити хоч якийсь знак пам'яті чи монумент на їх честь на місці їх будинку на березі р. Снов. На адресу збільшовичених селян поет висловлюється відверто та чітко: «гармидер-психоз у душах чоловіка-звіря володів тими розбишаками більшовиками, що вбили праведників». Яків Терехович обурювався тим, як швидко селяни підхопили привабливі більшовицькі гасла щодо «буржуа», забуваючи як їх сусід-педагог нікому не відмовляв у безпроцентній позичці, турбувався про освіти в школах округу, допомагав та давав пораду кожному. Забули як подружжя допомагало постраждалим від пожеж, опікувалися долею сиріт, та й самі не цуралися фізичної праці, ніколи не любили слова «барин», лестоців та поклонів [2, с.12]. Поетичний некролог авторства Якова Тереховича – найкращий приклад того, як моральні цінності інтелігенції не могли співіснувати разом з нелюдяними закликами більшовиків до класової боротьби. Абсолютно логічно, що Яків Терехович і сам став жертвою більшовицького свавілля у 1931 р. за справою СВУ [3].

Про той жах, який переживала вся інтелігенція м. Чернігова у 1919 р. нам розповідають записки, що залишив мешканець міста Д.В. Країнський, тюремний інспектор та водночас педагог-музикант. Дев'ять місяців панування більшовизму у місті у 1919 р. привели до втрати значної кількості інтелігенції міста через невмотивовані розстріли ЧК (Надзвичайною комісією). Розстрілювали не через якісь дії проти більшовицької влади, а просто через інститут заручництва, коли жертвами ставали потенційні вороги більшовиків. На жаль свої записи автор змушений був відновлювати по пам'яті, тому згадав осіб, яких знав особисто, з якими спілкувався. В їх числі були і педагоги [4].

В Одесі чекістами був розстріляний Петро Якович Дорошенко, уродженець с. Баничі Глухівського повіту Чернігівської губернії, історик, відомий громадсько-культурний діяч, з 1908 р. працював директором Чернігівського дворянського пансіону. У 1917 р. заснував першу в Чернігові українську гімназію, та Чернігівський народний університет у 1918 р. У липні 1918 очолив Головне управління у справах мистецтв і національної культури при Міністерстві народної освіти Української Держави. Від 1 серпня 1918 р. П.Я. Дорошенка визнано наступником гетьмана [П.Скоропадського](#) на випадок смерті, тяжкої хвороби або перебування за межами країни останнього. Під керівництвом П.Я. Дорошенка велися роботи зі створення Національного архіву, Всеукраїнської бібліотеки України, Академії Мистецтв та інших закладів культури. За сприяння П.Я. Дорошенка засновано Кам'янець-Подільський університет, Український університет у Києві, розпочато реставрацію Андріївської церкви та Софійського собору. Цю ж посаду займав і в уряді Директорії. З наближенням до Києва більшовиків виїхав до Вінниці, згодом – до Одеси [5; 6]. Д.В. Країнському було відомо, що Петра Яковича у Одесі чекістам виказала колишня його студентка, голова ради солдатських та робітничих депутатів Чернігова у 1917 р. Соф'я Соколовська [4, с. 40, 116]. Під час Гетьманату Скоропадського інтелігентні можновладці міста пожаліли революційну молодь, відстояли їх перед можливими репресіями німецької влади, звільнили молодих чернігівських більшовиків, зокрема і С. Соколовську, яка згодом поїхала до Одеси пропагувати серед французьких моряків, і зовсім іншою монетою віддячувала своїм ідейним опонентам.

Д.В. Країнський, який трохи не щодня очікував на власний арешт, брав собі за взірць гідність та відвагу викладача реального училища Чернігова Кузнєцова, який перед смертю відверто кинув звинувачення в усіх злочинах більшовиків їм у обличчя [4, с. 113].

Розстріляний був більшовиками викладач гімнастики у Чернігові Ова Сокол (чех за національністю) [4, с.116]. Серед найближчих колег Д.В. Країнського у музичному

радянському училищі був арештований та розстріляний викладач Гоголь, представник вищих кіл Петербургу, у якого знайшли при обшуку переписку та власну фотографію у камер-юнкерському мундирі. Гоголь не вірив, що його розстріляють і перед смертю в тюрмі чудово грав на піаніно, що було реквізоване у когось з мешканців міста. Перед розстрілом цей культурний та інтелігентний чоловік недостатньо голосно відповів на назване комісаром Коржиковим власне прізвище за що отримав від останнього ляпаси та знущання солдатів [4, с. 98].

Був арештований та тривалий час знемагав у тюрмі викладач скрипки І.Б. Красильщиков. Знайомі клопоталися про його звільнення в ЧК. За цей час, відмічав Д.В. Країнський постарів до непізнаваності. Він розказував про жахи перебування у чекістській сваволі, де щоночі брали сусідів до розстрілу, і щоночі кожний подумки прощався з життям [4, с.98].

Нелюдська влада та атмосфера у місті, смерть знайомих та близьких тиснула на всіх колег. Один з керівників музичного училища Богословський захворів душевно та утримувався у лікарні для нервовохворих, скрипаль Маркович переховувався, викладачка музики Ольга Романівна Бакуринська після смерті її чоловіка (відомого політичного та громадського діяча) та сина була у нестямі [4, с.131]. Викладачка училища Гофман-Наумова скаржилася, що її переслідують червоноармійці-матроси, що були вселені у її квартиру більшовицькою владою [4, с.98].

Маємо докази того, що джерело особового походження – щоденник Д.В. Країнського не є перебільшенням, гіперболою через антибільшовицьку позицію автора. Подібні свідчення про розстріли без мотивів і документів, незаконні реквізиції і незрозумілі арешти ЧК знаходимо у архівній справі Чернігівського губернського ревтрибуналу [7]. Там же наявні і заяви арештованих, що впродовж днів і тижнів сиділи у жахливих умовах тюрми у 1920 р., їжу не отримували, а ту, що приносили рідні та друзі, забирали тюремщики [7, арк.68-73]. Одна з заяв була написана педагогом з 20-річним стажем О. Єльчуновим, що на той час працював учителем у першій Чернігівській трудовій радянській школі третього ступеня. У документі він зазначав, що ні словом, ні ділом не діяв проти радянської влади, ніякої вини за собою не відчував, контрреволюціонером себе не визнавав. Як і всі автори подібних заяв просив звільнити з-під арешту і якомога швидше розглянути його справу, оскільки вдома залишилися без догляду та засобів для існування троє дітей, а він мав вести уроки у двох учбових закладах міста [7, арк.74]. Подальша доля цього педагога нам не відома.

З огляду на ставлення більшовиків до інтелігенції, яка при будь-якій владі мислила самостійно, можемо стверджувати, що освітян Чернігівщини серед жертв більшовиків у буремні революційні роки було чимало. Дана стаття мала за мету лише розпочати розгляд цієї дуже важливої для сучасних колег-педагогів теми для вшанування пам'яті репресованих, для глибшого розуміння і донесення до суспільства знань про нелюдський режим більшовиків.

Джерела та література

1. Черниговская земская газета. 1918. 19 апреля.
2. Черниговская земская газета. 1918. 20-27 апреля.
3. Дід Леоніда Тереховича // Телерадіокомпанія SVOBODA FM [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://svoboda.fm/culture/literature/213772.html?language=ru>
4. Краинский Д. В. Записки тюремного инспектора /Отв. ред. О.А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2016. 896 с.
5. Коваль О.М. Дорошенко Петро Якович // [Енциклопедія сучасної України](#) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=21063
6. Осташко Т.С. Дорошенко Петро Якович [Електронний ресурс] // [Енциклопедія історії України](#): Т. 2: Г-Д / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. К.: «Наукова думка», 2004. 688 с. Режим доступу: http://www.history.org.ua/?termin=Doroshenko_P_Ya
7. Дело по обвинению бывших сотрудников Губернской Чрезвычайной комиссии Вольского, Козловского, Мишурина и Григорьева в преступлении по должности //Держархів Чернігівської області. ф. Р-4609. Оп.1. Спр.19. 115 Арк.

Людмила Павленко

ПЕРЕДУМОВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВІДРОДЖЕННЯ ЧЕСЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗА ДОБИ СТАНОВЛЕННЯ УСРР

Українські землі здавна були складним поліетнічним комплексом, кожна складова якого мала важливе значення для соціально-економічного, суспільно-політичного та духовно-культурного розвитку.

У 20-ті роки ХХ століття, за доби становлення на частині українських земель радянської влади, держава бачила в цьому великий потенціал і загрозу одночасно, намагаючись будувати національну політику відповідно до поточних проблем і завдань. Серед національних меншин УСРР особливий інтерес викликали чехи як одна з найбільш економічно перспективних та політично толерантних національних груп населення.

Чехи жили на теренах сучасної України століттями. Відомо, що невеличкі групи оселялися тут ще у ХІІІ ст. [8, с. 103], а протягом ХVІІ – ХVІІІ ст. внаслідок політичних переслідувань і гноблень після придушення повстання 1618-20 рр. проти Габсбургів переселення чехів набуло значних розмахів. На початку ХІХ ст. до міст почали прибувати освічені чехи у зв'язку з введенням у Російській імперії класичної освіти, обіймаючи посади учителів та викладачів вищих навчальних закладів. З 60-х рр. ХІХ ст. переїзд чехів став масовим. Серед основних причин дослідники називають економічні зрушення, які відбувалися в Австрійській імперії (з 1867 р. – Австро-Угорщині). По завершенню промислової революції країна розпочала економічні реформи, які значно прискорили модернізацію, зокрема і на чеських землях імперії. Кризи перевиробництва 1860-70-х рр. призвели до зростання безробіття та зубожіння ремісничого та пролетарського населення, а аграрна криза 1870-80-х рр. внаслідок завезення до Європи дешевого американського зерна та непосильні викупні платежі розорили велику кількість сільського населення країни. Участь держави у Кримській та Австро-пруській війнах, великі витрати, загибель підданих викликали страх, зневіру, відчай і бажання знайти спокій та безпеку для родини [16, с. 30–32].

В надії на придбання землі, свободу підприємництва та задоволення своїх національних амбіцій, у відповідь на запрошення уряду Російської імперії, чехи почали їхати родинами, оселялись у містах та засновували аграрні колонії на Волині, Київщині, Одещині та в інших регіонах. Саме тут склався цілий комплекс сприятливих економічних та політичних факторів, який визначив рішення чехів обрати нову батьківщину. Ліквідація кріпацтва та прогресивні державні реформи стимулювали розвиток промислового та товарного сільськогосподарського виробництва, торгівлі, транспорту. Після польського повстання 1863 р. політика російського уряду на витіснення польського землеволодіння відкривала чехам можливість купівлі родючої землі за прийнятними цінами [18, с. 19].

Після затвердження 10 липня 1870 р. Олександром ІІ «Положення Комітета Міністерства о водворенні чехов в Вольнскої губернії» [9, с. 19] чеські переселенці отримали низку пільг стосовно негайного отримання російського громадянства, звільнення на 5 років від казенних податків та грошових виплат, довічного звільнення переселенців чоловічої статі та їхніх синів від рекрутської повинності, свободи віросповідання, дозволу на відкриття чеських шкіл [3, с. 12]. Лише до кінця 1870-х рр. на Волинь переїхало близько 20 тис. чехів, які заснували 65 колоній з 23 початковими навчальними закладами, де навчалось біля 1000 дітей [7, с. 895].

Одним з головних факторів збереження національної ідентичності чехів завжди була національна педагогіка, яка мала блискучу традицію і відпрацьовану століттями методику. Увага чехів до виховання та освіти дітей вважається однією з характерних ментальних рис чеського народу. Основними інструментами передачі від старшого покоління до молодшого досвіду, знань та любові до чеського слова були і залишаються родинне патріотичне виховання та чеська школа.

До початку масового переїзду чеських родин на українські землі вивчення чеської мови, історії та культури було можливим лише завдяки зусиллям турботливих батьків, які піклувалися про це особисто з народження дитини, а згодом відправляли її до навчальних закладів, які існували на чеських землях.

Коли у 1860-х рр. почали виникати осередки компактного поселення чехів, вони отримали можливість відкрити власні національні початкові школи, де система навчання практично не контролювалася урядом і визначалася громадами. Заслугує на увагу той факт, що тільки 4 із зазначених шкіл були підпорядковані Міністерству Народної Освіти, інші ж контролювалися чеськими громадами. Найбільш успішно функціонували школи, де викладали професійні чеські вчителі, що приїхали разом з переселенцями. Але їх було не так вже багато.

Зазвичай читати і писати рідною мовою дітей навчали вдома батьки, частіше матері. Вони мали більше часу спілкуватися з малечею, були відповідальними за духовно-культурний розвиток нащадків. Особливості говірки тієї чи іншої колонії визначав діалект місцевості, звідки приїхали колоністи. Доторкнутися до чеської книги можна було вдома та у бібліотечках громади, які зберігалися у хатах-читальнях. Не дозволяли забути рідну мову листи з історичної батьківщини, які отримували практично всі колоністи, та вистави чеських драматургів, що ставили в аматорських театрах, створених у більшості чеських поселень.

Коли діти дорослішали, вони продовжували навчання чеською мовою або приватно, або у школі. Були колонії, де відкрити власну національну школу не було можливості. Так часто траплялося у поселеннях змішаного типу, де кількість чеського населення була невеликою, або коли господарська діяльність давалась переселенцям надто важко і вимагала концентрації усіх наявних ресурсів. Тоді відправляли дітей до найближчих чеських колоній, які мали свою школу, чи гуртували їх у маленькі групи, доручаючи навчати рідною мовою найбільш освіченим членам громади в них вдома або у помешканнях односельців. Таких педагогів переселенці називали народними вчителями [13, с. 31].

Держава від самого початку ставилася до нових громадян з упередженням і пересторогою. Допомога визначалася скоріше невтручанням. Усі витрати на будівництво школи чи оренду прийняттого приміщення лягали на плечі громади. Були випадки, коли держава пропонувала спроектувати та побудувати школу власним коштом, проте викладання там мало вестися російською мовою. Часто колоністи погоджувалися і свідомо розмежовували національне домашнє виховання та здобуття знань з основних предметів, необхідних для подальшого навчання або працевлаштування у Російській імперії. Якщо дитина виявляла здібності, а батьки мали відповідні амбіції, її відправляли вчитися далі у гімназії та університети Російської імперії та інших європейських країн, зокрема до чеських навчальних закладів Австро-Угорщини [2, арк. 24 зв.]. Як одна з пільг, кожному чеському селу надавалося право вивчити безкоштовно двох хлопчиків у вищих навчальних закладах імперії. Так, першою дитиною, яку батьки у 1889-90 рр. наважилися відправити у чуже місто для здобуття освіти, був Йосип Горак з Волохова, який згодом став відомим лікарем-окулістом [13, с. 30].

Це був дуже недовгий період вільного розвитку чеської школи. У жовтні 1887 р., коли був прийнятий закон про підпорядкування так званих іновірних шкіл у Південно-Західному краї Міністерству народної освіти [5, с. 279]. Наслідки закону про фактичне закриття національних шкіл не оминули жодну чеську громаду. Інспектори народних училищ в районах з чеським населенням зреформували місцеві школи на Урядові однокласні народні училища, підпорядковані Міністерству Народної Освіти, замінюючи чеських вчителів, шанованих громадами, на студентів духовних семінарій [10, арк. 53].

Чеські діти потерпали від невдалої освітньої політики місцевих органів влади, кадрових негараздів, відсутності національного виховання у навчальних класах та матеріальних проблем. Інспектори пильно стежили за викоріненням усього чеського зі шкільної освіти чехів. Навіть за спілкування чеською мовою на перервах дітям «давали лапи» – били по руках лінійкою. В результаті насильницької русифікації та неминучої природної асиміляції в умовах відсутності національної школи чехи почали втрачати чистоту чеської мови, яка у значно зміненому вигляді використовувалася переважно для усного спілкування на побутовому рівні. Молоде покоління погано вмilo писати рідною мовою і втрачало бажання читати чеські книжки місцевих читалень, які погано поповнювалися [10, арк. 53–54].

За роки русифікаторської політики царського уряду на Волині була повністю знищена чеська шкільна мережа. Спроба київського чеського Товариства Я. А. Коменського під час

Першої світової війни створити на Волині 30 національних шкіл [6, с. 268–269] закінчилась невдачею.

В результаті подій 1917-21 рр. на українських землях була проголошена радянська влада. Молода радянська республіка зіткнулася з масою проблем, що виникли на уламках колишньої імперії. Для чехів це обернулося на розорення, розчарування та швидку втрату самобутніх національних рис. Не залишилося жодної чеської школи, були закриті усі читальні та театральні сцени. Складні стосунки Радянського Союзу з Першою Чехословацькою республікою. Її президентом Томашем Масариком, перешкоджання виїзду громадян до буржуазної країни – все це призвело до значної ізоляції «чеської гілки» в Україні, як часто називали себе українські чехи, від «матерного дерева» [14, с. 193].

Проблеми початку 1920-х рр. підштовхували радянську владу до кардинального повороту у національній політиці. У 1923 р. в ході роботи XII з'їзду РКП (б) було взято курс на «коренізацію» – державну політику захисту та реалізації прав та інтересів усіх національностей з вибудовуванням відповідної вертикалі органів влади для їхнього обслуговування та прийняттям відповідних законів. Таким чином, була створена юридична база для національного відродження, в тому числі чехів УСРР.

Ці події викликали особливе пошвавлення та патріотичний підйом серед чеського населення, яке було основним ініціатором та рушійною силою чеського відродження. Держава скоріше не заважала, ніж допомагала.

Одним з основних напрямків відродження «чешчини» в Україні стала реанімація національної освіти. Першою ластівкою в УСРР стала чеська трудова школа у селі Вільшанка на Житомирщині, яка відкрилася 1 жовтня 1923 р. за ініціативою та під керівництвом одного з лідерів чеського національно-культурного відродження, видатного вченого славіста, філолога, етнолога, педагога і громадського діяча, очільника Кабінету національних меншин України при Етнографічній комісії ВУАН Євгена Антоновича Рихліка. Він розробив програму, новий курс чеської мови та літератури, відновив роботу чеської хати-читальні та драмгуртка [2, с. 24–26, 43 зв.]. З травня по серпень 1923 р. Євген Рихлік керував педагогічним гуртком перекваліфікації вчителів Чуднівського району, передаючи свій досвід роботи з чеськими дітьми в умовах повної відсутності навчальних посібників [2, арк. 93 зв.]. У другій половині 1920-х рр. у Житомирі проводилися курси перекваліфікації чеських вчителів під керівництвом Антона Водседалека. Результат цих зусиль був блискучим. Вчитель у чеських колоніях став джерелом культурно-просвітницької, національно-патріотичної роботи, носієм і поширювачем чеської мови і традицій. Наприклад, керівник чеської школи у с. Вишеград на Київщині Ярослав Боучек, крім того, що був вчителем з 1922 по 1928 р., писав вірші, музику, організував оркестр, був його диригентом, а також режисером дитячого і дорослого театрів, заснував традицію відзначати в селі 6 червня свято Яна Гуса [1, с. 80–81].

Окрім сільських шкіл, чеські програми були запроваджені й у деяких містах. Так, велике значення для національно-патріотичного виховання молоді мала чеська трудова школа № 105 на Шулявці у Києві [4, арк. 18 зв. – 72]. Всього на середину 1920-х рр. в УСРР працювало 10 чеських шкіл, які навчали 342 учні, до початку 1930-х рр. кількість шкіл збільшилася до 17. Цього було замало, оскільки ці початкові заклади охоплювали лише 43,8 % чеських дітей. 34,3 % чеських дітей відвідували українські школи, 11,2 % – російські, 5,1 % – змішані українсько-чеські, 2,4 % – польські школи. До того ж всі чеські школи були початковими, семирічок не було [17, с. 148]. Проте обстеження чеських колоній Отокарком Мухою дає підстави стверджувати, що 100 % їхнього населення були грамотними [1, с. 80].

Допомогу у розвитку чеської шкільної освіти в Україні надавала Чеська Місія, яка працювала в УСРР з жовтня 1921 р. Хоча основним її завданням було економічне співробітництво, уряд Чехословацької республіки вважав за необхідне сприяти національно-культурному розвитку українських чехів: «Зберегти чехів в Україні для самостійної чехословацької держави і для проведення тут її інтересів в майбутньому економічному і торговому просуванні Чехословаччини на Схід» [4, арк. 55 зв.] Чеська Місія забезпечувала чеські школи УСРР олівцями, зошитами, книжками, надавала грошову допомогу та кредити для проведення культурних заходів і т.п.

Велике значення для підготовки чеських учительських кадрів мали чеські семінари підвищеного типу, які працювали в інститутах народної освіти, зокрема Ніжинського та Волинського в Житомирі. В Ніжині його заснував і проводив Євген Рихлік, у Житомирі –

Антон Водседадек. Метою подібної форми підготовки педагогічних кадрів для шкільної мережі УСРР було забезпечення національних шкіл вчителями зі знанням мови, літератури, історії тих народів, чиїх дітей вони будуть навчати. Подібні семінари були розраховані на широке коло зацікавлених. На них запрошувалися викладачі, аспіранти, студенти та інші бажаючі долучитися до вивчення чеського слова, дискусій з історичних та літературних тем [11, арк. 3–4].

Доба чеського відродження в Україні виявилася недовгою та трагічною. На початку 1930-х рр. чеські школи в Україні перетворилися на звичайні радянські навчальні заклади з російською мовою викладання. Чеські діти втратили можливість вивчати рідною мовою своєю національну історію та культуру. Найбільш талановиті та авторитетні педагоги були заарештовані і засуджені за неіснуючі злочини. Репресовані були Євген Рихлік [12], Антон Водседадек та ще десятки чеських вчителів [15, с. 242].

Список джерел та літератури:

1. Буткова Л. З історії Вишеграда. Шляхи розвитку культури чехів України: Чехи Київщини: історія і сучасність: матеріали 4, 5 Чесько-української науково-практичної конференції, м. Київ, 13.12.2014, 13.12.2015. К. Альтерпрес. 2015. С.76–84.
2. Відділ Державного архіву Чернігівської області у м. Ніжині (далі – НВ ДАЧО), ф.р-6121, оп. 2, спр. 3301, 119 арк.
3. Воронин А. Об иностранных поселенцах в Юго-Западном крае. К. 1871. 17 с.
4. Державний архів Чернігівської області (далі – ДАЧО), ф.р – 8840, оп. 3, спр. 7753, 283 арк.
5. Історія чехів в Україні. К. НАУ. 2013. 600 с.
6. Короткий звіт про діяльність добродійного і просвітницького Товариства імені Яна Амоса Коменського в Києві у період війни 1914–1917 рр. Хроніка – 2000. К. 1999. Вип. 25-26. С. 267–271.
7. Крыжановский Е.М. Чехи на Волыни. Соч. Т. 2. К. 1890. С. 805–981.
8. Лутай М.Є. До історії чеських колоній в Житомирському повіті Волинської губернії. Україна-Чехія: історія та сьогодення. О.М. Березовський, Т.В. Брязкало та ін. Одеса. ВМВ. 2013. С. 103–126.
9. Мухіна Л. Чехи в Україні – вчора і сьогодні. Україна – Чехія: Історія та сьогодення. О.М. Березовський, Т.В. Брязкало. Одеса. ВМВ. 2013. С. 16–27.
10. Науковий архів Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського, ф. 7, спр. 63/70, 60 арк.
11. НВ ДАЧО, ф.р – 6121, оп.1, спр. 320, 144 арк.
12. Павленко Л. А. Кримінальна справа Євгена Рихліка. Україна-Чехія: історія та сьогодення. О. М. Березовський, Т. В. Брязкало, та ін. Одеса. 2013. С. 156–176.
13. Пишель Я., Пишель Г. Хроніка села Мала Зубівщина. Турек В., Коваленко С. Чеські стопи в Україні: Історія чеського села Мала Зубівщина. Кн. II. Прага. 2018. С. 28–35.
14. Рихлік Є. З етнографічних студій. Село Вільшанка на Житомирщині в світлі лексик. Записки Ніжинського інституту народної освіти. 1927. Кн. VII. С. 193–220.
15. Шевчук Ю. Політичні репресії проти чеської інтелігенції на Житомирщині на рубежі 1920–1930 рр. XX ст. Український історичний збірник. 2008. Вип. II. С. 241–260.
16. Шпиталенко Г. Чеська трудова еміграція на Волинь у другій половині XIX – на початку XX ст. Україна – Чехія: Історія та сьогодення. О.М. Березовський, Т.В. Брязкало. Одеса. ВМВ. 2013. С. 27–49.
17. Шульга С. Особливості національної політики польських та радянських урядів щодо чехів у міжвоєнну добу. Україна-Чехія: історія та сьогодення. О.М. Березовський, Т.В. Брязкало та ін. Одеса. ВМВ. 2013. С. 141–156.
18. Drbal A. Češi na Ukrajině. Češi v cizině 12. Praha. 2005.

**МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЗА НАВЧАЛЬНОЮ ДИСЦИПЛІНОЮ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (ДОСВІД ЧЕРНІГІВСЬКОГО ІНО У СЕР. 20-Х РР. ХХ СТ.)**

У 20-ті рр. минулого століття відбулися докорінні зміни в організації навчання. Попередня система освіти була зруйнована, немов старий будинок з гарним фундаментом. "Нова" вища школа почала формуватись, переживаючи постійні експерименти, які зрештою повернули її на той самий міцний фундамент дорадянської освіти. Завершення громадянської війни, загальна руїна, реформи у вищій школі, численні матеріальні проблеми не давали можливості керівництвом вишів організувати стабільний внутрішній розпорядок навчальних закладів, що призвело до несерйозного ставлення студентів до навчальної дисципліни. Ця проблема не обійшла і Чернігівський Інститут народної освіти (далі – ЧІНО).

Під методами організації контролю за навчальною дисципліною студентської молоді ми розуміємо контроль за дотриманням правил внутрішнього розпорядку вишу, особливо за дисципліною в приміщеннях та на території інституту.

У середині 1920-х рр. дещо покращилося матеріальне становище інституту [3, арк. 1], адміністрація дістала змогу зайнятися навчальною дисципліною студентської молоді. Перші кроки в цьому напрямку Бюро ЧІНО здійснило на засіданні 19 листопада 1924 р., де було вирішено ввести чергування студентів у коридорах, основне завдання якого полягало у поліпшенні впорядкування внутрішнього життя ІНО та залучення до цього процесу студентства [1, арк. 1]. Окрім того, задля забезпечення гігієнічних умов навчання було обладнано роздягальню та місце для паління, за використанням яких стежив черговий студент [3, арк. 16].

Було розроблено інструкції для днювання студентів ЧІНО, де чітко вказувалось, що цей вид роботи мав вестися по черзі за списками, всіма студентами, відповідальність за нього покладалося на старосту курсу, а загальне керівництво – на Студпрофком. Щодня призначалося по 4 чергових на кожний поверх – двоє студентів чергували від 9 години ранку до 4 години по обіді та стільки ж – від 6 години вечора до 12 години ночі. Склали спеціальну інструкцію, де були вказані обов'язки днювального. Черговий був зобов'язаний: підтримувати тишу та порядок в коридорах, реєструвати прихід та вихід усіх студентів із стін інституту, вести списки студентів з адресами, не дозволяти стороннім заходити в аудиторії та лабораторії без дозволу адміністрації, бути в курсі всього життя ІНО та надавати студентам і лекторам різні довідки, стежити, щоб студенти знімали верхній одяг в приміщеннях інституту та не курили в аудиторіях та коридорах, стежити за оголошеннями, не допускати сторонніх до зборів гуртків без дозволу адміністрації, записувати усіх хто підіймає галас та пропонувати їм вийти з приміщення, приймати пошту для читальні, студентських організацій та окремих студентів і доставляти її адресатам, кожного дня о 10 ранку, 12 та 2 годині дня подавати до адміністрації інформацію про фактичне перебування студентів у виші, передаючи справи наступнику, черговий мав розповісти йому про все, що відбулося в інституті. Окрім порядку в коридорах днювальний мав стежити і за тим, що відбувалося в інших приміщеннях вишу тобто не допускати, щоб студенти сиділи на столах чи підлозі або голосно розмовляли в аудиторіях та лабораторіях [1, арк. 1].

Спочатку таке нововведення дало позитивні результати. Вже через місяць на сторінках Бюлетеня ЧІНО від 15 грудня 1924 р. зустрічаємо, що чергування значно спростило роботу адміністрації ІНО та викладачів [3, арк. 14].

Проте недоліки організації внутрішнього розпорядку в ЧІНО не були вирішені остаточно і наступного року. Основною проблемою була недостатня відповідальність студентів. Під час загальних зборів студентів ЧІНО в грудні 1925 р. було виокремлено основні проблеми у житті інституту, де наголошувалось на невиконання студентами розпоряджень адміністрації, а черговими своїх обов'язків [2, арк. 74]. На зборах постановили, що студенти самі повинні підвищити загальну дисципліну в стінах вишу та свідомо ставитися до своїх обов'язків. Також порадили користуватися методами обліку часу. Загалом же якихось реальних дій, окрім громадського впливу у розв'язанні проблеми запропоновано не було. Однак така недисциплінованість пояснювалась агресивним характером поведінки студентської молоді даного періоду, що була пов'язана зі змінами, які переживала молода людина 1920-х рр. [7, с.

75]. Тобто зубожіння, спричинене громадянською війною [4, с. 3], переїзди, велике скупчення людей, невирішеність житлово-побутових проблем [8, с. 47; 9, с. 139], постійний пошук шляхів матеріального забезпечення [5, с. 3], дискомфорт, соціальні чистки [6, с. 34], зазіхання на особистий простір, виникнення стресових ситуацій, пов'язаних із перевантаженням. Всі ці фактори призводили до агресивності молодих людей, їхньої недисциплінованості. Тому і заснування інституту чергування та громадські методи впливу не могли розв'язати проблеми порушення внутрішнього розпорядку вишу, а були скоріше першими кроками в цьому напрямку.

Отже, у середині 20-х рр. ХХ ст. адміністрація ЧНО взялася впорядкуванням внутрішнього розпорядку навчального закладу. Основним заходом спрямованим на встановлення дисципліни в ІНО було створення інституту днювальних, які мали у дві зміни слідкувати за дотриманням правил поведінки в стінах вишу та фіксувати її порушення. Спочатку це принесло досить помітні успіхи, проте за рік чергові почали не виконувати свої функції. На загальному засіданні студентів були проголошені заклики до самоконтролю та відповідальності молоді вишу, проте навряд чи це було занадто ефективним методом.

Джерела та література

1. Державний архів Чернігівської області (далі – ДАЧО), ф. Р–608, оп. 1, спр. 145, 29 арк.
2. ДАЧО, ф. Р–608, оп. 1, спр. 165, 476 арк.
3. ДАЧО, ф. Р–608, оп. 1, спр. 168, 263 арк.
4. Жизнь и быт черниговского студенчества // Красное знамя. – 1925. – 13 декабря. – С. 3.
5. Как живет студенчество // Красное Знамя. – 1923. – 16 декабря. – С. 3.
6. Лаврут О. О. Деякі аспекти становлення соціального портрету студентства у 20-ті роки ХХ ст. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Сер.: Історія. 2010. Т. 140. Вип. 127. С. 32–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdui_2010_140_127_8. (дата звернення: 25.09.2019).
7. Лаврут О. О. Прояви девіантної поведінки студентів УСРР у 1920-ті роки. Гілея. 2010. Вип. 39. С. 73–80. URL: <http://gileya.org/download.php?id=55>. (дата звернення: 25.09.2019).
8. Непотенко І. В. Повсякденне життя студентства Чернігова у 1920-х роках. Матеріали науково-практичної конференції “Перші Фльорівські читання” (12 жовтня 2010 р.). Чернігів. 2010. С. 47–50.
9. Рябченко О. Л. Житлові умови студентів радянської України у 1920–1930-ті роки. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2013. Вип. 36. С. 134–140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu_2013_36_24. (дата звернення: 25.09.2019).

Наталія Ципляк

ПОЧАТКОВА ШКОЛА ПРИ ЧЕРНІГІВСЬКІЙ ДУХОВНІЙ СЕМІНАРІЇ

Чернігівська духовна семінарія, яка проіснувала майже півтора століття, являла собою солідний навчальний заклад, який давав своїм вихованцям ґрунтовну підготовку і відігравав помітну роль у культурно-освітньому житті регіону. Її випускники мали змогу продовжувати своє навчання як в духовних, так і світських навчальних закладах, займати церковнослужительські місця та вчительські посади в початкових приходських школах. Тому в семінарії значна увага приділялась вивченню педагогіки. З викладанням теорії виховання і навчання була тісно пов'язана педагогічна практика. 27 лютого 1866 р. Синодом було видано наказ, в якому зазначалося «відмінити в семінаріях викладання медицини, сільського господарства і природознавства, а ввести курс педагогіки, як предмет більш необхідний для священників та вчителів народу» [1, с.202].

Вивчення історії освіти є необхідним для вдосконалення в наш час, особливо, що стосується зв'язку між всіма ланками освітнього процесу. Досвід Чернігівської духовної семінарії є досить корисним, адже вона спиралася на кращі здобутки Чернігівського колеґіуму. За нових історичних умов її традиції успадкував створений у 1916 р. Чернігівській учительській інститут, спадкоємцем і правонаступником якого нині є Національний університет «Чернігівській колеґіум» імені Т.Г. Шевченка.

Інформативний потенціал джерел, що розкривають історію створення та діяльність початкової школи при Чернігівській духовній семінарії, ще не привертав увагу дослідників. Джерельна база дослідження складається з опублікованих та необлікованих джерел. Перша група обмежується лише опублікованими на сторінках «Чернігівських єпархіальних відомостей» М.Марковим «Загальних відомостей про стан початкової зразкової школи при Чернігівській духовній семінарії» та «Правил для зразкових шкіл». Інша група представлена архівними документами – звітами про стан Чернігівської духовної семінарії, в яких містяться відомості про стан та функціонування зразкової початкової школи при Чернігівській духовній семінарії.

Мета статті полягає в дослідженні історії створення та діяльності початкової школи при Чернігівській духовній семінарії.

Слід зауважити, що з ініціативи архієпископа Філарета у Чернігівській духовній семінарії викладання педагогіки було запроваджено ще в січні 1866 р. [2, с. 199]. Ректор семінарії 5 березня 1867 р. подав на розгляд Правління «Проект педагогічних занять вихованців Чернігівської духовної семінарії», що передбачав проходження практики у початковій школі при семінарії, в якій навчалися 18 учнів [3, с. 352]. Але заняття в школі відбувались лише у неділю та святкові дні.

Статут 1884 р. містив нові положення і щодо реформування шкіл при духовних семінаріях. Відповідно до нових положень для практичних занять вихованців V і VI класів, котрі вивчали дидактику, при усіх духовних семінаріях належало створити зразкові початкові школи [4, с. 123]. «Беручи до уваги той факт, що в духовних семінаріях, як теоретичне, так і практичне вивчення вихованцями шкільної справи має бути суворо узгоджене з їх майбутньою діяльністю по закінченню семінарії на посадах законовчителів та вчителів в церковно-приходських школах, і зразкові початкові школи при духовних семінаріях мають бути засновані обов'язково за зразком церковно-приходських шкіл», – зазначалось у Правилах для зразкових початкових шкіл [5, с. 740].

Зразковою школою керував учитель дидактики, якого разом із законовчителем за рекомендацією ректора призначав єпархіальний архієрей. Навчання в школі було безкоштовним, також безкоштовно учні забезпечувались підручниками. На утримання школи виділялося 1 000 крб.: 300 крб. на платню законовчителю, 500 – вчителю, 200 – на господарські потреби. Щорічно ректор семінарії мав складати звіт про роботу школи і подавати його разом зі звітом про стан церковно-приходських шкіл єпархії [5, с. 742].

Зразкова початкова школа при Чернігівській духовній семінарії була відкрита 25 жовтня 1885 р. Навчальний рік тривав з 1 вересня до 15 червня. Тривалість уроку в ній становила 1 годину з 15-ти хвилинною перервою між уроками. Кожен урок розпочинався і завершувався молитвою. У школі навчали Закону Божому, російській мові, читанню, арифметиці, чистописанню та співам [6, арк. 24]. В кінці навчального року проводили іспити, кращих учнів відзначали та дарували їм книжки. Заняття проводились за програмою для однокласних церковно-приходських шкіл. [7, с. 167]. У такому форматі школа проіснувала аж до закриття Чернігівської духовної семінарії у 1919 р.

Так, у 1887-1888 навчальному році в школі налічувалось 35 учнів, з них дітей дворян – 4, козаків – 10, міщан – 21. Викладачем Закону Божого працював В. Миславський, а вчителем В. Тетерін, обидва були випускниками Чернігівської духовної семінарії [6, арк. 25].

Після створення зразкової початкової школи при Чернігівській духовній семінарії було дещо змінено і проходження педагогічної практики. Спершу семінаристи вивчали теорію дидактики, потім методику викладання шкільних предметів та експериментальну педагогіку, оволодівали психолого-педагогічними вимірювальними методами.

Практичні заняття семінаристів в школі відбувались щоденно. Два вихованці VI і один V класів по черзі відвідували ранкові заняття у школі, які проводили законовчитель і вчитель. Після обіду, також по черзі, практиканти давали уроки в школі у присутності викладача дидактики, законовчителя і вчителя [7, с. 168].

Перед уроком практиканти мали подати викладачу письмові конспекти уроків, які згодом детально розбиралися на заняттях з педагогіки. Крім того, в семінарії щотижня відбувалися педагогічні конференції за участю ректора, викладача педагогіки, законовчителя і вчителя школи, а також вихованців-практикантів [8, арк. 7 зв.].

Викладачі педагогіки рекомендували семінаристам вивчати праці відомих педагогів Я. Коменського, А. Дистервега, К. Ушинського, С. Миропольського та ін.[9, арк. 208 зв.].

Таким чином, у Чернігівській духовній семінарії значна увага приділялась педагогічній підготовці вихованців, задля чого було відкрито спочатку недільну, а потім зразкову початкову школу. Це відповідало потребам часу, адже саме вихованці духовних семінарій працювали вчителями у церковно-приходських школах, у яких навчалася значна частина дітей шкільного віку.

Список використаних джерел та літератури:

1. О некоторых мерах для содействия со стороны духовенства делу народного образования семинариях // Черниговские епархиальные известия. 1886. № 18. С. 202.
2. О практических педагогических занятиях учеников Черниговской семинарии // Черниговские епархиальные известия. 1887. № 6. С. 199 – 205.
3. Праздничная и ежедневная школы при Черниговской духовной семинарии // Черниговские епархиальные известия. 1867. 15 апреля. Часть неофициальная С. 351–257.
4. Свод уставов и проектов уставов духовных семинарий 1808 – 1814, 1862, 1867, 1884 и 1896 гг. – СПб.: Синодальная типография, 1908. – XXV; 406; 116 с.
5. Правила для образцовых начальных школ при духовных семинариях // Черниговские епархиальные известия. 1886. № 18. С. 740–743.
6. Російський державний історичний архів у Санкт-Петербурзі (далі – РДІА), ф. 802, оп. 9, спр. 50, 111 арк.
7. Марков Н. Общие сведения о состоянии начальной образцовой школы при Черниговской духовной семинарии / Н. Марков // Черниговские епархиальные известия. 1888. № 6. Часть неофициальная. С. 166–173.
8. РДІА, ф. 802, оп. 15, спр. 1293, 30 арк.
9. РДІА, ф. 802, оп. 9, спр. 52, 231 арк.

Олена Яценко

ТРАГІЧНА ДОЛЯ РАДЯНСЬКОГО ЧИНОВНИКА ВІД ОСВІТИ



Юрій Іванович Озерський . Фото з кримінальної справи [1].

Помітна роль в НКО УСРР часів наркомів Шумського і Скрипника належала випускнику Чернігівської духовної семінарії і Ніжинського історико-філологічного інституту Юрію Івановичу Озерському, але сучасними дослідниками вона оцінюється неоднозначно [2,3,4].

Його діяльність на відповідальних посадах в НКО УСРР проходила в період, коли суспільно-політичне життя в Україні було охоплене унікальним у світовій практиці процесом, що отримав назву «українізація».

Сучасні історики розглядають українізацію як політичну провокацію, завдяки якій тоталітарний режим легко виявив і згодом фактично знищив інтелектуальний цвіт України. Та, незважаючи на це, українізаційні процеси насамперед мали великий вплив на розвиток національної освіти і науки, і велика заслуга у цьому належала Наркомату освіти України.

Народився Ю. І. Озерський (справжнє прізвище Зебницький) 1896 року в с. Смяч Новгород-Сіверського повіту Чернігівської губернії у родині священника. Після навчання в Чернігівському духовному училищі і семінарії він вирішив продовжити освіту в Петроградському історико-філологічному інституті, куди і був зарахований 1914 року [5].

У Петрограді юнак знайомиться з патріотично налаштованою українською молоддю і стає членом Українського студентського союзу. Також налагоджує тісні зв'язки з українськими есерами.

Українська гілка есерівського руху організувалась і створила власну партію – УПСР (Українська партія соціалістів-революціонерів), яка з перших кроків існування висувала ідею національно-територіальної автономії України. Та коли в Україні до влади прийшов Гетьманат, то в партії відбувся розкол. Праве крило партії підтримувало гетьмана, а ліве (боротьбисти) – більшовиків. Ю.І. Озерський за своїми політичними переконаннями схилився у бік партії боротьбистів.

У цей час і в цьому ж інституті навчався майбутній відомий дослідник-медієвіст Кость Штеппа. Як згадував Кость Тадейович, навчаючись у Петрограді він потоваришував з Ю. Озерським, який був хоч і молодим, але вже доволі впливовим діячем Української партії соціалістів-революціонерів (УПСР). Друзі разом відвідували засідання Українського клубу. Хоч Штеппа і не був есером, але програму партії поділяв [6].

Політична діяльність стала для Юрія Озерського цікавішою і важливішою, ніж навчання в інституті. Тому свої інститутські студії і після Лютневої революції, наслідком якої була, зокрема, легалізація всіх політичних партій, був направлений у Київ, а згодом і в Чернігів для встановлення зв'язків з представниками українськи есерів. На той час в Чернігові перебував знайомий Ю. Озерському ще з часів навчання в місцевому духовному училищі і семінарії активіст партії лівих есерів а згодом і голова Чернігівського губернського комітету В. Блакитний [7].

Коли ж Чернігівщина опинилась під владою Гетьманату, то Ю.І. Озерський займався підпільною роботою в Ніжині, Конотопі, Кролевці, Глухові. І тільки, коли політична ситуація в Україні дещо стабілізувалась, завершив свою вищу освіту ставши студентом Ніжинського історико-філологічного інституту. Треба зазначити, що його студентський товариш Кость Штеппа теж свою освіту завершив у Ніжині. Деякий час друзі працювали на місцевій ниві освіти. Озерський працював у відділі народної освіти м. Ніжина, а Штеппа – на науково-дослідній кафедрі історії культури і мови при Ніжинському ІНО [8].

Установлення радянської влади змусило Юрія Озерського перегорнути ще одну свою життєву сторінку. У 1920 році він стає членом КП(б)У, що було, з одного боку, свідченням лояльного ставлення до влади, а з другого – відкривало можливості до співпраці: Нова влада доручила йому займатись питаннями політпросвіти в НКО УСРР.

У 1922 році Ю.Озерський стає партійним працівником. Спочатку він опікується культурно-освітнім життям, відвідує засідання Держнаукметодкому, перевіряє роботу видавництва, бере участь у з'їздах письменників.

З 21 січня 1926 року він призначається наркомом О.Я. Шумським завідувачем Управління політосвіти НКО УСРР. Цього ж року було прийнято постанову про створення в Україні єдиного центру наукових досліджень з педагогічних наук (Український науково-дослідний інститут педагогіки), який організаційно оформився у жовтні 1926 року. В інституті налічувалось 11 секцій, серед яких секцію шкільної політосвіти очолив Ю.І. Озерський [9].

А влітку наступного року новий нарком М.О.Скрипник покладає на нього ще і обов'язки «завідателя «Укрнауки».

Перебуваючи на цих посадах, Юрій Іванович Озерський був причетний до великої кількості починань, ініційованих наркомом О. Шумським і М. Скрипником.

В підпорядкуванні Укрнауки знаходилась ВУАН, де на той час працювали такі непересічні науковці, як М. Грушевський, С. Єфремов, В. Вернадський, Д. Багалій та ін. Кожен з них мав власні наукові погляди, у кожного були свої принципові позиції співпраці з новою владою, на кінець, кожний мав свій характер [10, 11]. Але, попри часту критику своєї діяльності з боку науковців ВУАН [12], завдяки певним організаційно-бюрократичним здібностям і відповідному хисту, Ю.І. Озерському вдавалось провадити кадрову політику стосовно ідеологізації науки. Він організував у ВУАН вибори академіків-комуністів, висвітлення протистояння академіків у пресі, також переконував Наркомфін у першочерговому фінансуванні ВУАН, аргументовано обстоював її штатний розклад та ін. [13]. Не забув він і про свого студентського друга Костя Штеппу. Вірогідно, що саме Озерський відіграв головну роль у присудженні Штеппі рідкісного на той час наукового ступеню доктора історії європейської культури, що стало яскравою науковою перемогою для молодого провінційного вченого [14].

Юрій Іванович контролював і перевіряв роботу видавництва «Рух», що діяло у Харкові з 1921 по 1933 роки. Наслідки діяльності видавництва виявились дуже вагомими. Масово видавались твори переважно українських дореволюційних авторів (Бібліотечка української літератури для селянських і робітничих книгозбірень, Ілюстрована бібліотека для дітей); були запущені у видавництво такі проекти, як: повне зібрання творів І. Франка у 30-ти томах (1924-1931), О. Кобилянської у 9-ти томах (1927-29), Б.Грінченка у 10-ти томах (1926-1930), М.Чернявського у 10-ти томах (1927-1931), Г. Хоткевича у 8-ми томах (1928-1932) та ін. Видавалась «Театральна бібліотека», де було опубліковано понад 100 п'єс. Виходили в світ різноманітні мистецькі монографії. Деякі з цих проектів не були завершені, бо в 1933 році видавництво разом з широко розгалуженою книготоргівлею було знищене [15].

1927 року X з'їзд КП(б), виходячи з того, що за роки Радянської влади відбулися великі позитивні зрушення в національній культурі України, ухвалив рішення про підготовку Української Радянської енциклопедії. Головним редактором цього видання було призначено М.Скрипника [16].

Ю.І. Озерський не тільки перевіряв роботу УРЕ, а й сам активно працював над виданням.

Робота колективу УРЕ весь час знаходилась під строгим компартійним контролем. Починаючи з середини 1933 року робота колективу неодноразово критикувалась, підкреслювався недостатній ідеологічний і науковий рівень матеріалів і неправильні політичні акценти. І незабаром проект було закрито.

Ю.І. Озерський входив до складу редколегії часопису «Червоний шлях» і став його першим відповідальним секретарем. І хоч появи цього видання передувало ретельне обговорення питання вищим партійним керівництвом, та часопис став одним з найдемократичніших видань і мав величезний вплив на тодішнє культурне життя України [17]. Упродовж 20-х років на сторінках часопису друкувались найпомітніші твори представників усіх літературних течій і напрямків, а також мистецтва, історії,

публіцистики тощо. А твори П. Тичини, М.Рильського, Ю.Яновського, О.Довженка, М.Бажана, В. Сосюри, які пережили своїх сучасників з 20-х років, але в художньому розумінні найбільш «якісними» були в 20-х і на початку 30-х років [18].

Юрій Іванович контролював розвиток національної кіноіндустрії. На шпальтах першого номеру журналу «Кіно», що почав видаватись з 1925 року, вміщена його стаття «Кіно-політика на Україні» де наголошувалось, що найголовнішим завданням кіновиробництва в Україні має бути українізація процесу створення кіно: українізація написів, українізація змісту, режисури і сценаристів [19].

Ю.І. Озерський опікувався питаннями культурно-історичної спадщини.

Зокрема, 1926 року за підтримки Наркомату освіти вища влада в Україні визнала Києво-Печерську Лавру історико-культурним державним заповідником. Навесні 1929 року Ю.І. Озерський підтримує ініціативу київських вчених оголосити заповідником також Софіївський собор і порушує клопотання перед Наркомосом про виділення для заповідника певних коштів. Та на урядовому рівні цього тоді добитись не вдалось [20].

У листопаді-грудні 1928 року Ю.І. Озерський на чолі української делегації відвідує Польщу, Чехословаччину, Німеччину з метою встановлення дружніх культурних зв'язків з Європою.

Згадку про цю подію зберігає маловідомий публіцистичний твір «Голуби миру» члена згаданої делегації, давно забутого українського радянського письменника Івана Микитенка[21].

Та одночасно з розгортанням українізації існуюча влада вирішила унеможливити дії української інтелігенції звільнитись від диктату центральних компартійних органів. Вона зосереджує свої зусилля на ліквідації всього покоління активних учасників української революції.

Фабрикуються політичні справи СВУ (Спілка визволення України), УНЦ (Український націоналістичний центр), УВО (Українська військова організація).

І хоч перші не торкнулись Юрія Івановича очевидно завдяки його посадовій виваженості і поміркованості, але остання, що мала на меті розправитись з тією частиною членів партії, яка брала не досить енергійну участь у розгортанні репресій, його не оминула.

На початку 1930 року Ю.Озерського було звільнено з посади члена Колегії НКО УСРР «у зв'язку з переходом на іншу роботу». В цей період він займається педагогічною діяльністю – читає лекції в Харківському ІНО, працює в УРЕ та в Головнауці. У березні 1932 року його запрошують на посаду голови Держвидав УССР і знову вводять до складу НКО.

Обіймав цю посаду Юрій Іванович не довго. Його було заарештовано 23 листопада 1933 року звинувативши у справі УВО (Українська військова організація), що за мету ставила збройну боротьбу за державність України і схвалювала терор.

І вже сумноозвісний приборкувач українського націонал-комунізму Павло Постишев з трибуни ХП з'їзду більшовиків 4 січня 1934 року шельмував «українізаторів»: «... Націоналістичні елементи особливо міцно в 1931 і 1932 році активізувалися, з кожним днем проникаючи на нові і нові ділянки соціалістичного будівництва. І ось на початку 1933 року ДПУ розкрило ... «Українську військову організацію»... Лише тепер видно, наскільки ця болячка на тілі Радянської України встигла розповзтись... ..Ось, наприклад, сектор Наркомосу. Ще в 1925 році керівником цього сектора сів Матвій Яворський. Пішов Яворський,- сів Озерський, пішов Озерський, - сів Коник, а всі ж вони виявилися згодом членами УВО і навіть її керівництва...»[22].

Його було заарештовано 23 листопада 1933 року звинувативши у справі УВО, що за мету ставила збройну боротьбу за державність України і схвалювала терор.

Справа УВО, як розраховувало вище компартійне керівництво, повинна була знищити членів партії – вихідців із Галичини. Це питання обговорювалось навесні 1933 року на найвищому рівні [23].

Ю.І. Озерському пригадали часи, коли він працював під керівництвом наркома Шумського – головного обвинувачуваного у справі УВО; його поїздки до Німеччини, Чехословаччини, Польщі; підтримку галичанина Кирила Студинського [24].

Через п'ять днів у листі, адресованому Колегії ГПУ УСРР Юрій Іванович, наляканий політичними процесами СВУ, УНЦ, самогубством свого керівника і соратника М. Скрипника, а також переживаючи за дружину і дітей, повністю визнав свою провину і просив дати йому можливість «соответствующей работой искупить свою вину и заслужить доверие Советской власти и партии».

Але це звернення ніяк не вплинуло на долю Ю.Озерського. Його було засуджено до 10 років ув'язнення в таборах.

Дружині Ю.І. Озерського Олександрі Дмитрівні Кривусьовій, як розповідали нам представники її родини, вдалось за допомогою самого М.Горького відвідати свого чоловіка за місцем ув'язнення на Соловках. Коли вони побачились, то Юрій Іванович вже знав про новий вирок і радив їй: «Шура, меня расстреляют, а ты спасай детей, меняй фамилию, выходи замуж, уезжай подальше! Что угодно...» [25].

7 жовтня 1937 року особлива трійка УНКВС Ленінградської області засудила Юрія Івановича Озерського разом з 52 особами, які нібито продовжували вести контрреволюційну агітацію і не відмовились від терористичних намірів, до розстрілу.

Разом з ним були знищені такі відомі діячі науки і культури, як: М.М. Вороний, М.К. Зеров, В.П. Підмогильний та ін.

Олександра Дмитрівна Кривусьова послухала чоловіка: їй вдалось виїхати з Харкова в Підмосков'я, записати доньку Зарину на своє прізвище, яке їй дісталось від першого чоловіка хірурга Віктора Кривусьова, змінити їй по батькові «Юрійівна» на «Вікторівна» [26].

Постійно проживаючи під Москвою на станції Немчинівка, вона наполегливо добивалась реабілітації чоловіка. 14 квітня 1962 року Юрія Івановича Озерського було реабілітовано.

Зариною, Зірою, Зіркою називав Юрій Іванович свою доньку на честь революції, широко увірувавши в її ідеали. І гадки не мав батько про те, що його рідна дитина майже все життя проживе під чужим прізвищем та по батькові у страху, що її викриють [27].

Померла Зарина Вікторівна Кривусьова (у заміжжі Музалевська) навесні 2011 року у Москві і, навіть, під кінець життя не наважилась поділитись спогадами про свого відомого батька [28].

Як вже згадувалось, діяльність Ю.І.Озерського на відповідальних посадах НКО УСРР сучасними дослідниками оцінюється не однозначно. Та неоднозначним був і час, у який йому довелось жити і працювати. Бурхливі і каламутні потоки політичних течій часто розносили патріотів України по різні боки барикад, та кожному боліла доля Батьківщини і кожен по своєму мріяв про щасливе майбутнє своєї Вітчизни.

Література та джерела:

1. Український список Сандармоху (оновлений). Частина 9. Режим доступу <https://www.vectornews.net/news/society/21309-ukrayinskiy-spisok-sandarmohu-onovleniy-chastina-9>.
2. Виговський М. Український есер Юрій Озерський: керівник Укрнауки при Наркомосі УСРР / М. Виговський // Сіверянський літопис. — 2005. — № 6. — С. 40-45.
3. Виговський М.Ю. Номенклатура системи освіти в УСРР 1920–1930-х років : соціальне походження, персональний склад та функції / М.Ю. Виговський –К., 2005. – 308 с.

4. Заруба В. М. Історик держави і права України академік М. Є. Слабченко (1882—1952): Монографія. - Дніпропетровськ: ПП «Ліра ЛІГД», 2004. - С.118, 167, 177, 202, 209.
5. Кузьменко М.М. Науково-педагогічна інтелігенція в УСРР 20–30-х років/ М.М. Кузьменко – Донецьк, 2004. – С.168–209.
6. Верба І.В. Кость Штеппа. [Костянтин Теодосійович Штеппа - історик-візантіст] / І. В. Верба // Український історичний журнал. – 1999. – № 3. – С. 98-115.
7. Ю. Лавріненко. Розстріляне відродження: Антологія 1917-1933: Поезія – проза – драма – есей / Підгот. Тексту, фахове редагування і передмова проф. Наєна М.К.: Вид. центр «Просвіта», 2001. – С.126.
8. Верба І.В. Там само.
9. Ольга Новицька Організація та діяльність науково-дослідних кафедр педагогіки в Україні у 1920-ті роки / О. Новицька // Історико-педагогічний альманах. - 2013. - Вип. - 1. - С. 71-82. - Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua>.
10. Виговський М. Український есер Юрій Озерський: керівник Укрнауки при Наркомосі УСРР. Там само.
11. Рубльов О.С. Ставлення громадськості Західної України до утвердження тоталітаризму в УСРР (кінець 20-х-30-ті роки)/ О.С. Рубльов, Ю.А.Черненко//Сталінщина й доля західноукраїнської інтелігенції. 20-50-ті роки ХХст.- Київ, 1994. – Розд. ІV. – С.144 - 154.
12. Виговський М. Український есер Юрій Озерський: керівник Укрнауки при Наркомосі УСРР. Там само.
13. Рубльов О.С. Там само.
14. [Костянтин Теодосійович Штеппа - історик-візантіст] / І. В. Верба // Український історичний журнал. – 1999. – № 4.
15. Є.Костик. Діяльність кооперативно-приватних видавництв в умовах радянської цензури 1920-х років.
16. Фельбаба М. М. Історія проекту «Української радянської енциклопедії" у контексті політики "Українізації" (1927-1934 рр.): Автореф. дис.канд.іст.наук: 07.00.01 / НАН України; Інститут історії України. – К., 2001. – 18с.
17. Кавальчук Оксана ЧЕРВОНІЙ ШЛЯХ - журнал (1923-1936). – Режим доступу: http://www.history.org.ua/?termin=Chervonyj_shliakh
18. Ю. Лавріненко. Розстріляне відродження: Антологія 1917-1933: Поезія – проза – драма – есей / Підгот. Тексту, фахове редагування і передмова проф.
19. Наєна М.К.: Вид. центр «Просвіта», 2001. – С.619. «Кіно» (1925-1933): систематичний покажчик змісту / «Національна парламентська бібліотека». – Київ, 2011. Режим доступу : https://nlu.org.ua/resources/nashi_vydannya/b-kino
20. Білокінь Сергій. Соціальна революція в СРСР і пам'ятки золотоверхого Києва. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.prostir.museum > post
21. Микитенко І. Голуби миру: репортаж про подорож за кордон//Твори в 4-х томах/І. Микитенко.–К., 1982. – С. 5-184.
22. П. Постишев. Боротьба КП(б)У за здійснення ленінської національної політики на Україні //Червоний шлях. - 1934. - № 2-3. - С. 165-176. Режим доступу: <https://archives.gov.ua/Sections/Famine/Postyshev>.
23. Касьянов Г.В., Даниленко В.М. Сталінізм і українська інтелігенція (20-30-і роки). – К.: Наук. думка, 1991. -96с.
24. Кліш А. Кирило Студинський і ВУАН // Сторінки історії. Збірник наукових праць / Відп.ред. Н.Ф.Гнатюк. – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка”, 2005.
25. Спогади родини Музалевських.

СПОГАДИ

*Анатолій Боровик***СПЕЦІАЛЬНІСТЬ «ІСТОРІЯ І ПСИХОЛОГІЯ»: ЯК ВСЕ ПОЧИНАЛОСЬ**

Події, про які піде мова у спогадах, дуже добре залишилися у моїй пам'яті. Перше серйозне доручення керівника навчального закладу, яке довелося виконувати, в деталях пам'ятаю до цього часу. Проте не всі епізоди підготовчого процесу можна описати але про найбільш важливі намагатимуся розповісти.

З утворенням у липні 1989 р. кафедри педагогіки, психології та методики викладання історії довелося вирішувати багато організаційних питань, а саме: розміщення кафедри та її обладнання, формування кафедральної документації, вирішення кадрових питань та багато інших проблем життєдіяльності новоствореного підрозділу інституту. На одній з моїх зустрічей, як завідувача кафедри з ректором професором О.Ф. Явоненком з уст керівника прозвучало побажання щоб саме я зайнявся підготовкою необхідної документації для відкриття на факультеті нової спеціальності «історія і психологія».

На засіданні кафедри я повідомив про це завдання її членів, які підтримували цю ідею. Особливо зацікавленим у відкритті нової спеціальності був доцент кафедри Василь Федорович Шморгун, колишній проректор інституту, а також і колишній завідувач кафедри психології. У індивідуальній бесіді зі мною він сказав, що ідея підготовки фахівців-психологів була у керівних кабінетах інституту й раніше, проте вона так і залишилася на рівні ідеї. Він ніби повторив слова ректора, якщо беретеся за вирішення цього питання, то не варто комусь його передоручати, а бажано довести справу до кінця.

Перше питання, яке виникло у мене – які документи необхідно готувати до відкриття нової спеціальності. З цією метою я звернувся до програмно-методичного відділу Міністерства народної освіти. Познайомившись з її працівниками отримав необхідну інформацію, поради та окремі бланки матеріалів для заповнення.

Восени 1989 р. розпочалася робота з підготовки необхідних документів. Основним з них був навчальний план. Саме для підготовки цього документу було витрачено майже два місяці. Нібито на перший погляд у підготовці його не мало б виникнути ніяких проблем, адже на історичному факультеті вже готували фахівців із спеціальності «історія і радянське право». Історичні дисципліни мали залишатися тими ж, а замість правових дисциплін до нового навчального плану повинні були включити комплекс психологічних дисциплін. Проте проблеми виникали. Звернувшись до заступника декана історичного факультету С. М. Мельника надати діючий навчальний план він поставив під сумнів потребу його мені надавати. Тижневий пошук у деканаті цього документу не дав бажаного результату. Довелося звертатися до навчальної частини. Але її начальник С.Я. Суярко замість діючого навчального плану з підготовки учителів історії та радянського права надав мені підбірку типових навчальних планів педагогічних спеціальностей.

Взявши за зразок один з них, нами був підготовлений перший варіант навчального плану нової спеціальності. Після знайомства з ним представників інших кафедр факультету завідувач кафедри всесвітньої історії доцент В. О. Дятлов висловив своє невдоволення. На його думку перелік кафедральних навчальних дисциплін та обсяг аудиторних годин для їх вивчення був значно меншим від діючого навчального плану. Завідувач кафедри історії СРСР та УРСР доцент В.П. Коваленко також висловив свою пропозицію щодо проекту нового навчального плану. За результатами обговорення на оперативній нараді у декана факультету М.К. Бойка прийшли до спільної думки про те щоб кафедри підготували перелік дисциплін та обсяг їх вивчення.

У той же час довелося знову їхати до Міністерства за новими бланками навчальних планів та узгодженням загального обсягу годин на п'ятирічний термін навчання. Не буду детально зупинятися на всіх перипетіях подальшої підготовки документів для відкриття нової

спеціальності лише скажу, що на початку 1990 р. були підготовлені, узгоджені на всіх рівнях в інституті й направлені до Міністерства народної освіти.

Навесні 1990 р. у відділах міністерства мали узгодити основні параметри запропонованих документів і в разі відсутності заперечень мали завізувати їх. У цей час мені доводилося цікавитися, як відбувається проходження наших документів по кабінетах міністерства. Завершальною інстанцією мав бути відділ вищої педагогічної освіти, який мав остаточно дати згоду, або відмовити у відкритті нової спеціальності. Саме у цьому відділі й виникли основні проблеми з наданням дозволу.

Із керівництвом цього відділу я був знайомий уже три роки, з часу виконання мною у Чернігівському педагогічному інституті обов'язків відповідального секретаря приймальної комісії. Представники відділу організовували по міністерству вступні компанії і тому для відповідальних секретарів проводили наради та семінари, роз'яснюючи всі особливості проведення вступних екзаменів. Разом з тим представники цього відділу виїздили до вишів для перевірки роботи приймальних комісій та для розгляду скарг вступників. Тому знаючи керівництво відділу у мене не виникало ніякої тривоги щодо успішного проходження документів.

На початку березня ректор інституту О.Ф. Явоненко після телефонної розмови з працівниками міністерства порекомендував мені терміново зустрітися із завідувачем відділом Я. Я. Болюбашем для надання інформації з кадрового складу кафедри. Наступного дня довелося відвідати кабінет завідувача відділу. Основне питання, яке цікавило його – це персональний склад викладачів психології, що працюють на даний момент на кафедрі.

На той час на кафедрі психологічні дисципліни викладали доцент В.Ф. Шморгун, старший викладач М.А. Скок та асистент Л.М. Завацька. Причому М.А. Скок – кандидат психологічних наук працював на кафедрі лише на 0,3 ставки за сумісництвом. Тому його в розрахунок не брали, так як він був не штатним працівником. Виявилася суттєва прогалина у моїй інформації щодо членів кафедри. Так, у переліку складу кафедри значився к.п.н., доц. Шморгун В.Ф., який з 1977 р. до 1983 р. працював завідувачем кафедри психології Чернігівського педінституту. На мою думку він мав бути кандидатом психологічних наук, а насправді, як довів мені Я.Я. Болюбаш він був кандидатом педагогічних наук. Виявилось, що на час подачі заявки на відкриття нової спеціальності на кафедрі, яка мала опікуватися нею не було жодного кандидата наук за профілем спеціальності. Мої твердження про те, що з відкриттям нової спеціальності буде посилено кадровий склад психологів кафедри, не мали жодного впливу на керівника міністерського відділу.

Повернувшись до Чернігова я проінформував ректора інституту про мою бесіду у міністерстві. Моє прохання до ректора було єдине – якомога скоріше внести корективи до штатного розпису кафедри, де у списку викладачів значився б штатний кандидат психологічних наук. У відповідь ректор мені показав листа від Василя Олексійовича Скрипця – кандидата психологічних наук, який на той час працював у одному з вишів м. Волгограда. У листі він пояснював, що родом він із Бахмацького району Чернігівської області і має намір повернутись на Батьківщину. Він цікавився, чи є можливість йому трудовлаштуватися у педінституті.

З отриманою від ректора інформацією про можливе поповнення кафедри я поділився телефоном із завідувачем відділом міністерства. На що він відповів: «Не корміть мене «завтраками», кафедра має поповнитися уже сьогодні». В іншому випадку буде відмова на відкриття нової спеціальності.

У новій бесіді з ректором я зрозумів, що на даний час немає причин для термінового внесення коректив до штатного розпису кафедри, вони будуть можливими після завершення навчального семестру. Він пообіцяв у літній період це зробити.

З новими ідеями вирішення проблеми я знову приїхав до Києва. Проте вищезгадуваний працівник міністерства зустрів мене не дуже радісним поглядом, показуючи, що розмова буде короткою. Розповівши про ситуацію яка склалася, я пояснив йому, що ректор гарантує посилення кафедри у канікулярний час.

Зателефонувавши через кілька днів до відділу педагогічних вишів секретарка відділу мені повідомила, що її керівник перебуває у двохтижневому відрядженні, а його обов'язки виконує заступник. З останньою надією на успіх я знову поїхав до Києва. Зустрівшись із заступником керівника С. Яремою, який був у дуже доброму настрої, він сказав, що зустрічаючи мене у коридорах міністерства подумав, що я працюю вже у них. Не вникаючи у

деталі я пояснив причину мого візиту. Заступник мені пояснив, що краще діждатися Я. Я. Болюбаша, який повернеться з відрядження через десять днів і завізує необхідні документи. Добре, що у цей час мені на допомогу прийшла секретарка відділу, яка повідомила, що телефонували від заступника міністра і повідомили щоб усі документи про відкриття нових спеціальностей терміново передали до канцелярії міністерства для підготовки наказу.

Після цих слів виконуючий обов'язки керівника більш інтенсивно почав пошук свого шефа. Проте домашній телефон мовчав, а в установі до якої був відряджений працівник міністерства відповідали, що на даний момент його там немає.

Перед тим як завізувати документи, за словами секретарки, виконуючий обов'язки керівника порадився не лише з працівниками відділу, а навіть із заступником міністра. Через тиждень був підписаний наказ по Міністерству освіти про дозвіл на відкриття нових спеціальностей у педагогічних навчальних закладах. У ньому значився і Чернігівський педагогічний інститут імені Т.Г. Шевченка де з наступного навчального року відкривалася нова спеціальність «історія і психологія».

Проте цими подіями не завершувалася вся епопея появи нової спеціальності в інституті. Повернувшись із відрядження Я.Я. Болюбаш ознайомився з усією поточною інформацією роботи відділу та міністерства і дізнався про те, що у переліку відкриття нових спеціальностей значився і наш виш. Зателефонувавши до ректора інституту він дізнався, що О.Ф. Явоненко знаходиться на засіданні комісії з розподілу випускників. Через кілька хвилин він попросив секретарку ректора запросити до телефону мене.

Довелося вислухати довгу промову міністерського працівника, в якій він розповів все те, що думав про мене і про відкриття нової спеціальності. Я намагався пояснити, що ніяких незаконних дій не було здійснено. Запросив його на початку навчального року завітати до нас і пересвідчитися в поповненні кафедри кваліфікованими психологами.

Варто сказати, що всі члени кафедри радісно зустріли повідомлення про відкриття на факультеті нової спеціальності. Особливе задоволення мав В.Ф. Шморгун, який цікавився ходом подій і орієнтувався в проблемах, що виникали на шляху до відкриття нової спеціальності. Він щиро поздоровив мене з досягненням поставленої мети і побажав успіхів у подальшій роботі.

Через три роки після започаткування нової спеціальності на історичному факультеті була створена кафедра психології, а через чотирнадцять років у Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка було створено психолого-педагогічний факультет. Проте – це вже інша історія.

Олександр Рахно

**ЖИТТЯ ТА ПОБУТ СТУДЕНТІВ ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ
ЧЕРНІГІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ
ІМ. Т.Г.ШЕВЧЕНКА (1980–1985 рр.).
(Спогади)**

Майже все свідоме життя мені довелося жити в Чернігові. Тут з 1967 р. я навчався у 12-й 8-річній школі, а потім з 5-го класу продовжив навчання у 7-й середній школі міста, яку закінчив у 1977 р. Директор останньої і вчитель історії Борис Андрійович Корогод (випускник Чернігівського учительського інституту) прищепив мені любов до історії, тому я мріяв стати істориком і після закінчення навчання у школі подав документи до приймальної комісії Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т.Г.Шевченка (далі – ЧДПІ).

Тоді при вступі на історичний факультет за 5-бальною шкалою враховувалися середній бал атестату про середню освіту, а також проводилися чотири вступні випробування (усно: історія СРСР, українська мова та література або російська мова та література – за вибором абітурієнта, іноземна мова та твір українською чи російською мовою – за вибором вступника). Натоді, престиж учительської професії був дуже високий, відповідно було багато бажаючих отримати професію педагога. Декілька днів у читальному залі Інституту та у великих аудиторіях абітурієнти складали письмовий екзамен – писали твір. А потім за розкладом ще

декілька днів тривали усні іспити. Я самостійно готувався до вступних випробувань, ретельно повторивши необхідний матеріал. На жаль, прохідний бал випускників 1977 р., які вступали на історичний факультет, був дуже високий (23,5 з 25 можливих балів), оскільки багато випускників шкіл бажали отримати престижну історичну освіту, і я, отримавши непогані результати на іспитах (21,5 бала), не був зарахований до складу студентів.

Слід зазначити, що склад абітурієнтів поділявся на певні категорії, всередині яких був конкурс вступників. Окремі категорію становили вступники-сироти та інваліди, які мали певні пільги. Певна кількість місць надавалася підготовчому відділенню інституту, слухачі якого при успішному складанні випускних екзаменів зараховувалися студентами того чи іншого факультету тощо.

Після роботи на Чернігівському радіоприладному заводі та дворічної служби у лавах армії у серпні 1980 р. за результатами вступних екзаменів мене зарахували на перший курс історичного факультету ЧДП.

Протягом 1980-х рр. історичний факультет готував фахівців за спеціальністю «Історія з додатковою спеціальністю радянське право» і випускники отримували кваліфікацію «Вчитель історії, суспільствознавства і Радянської держави і права». Тоді на перший курс історичного факультету зараховували 100 абітурієнтів – усіх на державне замовлення, контрактної форми навчання на той час не існувало. Всі першокурсники, які склали вступні іспити на «добре» і «відмінно», отримували стипендію. У процесі навчання, щоразу після заліково-екзаменаційної сесії студентам призначалася стипендія. Звичайна стипендія становила 46 крб., підвищена – 50 крб. Стипендія не призначалася тим студентам, які своєчасно не склали іспит чи не отримали залік, а також тим, хто не брав участі у громадському житті факультету та інституту.

Чи міг студент прожити на стипендію? Питання цікаве. Я думаю, що міг. У 80-х рр. минулого століття мінімальна заробітна плата становила 70 крб., а стипендія, як я згадував вище, 46 крб. Що можна було купити та які послуги отримати за ці кошти? Почнемо з житла. На початку 80-х рр. ХХ ст. студенти і викладачі були забезпечені місцями у гуртожитку. Окрім 1-го 5-поверхового гуртожитку на розі вулиць Т.Шевченка і О. Молодчого на мальовничому березі р. Стрижень біля Красного мосту були зведені три нові 9-поверхові гуртожитки. Проживання у гуртожитку натовді коштувало студентів 15 крб. за півроку.

Значна частина стипендії йшла на харчування. Комплексний обід з трьох страв (салат, перше, друге з м'ясом, компот з пиріжком (зірочкою), хліб) в інститутській їдальні коштував 50 коп. Копійки також коштувала випічка у студентській їдальні та її буфетах, молочні продукти в асортименті, ситро та мінеральна вода. Шматочок хліба в їдальні чи буфеті коштував 1 коп., за стакан чаю з цукром треба було заплатити 3 коп.

Вартість буханки хліба чи батона у державній торгівлі у залежності від сорту коливалася від 12 до 28 коп., пляшка молока (0,5 л) коштувала 6–8 коп., десяток яєць – від 70 коп. до 1 крб. 20 коп. Кілограм вареної ковбаси коштував 2 руб. 20 коп., кілограм свіжомороженої мойви – 40 коп., солоної кільки – 60 коп., банка консервів (сардини) в олії продавалася за 70 коп. За 20 коп. можна було придбати морозиво пломбір у вафельному стаканчику, стільки ж коштували сніданок й у шкільній їдальні без першої страви. Інколи студенти дозволяли собі відвідати ресторан. Комплексний обід коштував там 2 руб. 80 коп., а скромний похід на вечерю до ресторану обходився у 10 руб. Крім того студенти, як і сьогодні, періодично їздили до батьків за поповненням своїх харчових запасів.

Лікування було безкоштовним, а за найбільш затребувані ліки треба було заплатити копійки. Вартість квитка для перегляду художнього фільму у кінотеатрах імені М. Щорса та «Дружба» коливалась від 10 до 50 коп. Послуги перукаря коштували 30–40 коп.

Транспортні видатки у міському транспорті були незначними. Квиток на проїзд у міському автобусі коштував 5 коп., а у тролейбусі – 4 коп. Вартість проїзду на таксі становила 20 коп. за 1 км. Поїздка автобусом до столиці України Києва коштував 3 руб. 15 коп., до районного центру Новгород-Сіверського – 3 руб. 55 коп. Але під час навчання студентам надавалася пільга, і вони сплачували лише частину вартості проїзду в міжміському автомобільному та залізничному транспорті.

Студенти-історики намагалися бути завжди у курсі подій, що відбувалися у країні та за кордоном, і тому щоранку купували періодичну пресу. Примірник газети коштував від 2 до 5 коп. і не був обтяжливим для студентського гаманця. Найбільшою популярністю серед

істориків користувалися газета «Аргументы и факты», республіканська та всесоюзна преса, а також гумористичні та сатиричні журнали «Перець» та «Крокодил».

Навчальні приладдя, методична та наукова література, підручники також коштували копійки. Зокрема, за кулькову ручку треба було заплатити 20 коп., за 2 коп. купувалися шкільні зошити (12 аркушів), за 3 коп. – олівець з ластиком.

Студенти-історики навчалися у нинішньому центральному корпусі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка (вул. Полуботка, 53) шість днів на тиждень, майже увесь термін навчання на другу зміну, оскільки не вистачало аудиторій для навчання в одну зміну. Навчальний процес проводився українською мовою. За п'ятирічний термін навчання я прослухав лише декілька курсів лекцій російською мовою. Щоденна робота студента-історика починалася о 9–10-й годині ранку у читальному залі інститутської бібліотеки, оскільки пізніший прихід міг завершитися безрезультатно: не можна вже було знайти вільного місця та замовити необхідну літературу. Після підготовки до семінарських занять та обіду в університетських їдальні чи буфеті з 13-ї години починалися заняття, які тривали до 19-ї години вечора.

В інституті був створений і успішно діяв факультет громадських професій, яким керувала Г.В. Коломієць. Він дозволяв студентам опанувати ази широкого спектру професій, таких як екскурсовод, фотограф, журналіст тощо.

Студенти залучалися й до наукових пошуків. У ЧДП діяло Студенське наукове товариство, яким керував О.Б. Коваленко. Його філії існували на всіх факультетах. На історичному факультеті плідно працювали студентські наукові гуртки з археології, краєзнавства, історії мистецтва та міжнародних відносин. Згуртуванню студентських груп сприяли профспілкова та комсомольська організації інституту.

Щорічно студенти 2–4 курсів вересень проводили на сільськогосподарських роботах, допомагаючи колгоспам області збирати врожай. У зв'язку з ранніми заморозками у 1980 р. студенти 1-го і 5-го курсів були зняті з занять, і жовтень провели на сільськогосподарських роботах у колгоспах області. Ця колективна робота згуртовувала студентські колективи. У селах вони організовували та проводили концерти та інші культурні заходи для місцевого населення.

З вдячністю згадуються викладачі історичного факультету, які вчили нас «уму-розуму», готуючи з нас фахівців-істориків, здатних працювати не лише на посадах вчителів, завучів та директорів освітянських закладів, але й у державних органах та силових структурах. Поряд з міцними знаннями нам прищеплювали й високі людські якості.

Добрими словами хочеться згадати тодішніх керівників історичного факультету декана І.П. Неліпа, його заступника з навчальної роботи М.О. Рудька, секретаря І.В. Дружиніну, завідувача кафедри історії СРСР та УРСР М.С. Чуприну, викладачів тієї ж кафедри М.К. Бойка, А.М.Боровика, В.П.Коваленка, О.Б. Коваленка, С. М. Мельника, Л.Е. Раковського, О.П. Удода, завідувача кафедри загальної історії В.М. Мельника й викладачів Д.М. Буковича, В.П.Глуценко, В.О.Дятлова, В.І.Онищенко, К.Г.Устінову, та багатьох інших педагогів, які долучилися до нашого професійного становлення і дали «путівку в життя».

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

Олександр Герасимчук

ПРИЙОМИ СТВОРЕННЯ І ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Ще всередині минулого століття на Заході забили тривогу: учень не готовий до життя в новому суспільстві. Він не здатний сам учитися, не вміє працювати з інформацією (шукати її, обробляти, переводити з однієї знакової системи в іншу). Американський футуролог Е.Тоффлер зазначав, що «технології завтрашнього дня потребують не мільйонів малоосвічених людей, готових працювати в унісон на безмежно монотонних роботах, не людей, котрі виконують накази, не зморгнувши оком, ... а людей, котрі можуть приймати критичні рішення, котрі можуть знаходити свій шлях у новому оточенні, котрі достатньо швидко встановлюють нові стосунки в реальності, що швидко змінюється». Світ заговорив про компетентності як спроможність особистості застосовувати засвоєні знання й набуті уміння у нестандартних ситуаціях, готовність і вміння діяти, здатність до саморозвитку [4; 8].

Виходячи із ситуації, що склалася, мета сучасної освіти полягає не просто в наданні учням якоїсь інформації, а в тому, щоб розвивати в них критичний спосіб мислення. Справа в тому, що освіта орієнтована на майбутнє, яке не може бути наперед визначеним. Отже, першочерговим завданням школи є розвиток в учнів такого типу мислення, який забезпечить їм можливість адекватно оцінювати нові обставини та формувати стратегію подолання проблем, які повсякчас виникатимуть. У «дорослому» житті це уможливить пристосування випускника до нових, часом не передбачуваних політичних, економічних або інших обставин. Таким чином, розвиток критичного мислення – найактуальніше в даний час завдання освіти.

Необхідно зробити учня активним суб'єктом навчального процесу, щоб він міг самостійно відшукати потрібну інформацію, обмінятися думкою з певної проблеми зі своїми однолітками, брати участь у дискусіях, знаходити аргументи. Навчання стає діяльністю тоді, коли школяр опановує не тільки знання, а й способи їх здобування. Навчання повинно розвивати в школярів самостійне критичне і творче мислення. Цю проблему в наш час вирішують інноваційні технології навчання, в основу яких покладено створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної діяльності кожної дитини [4].

Однією з таких інноваційних технологій є проблемне навчання. Воно застосовується здебільшого з метою розвитку навиків творчої навчально-пізнавальної діяльності, сприяє більш осмисленому і самостійному оволодінню знаннями. Феномен проблемного навчання є одним із чинників дослідження інтелектуальної сфери школярів [1, с. 290].

Термін «проблема» – грецького походження й означає «задача, ускладнення». У повсякденному вживанні під цим поняттям розуміємо «складне теоретичне або практичне запитання, що потребує розв'язання, вивчення, дослідження». Можна стверджувати, що проблема виникає там, де людина стикається з певними інтелектуальними труднощами в процесі розв'язання реальних ситуацій [4].

Проблемна ситуація – створення обстановки, в якій учні стикаються з інтелектуально-психологічними труднощами, подолання яких вимагає пошуку нових знань, нових підходів, спрямованих на виявлення особистісної оцінки протиріччям, закладеним у проблемному завданні (питанні) [6].

Перше «зерно» методу випадків і ситуацій, «посіяв» у педагогічну науку ще великий Сократ. Його відома евристична (сократична) бесіда – це словесний метод навчання, у процесі якого на гостре, цікаве проблемне запитання вчителя учень самостійно знаходить правильну відповідь. У 70–80-х рр. ХХ ст. концепцію проблемного навчання розвивали А. Алексюк, І. Лернер, М. Скаткін, А. Матюшкін, М. Махмутов, М. Кругляк, Т. Кудрявцев, С. Жуйков, Н. Дайрі, В. Заботін, Л. Айзерман та інші, у Польщі – В. Оконь, Ч. Куписевич. Сутність цієї концепції, на думку одного з видатних теоретиків і практиків проблемного навчання Вінцента Оконя, полягає в тому, що проблемне навчання ґрунтується не на передачі готової інформації, а на отриманні учнями певних знань і умінь шляхом вирішення теоретичних і практичних проблем [7].

Видатний педагог І. Лернер дав своє обґрунтування аналізованій концепції проблемного навчання. На його думку, «проблемне навчання полягає в тому, що в процесі творчого вирішення учнями проблем і проблемних завдань у певній системі відбувається творче засвоєння знань і умінь, оволодіння досвідом творчої діяльності... формування суспільної активності високо розвиненої, свідомої особистості...». Вчений ввів і визначив такі поняття, як проблема, проблемне запитання та проблемна ситуація [5].

То що ж це таке, метод проблемного навчання? На думку Н. Дайрі викладання нового матеріалу є проблемним, якщо воно всім своїм змістом і способом розкриття ставить яке-небудь питання, що вимагає розв'язання, але прямого і завершеного пояснення невідомого вчитель не дає, що і спонукає учнів до самостійних пошуків розв'язання проблеми. Це і є проблемною ситуацією. Вона створюється також при викладенні різних думок, з тим, щоб учні самі їх розглянули, оцінили, або при зверненні їхньої уваги на протиріччя, з тим, щоб учні самі знайшли шляхи його розв'язання [3].

Розвивати творчі здібності можна по-різному. Окремі учні (обдаровані) переважно самостійно тренують свої задатки, щоб розвинути їх у здібності, і удосконалюють свої здібності, щоб вони стали творчими. Але для розвитку творчих здібностей більшості школярів важливою є саме роль учителя. Завдання педагога – управляти процесами творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості школяра, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання [4].

Під час створення навчальної проблемної ситуації необхідно так подати навчальний матеріал, щоби в учнів виникло здивування, зацікавленість: як так і чому так, адже має і може бути якимось по-іншому. На *мінімальному* рівні учні мають у процесі колективної роботи навчитися виокремлювати, усвідомлювати й формулювати проблему, приходити до розв'язання проблеми, коректно ставитися до різних варіантів цього розв'язання, у ході вирішення проблеми використовувати конкретні факти. На *базовому* рівні – брати участь у колективному виборі шляхів вирішення, прагнути фіксувати свою позицію щодо проблеми, критично співставляти своє і чуже вирішення проблеми, застосовувати елементи теоретичного знання, використовувати наукову термінологію, знання суміжних навчальних дисциплін [6].

Існує декілька прийомів для створення й вирішення на уроці навчальної проблемної ситуації. Одним з них є **проблемний виклад навчального матеріалу** – монологічне ознайомлення учнів з історичними фактами без пояснення їх суті. Своїм змістом і логікою повідомлення воно спонукає школярів до застосування власних знань і вмінь для відповідей на складні теоретичні питання, які можуть бути сформульовані на основі отриманої інформації. Якщо на базі повідомленого матеріалу не будуть поставлені **проблемні завдання**, то цей прийом може залишитися на емпіричному рівні або завдання може виявитися занадто важким для учнів. У шкільній практиці викладання історії проблемний виклад матеріалу використовується не часто, оскільки є прийомом, який забирає більше часу, ніж просте пояснення, часто є непосильним для слабких учнів і вимагає від учителя майстерності при відборі й композиції фактів. У той же час проблемний виклад активізує увагу й мислення, розвиває вміння образно сприймати й відтворювати історичні події, аналізувати факти, виокремлювати в них найголовніше, формувати усвідомлене розуміння суті історичних понять, виявляти історичні тенденції та закономірності, що узгоджується з сучасними вимогами до історичної освіти.

Евристична бесіда – діалогова форма навчання, у процесі якої проблема розбивається на частини й вирішується поетапно з допомогою вчителя. На відміну від інших видів бесід, для відповідей на евристичні питання школярам недостатньо згадати й відтворити вивчений раніше матеріал. Використовуючи евристичну бесіду, учитель розраховує не лише на знання школярами фактичного матеріалу чи на їх уміння аналізувати факти, а й на їхню інтуїцію, творчість, неординарність думок. Даний прийом логічно продовжує проблемний виклад, коли школярі не можуть самостійно вирішити проблемне завдання.

Індивідуальне (групове) дослідження – спосіб самостійної роботи учнів над проблемним завданням, який охоплює всі етапи проблемного навчання: формування навчальної проблеми; визначення гіпотези; пошук оптимальних прийомів вирішення й додаткового матеріалу; вирішення проблемного завдання; оформлення результатів і їхнє обговорення.

Проектна діяльність – особливий тип інтелектуальної діяльності, особливостями якої є осмислення самостійно здобутої інформації через призму особистого ставлення до неї, перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження й оцінка результатів у кінцевому матеріалізованому продукті – рефераті, есе, презентації, проспекті, фільмі, журналі, плакаті, стінгазеті, статті, доповіді тощо. Учитель у даній ситуації відіграє роль помічника, координатора, консультанта, загального організатора, а, можливо, і партнера у процесі перебігу дослідження різних аспектів навчальної проблеми й обговорення кінцевого результату [2, с. 246–248].

Дослідницька атмосфера уроків проблемного навчання дозволяє залучити учнів у активний пізнавальний процес. На таких уроках змінюється роль учителя. Він – консультант, помічник, спостерігач, джерело інформації, координатор. Учитель стає організатором самостійного навчального пізнання учнів. Безумовно, якщо рішення проблемної задачі на якомусь етапі зайшло у глухий кут, вчитель може й повинен спрямувати учнів у потрібне русло. Знання, отримані в результаті вирішення проблемної задачі, твердо засвоюються, оскільки діти здобували їх самостійно, а не отримували в готовому вигляді. Проблемний матеріал розвиває здатність до аналізу, вміння аргументовано відстоювати свою точку зору, тобто вести дискусію.

Проблемне навчання підтримує інтерес учнів до історії як до предмета і до історії як до науки. Створюючи на уроках історії проблемні ситуації, використовуючи інші способи проблемного навчання, вчитель може вийти за межі мінімального освітнього стандарту й навчити школярів застосовувати творчі методи дослідницького характеру (визначення причин, наслідків, реконструкція цілого за частинами і навпаки виокремлювати деталі). Робота, спрямована на втілення в життя проблемного методу, має носити системний характер. Учні швидко втягуються в таке спілкування, уроки для них проходять цікавіше, у них виробляється потреба аналізувати, сперечатися, доводити свою думку. Проте, цей метод складний тим, що потребує додаткового часу і праці вчителя.

Джерела та література

1. Арапов К.А., Рахматуллина Г.Г. Проблемное обучение как средство развития интеллектуальной сферы школьника // Молодой ученый. 2012. № 8 (43). С. 290–294.
2. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Методика преподавания истории в школе: Практическое пособие для учителей. Москва : ВЛАДОС, 2000. С. 246–248.
3. Дайри Н.Г. Как подготовить урок истории. Москва : Просвещение, 1969. 128 с.
4. Іллічова Н.Б. Проблемне навчання на уроках історії // Класна оцінка: освітній портал. URL : <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/problemne-navchannya-na-urokakh-istoriyi.html> (дата звернення: 20.08.2019).
5. Лернер І.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : Пособ. для учителя. Москва : Просвещение, 1982. 191 с.
6. Малай Е. П. Приёмы создания проблемной ситуации на уроках истории. URL : <https://infourok.ru/priyomi-sozdaniya-problemnih-situaciy-na-urokah-istorii-879073.htm> (дата звернення: 20.08.2019).
7. Оконь В. Основы проблемного обучения : Пер. с польского. Москва : Просвещение, 1968. 208 с.
8. Тоффлер Э. Шок будущего : Пер. с англ. Москва : АСТ, 557 с.

Тетяна Гребеник

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ІСТОРІЇ

В умовах розбудови незалежної держави та демократизації суспільства, значного розвитку в загальноосвітніх школах набули інноваційні методи навчання. Виходячи з цього, усе актуальнішою стає проблема вивчення ефективності сучасного дидактичного процесу. Центральною проблемою сучасної школи, що стає предметом нового осмислення та додаткового вивчення, є особистісно орієнтована гуманістична освіта. Засобом розвитку особистості учня являється індивідуалізація і диференціація навчання, саме тому ці два аспекти є головними у сучасному освітньому процесі.

Тобто, успішність засвоєння навчального матеріалу, темп оволодіння ним, міцність збереження знань та рівень їх осмисленості залежать не лише від діяльності педагога, але й від пізнавальних можливостей і здібностей учнів, що обумовлені багатьма чинниками. Тому, потрібно вирішити проблему нейтралізації негативних наслідків подібних суперечностей, інакше кажучи, створити такі умови, в яких стало б можливим використання наявних і потенційних можливостей кожної дитини за класно-урочної системи навчання. Особливо такі завдання стосуються викладання в старших класах, де спостерігається зниження інтересу до навчання за існуючої необхідності набуття системних знань, розвитку критичного і творчого мислення, сприяння формуванню політичної та правової культури, громадянської самосвідомості і т. д. Вирішення цієї проблеми тісно пов'язане з послідовною реалізацією диференційованого підходу до учнів в процесі навчання, що є одним з ключових напрямків реформування сучасної шкільної освіти.

Теоретичні основи диференційованого навчання у школі активно досліджувалися з середини ХХ ст. Досліджуючи диференційований підхід у навчанні як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу, різні автори виокремлюють різноманітні аспекти цієї проблеми. Вивченням розвитку і впровадження диференційованого навчання у педагогічній теорії і практиці займаються такі науковці як Г. Васьківська, В. Кизенко, Ю. Олексін та ін. Проблеми диференціації навчання історії досліджували П. Гора, О. Пометун, М. Студенікін, Г. Фрейман та ін.

Метою даної статті є висвітлення сутності диференційованого навчання, як одного з ключових підходів, що дозволяє створити основу для самореалізації особистості в навчально-освітньому процесі старшої школи та аналізування методики організації диференційованого підходу до учнів старших класів на уроках історії.

Закон України «Про освіту» передбачає наявність варіативності шляхів досягнення загальної мети школи, що може бути реалізоване саме завдяки диференціації навчання за типами, напрямками, профілями шкіл на основі врахування здібностей, спрямованості особистості, інтересів учнів [6]. Сучасна концепція освіти націлена на досягнення високих освітніх результатів завдяки акцентуванню на індивідуальних здібностях учнів, особистісно-орієнтованому навчанні та вихованні з урахуванням їхніх інтересів і освітніх потреб, залученню до активної навчальної діяльності на компетентнісних засадах [13, с. 5].

Диференційоване навчанням прийнято тлумачити як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність, яка, враховуючи вікові, індивідуальні-типологічні особливості і соціальний досвід учнів, спрямована на їхній оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток, засвоєння необхідної сукупності знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами [4, с. 9].

Поняття «диференційований підхід у навчанні» є значно вужчим, ніж поняття «диференційоване навчання». Диференційований підхід включає деякі елементи диференціації в процес навчання. Це особливий підхід до різних груп учнів, що лежить в основі організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами [14, с. 119].

На сьогоднішньому етапі розвитку освітнього процесу диференціація навчання характеризується створенням тимчасових однорідних груп у різнорідних колективах (внутрішня диференціація), чи створенням організаційно стабільних однорідних класів, груп учнів, в яких елементи дидактичної системи (цілі, зміст, методи, форми, результати) розрізняються (зовнішня диференціація) [10].

Створення умов і можливостей для завершення здобуття учнями повної загальної середньої освіти, цілеспрямована підготовка до успішного продовження навчання у вищих навчальних закладах, їхнього професійного самовизначення – це і є основне завдання старшої школи [12].

В наш час набуває чинності всеосяжна профілізація старшої школи як вид зовнішньої диференціації навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей старшокласників, створення умов для їхнього професійного самовизначення [1, с. 35–40]. Така диференціація давно утвердилася як наріжний принцип функціонування старшої школи в розвинутих зарубіжних країнах, але в нашій країні такий вид диференціації впроваджується поверхнево та поступово. Тому у сучасному особистісно-орієнтованому процесі навчання внутрішня диференціація залишається важливим засобом розвитку особистості учня, навіть за умови створення, поступового впровадження і функціонування профільної школи [4, с. 11].

Також саме у старших класах починають формуватися стійкі пізнавальні інтереси, професійні устремління і т.д. Досить часто диференційоване навчання у школах впроваджується без попереднього глибокого вивчення інтелектуальних та інших можливостей учнів, діагностики їх здібностей. Така диференціація здійснюється на основі аналізу успішності, побажань батьків, а здібності учнів залишаються поза увагою. Як результат такого підходу, в процесі диференційованого навчання часто знижується мотивація, виявляється невідповідність учнів визначеним рівням [7].

Сьогоднішня шкільна практика показує, що з переходом учнів до старших класів зменшується кількість тих, які вчаться на відмінно. Така тенденція свідчить про невикористані можливості учнів або про їх недостатнє вивчення вчителем. Існує тенденція недостатнього навчального навантаження учнів на уроках, що призводить до втрачання інтересу, інертності і пасивності в навчанні. Тому провідними принципами формування змісту освіти в старшій школі є принцип науковості, фундаменталізації наукових знань, гуманітаризації освіти, системності та наступності у конструюванні змісту навчального матеріалу; урахування єдності змістової та процесуальної сторін навчання; і звісно варіативного підходу до відбору змісту освіти [5].

На сукупності психолого-педагогічних засад повинна ґрунтуватися диференціація навчання в сучасній школі. Важливим критерієм диференціації навчання є сформованість в учнів пізнавальних інтересів і нахилів, що зумовлені типом мисленнєвої діяльності. Основою для диференціації можуть бути: індивідуально-психологічні особливості дітей, навчальні можливості, розумові здібності, успіхи у навчанні, область інтересів тощо [15].

Перехід до диференційованого навчання має здійснюватись у такій послідовності:

- всебічне вивчення особистості кожного учня;
- проведення діагностики за обраним критерієм (у роботі зі старшими школярами доцільно використовувати два основних критерії диференціації: навченість і здатність до навчання);
- диференціація учнів за певним критерієм;
- формування типологічних груп учнів;
- організація процесу диференційованого навчання у сформованих класах, підгрупах, групах з врахуванням динаміки розвитку заданих критеріїв диференціації [7].

Як зауважують О. Пометун і Г. Фрейман, у методиці навчання історії ще немає повноцінних досліджень і рекомендацій, що стосуються індивідуалізації роботи з учнями, але вже визначені загальні підходи до діагностики їх пізнавальних здібностей і можливостей. Адже, для того щоб впроваджувати диференційований підхід в навчанні, потрібно визначитись з певними критеріями групування учнів, методами діагностики цих особливостей, що забезпечить об'єктивну їх оцінку.

Для діагностики і аналізу загальної готовності учнів до навчання можна використовувати індивідуальні картки, які заповнює вчитель після вивчення психіко-фізіологічних особливостей учня, які він виявляє в навчальному процесі (можливе заповнення картки разом з шкільним психологом). Використання індивідуальних карток допомагає визначити рівні сформованості навчальних умінь та особистісних якостей, таких як: научуваність, інтерес до навчання, пізнавальна активність, комунікативні вміння і навички, предметні знання і вміння, рефлексивна культура тощо. Також для діагностики готовності учнів до навчання можна використовувати завдання і запитання для самооцінювання, що містять інформацію про різні рівні складності завдань, проблемних ситуацій і різномірні відповіді до них, які учень обирає самостійно. Типологічні групи можуть також виокремлюватись після ознайомлення учнів з новим матеріалом, первинним його закріплення за результатами виконання короткочасних контрольних робіт (при рівневій диференціації). На

підставі цих даних вчитель може виділити в класі кілька груп школярів (зазвичай виділяють три групи учнів) [4, с. 31].

У педагогіці і психології розроблено багато типологій учнів (Н. Менчинська, В. Крутецький, А. Бударний, Є. Рабунський та ін.). Більшість науковців вважає, що при організації диференційованих форм роботи з учнями необхідно враховувати індивідуальні особливості мисленнєвої діяльності. Саме внутрішня диференціація має створювати умови для розвитку загальних і спеціальних здібностей школярів.

Технологія подальшого впровадження диференційованого навчання на уроці базується на поділі учнів класу на три індивідуально-типологічні групи за темпом навчання, рівнем навченості, пізнавальної активності та самоорганізації; забезпеченні провідної ролі методу самостійної роботи на уроці; варіюванні різних типів самостійної роботи відповідно до індивідуально-типологічних особливостей учнів [8].

Дослідник П. Гора розробив ґрунтовну характеристику кожної з типологічних груп (зазвичай: «сильні», «середні», «слабкі») відповідно до пізнавальних можливостей учнів при вивченні історії і обґрунтував методу диференційованого підходу до кожної з них, але при цьому підкреслював, що цей поділ є умовний і динамічний [3].

Тож, кожна категорія школярів залежно від рівня навченості вимагає окремого підходу, особливих методичних рішень під час уроку, що і викликає труднощі при організації такої роботи. Але вчителю необхідно будувати процес навчання таким чином, щоб усі без винятку учні оволоділи обов'язковим рівнем знань, умінь і навичок, які визначені навчальною освітньою програмою [11].

Для кожної типологічної групи визначаються: 1) комплекси завдань, які забезпечуватимуть послідовне, систематичне засвоєння навчального матеріалу, темп його засвоєння, зростання рівня його складності, творче оволодіння знаннями; 2) форми організації роботи (фронтальна, групова, парна, індивідуальна) та їх поєднання; 3) обсяг і характер педагогічної допомоги під час виконання того чи іншого завдання. На окремі частини розподіляється навчальний матеріал, визначаються способи контролю та корекції діяльності учнів різних типологічних груп. Інформацію про перебіг навчання вчитель отримує за допомогою рефлексії або зворотного зв'язку [4, с. 26–27].

Поширеною на уроках історії є групова форма роботи, яка є видом колективної діяльності. Так, величина груп може коливатися в межах 3–6 осіб. Склад групи не постійний, але не менше її половини повинні складати учні, здатні успішно займатися самостійною роботою. У групи об'єднуються школярі різного рівня навченості, враховується і сумісність учнів. Однорідна групова робота передбачає виконання невеликими групами учнів однакового для всіх завдання, а диференційована – виконання різних завдань різними групами. Консультанти, що час від часу змінюються, керують роботою групи. Учитель призначає експертів та керівників груп з числа успішних учнів. Така форма роботи учнів на уроці історії найбільш застосовна і доцільна при вивченні текстів, копій історичних документів і т.д. В ході такої роботи максимально використовуються колективні обговорення результатів, взаємні консультації, з інтенсивною самостійною роботою. Ефективною вона може бути при підготовці до тематичних навчальних конференцій, диспутів, доповідей по темі, додаткових занять всієї групи, що виходять за рамки навчальних програм, за рамки уроку. Групою учнів з слабкими навчальними досягненнями керує учитель. Для них він готує завдання практичного характеру: складання плану за параграфом підручника, заповнення контурної карти, аналіз документа. Також, крім усних звітів груп про виконану роботу, можуть бути і письмові, наприклад: заповнення порівняльних, узагальнюючих таблиць тощо [9, с. 38–39].

Індивідуальні завдання при груповій роботі на уроці повинні враховувати ступінь підготовленості учнів, зокрема, до роботи зі шкільним підручником. Спочатку можуть організовуватися пари постійного складу. Після опрацювання тексту підручника чи документа, вони виявляють та порівнюють особливості явищ, характер і значення подій, складають таблицю або роблять опорні записи. Підсумки обговорюються й уточнюються учнями. Потім вони об'єднуються в групи по 4–6 осіб з однаковим рівнем підготовки, але склад груп коригується за результатами навчальної діяльності [10].

Групова форма за умов диференціації навчання в межах класу має і низку недоліків, таких як: труднощі комплектування груп та організації роботи в них; учні не завжди в змозі самостійно розібратися в навчальному матеріалі і розподілити обов'язки між собою тощо. Тож тільки в поєднанні з іншими формами навчання учнів на уроці (фронтальної та індивідуальної) – групова форма організації роботи учнів приносить позитивні результати.

На уроках історії найчастіше використовують фронтальну форму роботи і методи усного викладу: розповідь, пояснення тощо. При цьому диференційований підхід здійснюється шляхом спеціальної роботи з підбору матеріалу. Навчальний матеріал повинен бути різноплановим і багаторівневим, щоб задовольняв потреби різних типологічних груп учнів. Фронтальна діяльність на уроках історії може по-різному поєднуватися з груповою: кожна група виконує одне завдання, але різними методами; кожна група виконує взаємодоповнюючі завдання; в групі учні виконують індивідуальні завдання з урахуванням їх пізнавальних можливостей [2].

На уроках історії можливе і необхідне використання індивідуальної форми роботи або поєднання її з груповою. Це відбувається наступним чином: на уроці або у процесі підготовки до нього перед кожним учнем ставиться спеціально дібране відповідно до рівня навчальних можливостей і його підготовки завдання для самостійного розв'язання. Такі завдання спрямовані переважно на роботу з підручником, навчальною і методичною літературою, [написання рефератів](#), доповідей. З переходом від діяльності на репродуктивному рівні до виконання на конструктивному і продуктивному рівнях складність завдань зростає. Складними є різні види перетворювально-творчих завдань, що направлені на встановлення і пояснення зв'язків між фактами і явищами, це такі завдання: на творче відтворення, конструктивні, творчі – проблемні й такі, що передбачають створення оригінального творчого продукту. Також використовуються індивідуальні картки для перевірки домашнього завдання, поточного оцінювання, диференційовані [тестові завдання](#), контрольні роботи для тематичного оцінювання і т. д. [4, с. 20–21].

Також може проводитися індивідуалізована робота з учнями. Вона спрямована на самостійне виконання специфічних завдань з урахуванням індивідуального темпу навчально-пізнавальної діяльності кожного школяра. Таку форму організації навчальної діяльності доречно проводити з обдарованими учнями чи з дітьми із особливими потребами [4, с. 24].

Таким чином, основне призначення диференційованих завдань – забезпечити для кожного учня оптимальну пізнавальну діяльність у процесі навчальної роботи. Такі завдання доцільно використовувати на різних етапах уроку історії, особливо під час підготовки учнів до засвоєння складного нового матеріалу. Наприклад, актуалізація опорних знань учнів буде тоді вдалою, коли проведено короткочасну перевірочну роботу і за її результатами ліквідовано прогалини у вивченні опорних знань або розширення чи їх поглиблення, за допомогою диференційованих завдань. На етапі засвоєння нових знань диференційованим може бути процес первинного сприймання й первинного закріплення. Ефективним прийомом тут є багаторазове пояснення нового матеріалу. Після цього може бути запропонований вибір учнями завдань для самостійної роботи (за варіантами) на основі самооцінки можливостей. Але саме на етапі закріплення набутих знань найбільші можливості дає диференціація навчальних завдань. Добір завдань і запитань для закріплення визначається не тільки попередньою роботою, а й вимогою систематизувати знання учнів. Для закріплення набутих знань також мають запроваджуватися різноманітні види творчих завдань. Але необхідно пам'ятати, що вчитель має так застосовувати диференційовані завдання, щоб здійснювався перехід від колективних форм роботи до частково самостійних і повністю самостійних.

Отже, диференціація виступає засобом розвитку особистості учня. Успішність самоствердження учня і відповідність результатів навчання і виховання соціальним запитам і є критерієм її ефективності. Впровадження диференціації потребує вивчення індивідуальних особливостей учнів старших класів, а індивідуальний підхід до кожного учня можна реалізувати в умовах внутрішньої диференціації. Використання ж різноманітних прийомів та способів впровадження диференційованого підходу до учнів на уроках історії сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, усвідомленому сприйняттю понять, фактів, закономірностей, теорій, які є основою для всебічного розвитку індивідуальності учня. Таким чином можна зробити висновок, що внутрішня диференціація є ефективним засобом практичного втілення концепції профільного навчання.

Джерела та література:

1. Бібік Н. М. Індивідуально-диференційований підхід як засіб формування пізнавальних інтересів учнів // Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи : матер. методол. семінару АПН України, 20 листоп. 2008 р., Київ. К. : Пед. думка, 2009. 188 с.
2. Васьківська Г., Кизенко В. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі // Рідна школа. 2011. № 6. С. 15–20.

3. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. Москва : Просвещение, 1988. 207 с. С. 38–39.
4. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : монографія / [авт. кол. : В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.] ; за наук. ред. В. І. Кизенка. К.: Педагогічна думка, 2012. 216 с.
5. Кизенко, В. І. Відбір змісту освіти для старшої школи й відображення його у програмах і підручниках // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. О. М. Топузов]. К.: Пед. думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. С. 276–288.
6. Ковчин Н. А. Диференційоване навчання та комплексне дослідження ефективності дидактичного процесу // Вища школа. 2008. № 8. С. 42–48
7. Ковчин Н. А. Сучасні підходи до здійснення рівневої диференціації за здібностями учнів старшої школи // Проблеми освіти: наук. зб. К. 2008. Вип. 56. С. 9–12.
8. Луужикас И. О. О структуре урока в дифференцированном классе // Актуальные проблемы индивидуализации обучения: Матер. научн. симпозиума в Тарту 13–14 октября 1969 г. – Тарту: Изд-во Тартус. ун-та. 1970. С. 32–40.
9. Олексін Ю. Методична система диференційованого навчання історії у старшій школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Олексін Юрій Петрович; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2015. 42 с.
10. Олексін Ю. Сучасні наукові підходи до визначення сутності диференціації навчання школярів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 46. С. 130–138.
11. Пильнюк О. О. Методи та способи впровадження диференційованого навчання у навчальний процес школи // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. Кам'янець–Подільський : КПДПУ, 2012. № 18. С. 75–77.
12. Пометун О. Старша школа: проблеми формування змісту і організації навчальної діяльності учнів // Рідна школа. 2011. № 6. С. 3–7
13. Про зміст загальної середньої освіти : науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : НАПН України, 2015. 118 с.
14. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Л.: Каменяр, 1998. 196 с.
15. Шпарик О.М. Проблема диференціації навчання в дослідженнях українських учених та науковців близького зарубіжжя // Український педагогічний журнал: наук. журн. 2015. № 4. С. 152–164.

Олена Гринь

НАСТІЛЬНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянуто можливості використання настільної гри у процесі розвитку історичних компетентностей учнів старших класів, схарактеризовано практичний досвід їх використання у навчальному процесі, здійснено огляд наявних на ринку України настільних ігор на історичну тематику.

Ключові слова: настільна гра, історичні компетентності, мотивація пізнавальної діяльності.

На сучасному етапі, за умов домінування у підлітковому середовищі аудіовізуальної культури, важливу роль у навчальному процесі відіграють засоби навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх інтелектуального та творчого потенціалу. До таких засобів, зокрема, належить настільна гра.

Використання у навчальному процесі настільної гри відповідає концепції нової освітньої парадигми, сприяючи реалізації компетентнісного підходу на уроках історії. Настільні ігри сприяють кращому засвоєнню історичних фактів та явищ. Водночас вони стимулюють розвиток інтелекту, уяви, комунікативних компетентностей, вміння планувати та будувати стратегію.

У статті здійснено спробу огляду можливостей використання настільних ігор у процесі формування історичних компетентностей, підсумовано практичний досвід їх використання у процесі роботи з учнями 10–11 класів.

Настільна гра як складова частина дидактичних ігор неодноразово привертала увагу дослідників. Цінний практичний досвід, накопичений у цій царині, було оприлюднено у посібнику Г. Кулагіної [12]. Використанню ігор на уроках історії у контексті компетентнісного підходу приділив увагу К. Баханов [3; 4; 5]. Конкретні розробки ігор та спробу їх класифікації опрацювали Л. Борзова [6], М. Короткова [10] та інші дослідники. Всебічне дослідження ігрових методів навчання історії у контексті компетентнісного підходу здійснила О. Барнінець [1; 2]. Ефективність дидактичних ігор у процесі формування історичних понять за умов інклюзивної освіти доводить Ю. Косенко [11].

Компетентнісний підхід, який покладено в основу сучасної шкільної історичної освіти, передбачає здатність учнів пізнавати минуле, базуючись на знаннях, ціннісних орієнтирах і досвіді, набутих у процесі навчання [14, с. 11]. О. Пометун зазначає наступні історичні компетенції випускника середньої школи: хронологічну – уміння орієнтуватися в історичному часі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; просторову – орієнтацію в історико-географічному просторі, здатність виявляти взаємозалежності у розвитку суспільних відносин і навколишнього середовища; інформаційну – уміння працювати з різними джерелами інформації та здійснювати їх критичний аналіз; логічну – уміння застосовувати теоретичні поняття для аналізу й пояснення історичних подій та явищ; мовленнєву – уміння висловлюватися щодо минулого у вигляді опису, оповідання, образної характеристики, пояснення, міркування, узагальнюючої характеристики; аксіологічну – уміння формулювати оцінку історичних подій та історичних постатей згідно принципу історизму, осмислювати зв'язки між історичними процесами і сьогоденням [18, с. 5; 14, с. 12].

Настільні ігри, різні за тематикою, формою проведення, механікою відзначаються емоційною насиченістю і сприяють розвитку вміння колективної співпраці, активізації пізнавального інтересу, а також формуванню географічної, просторової, інформаційної, логічної, мовленнєвої та аксіологічної компетентностей [1, с. 19].

Настільну гру у навчальному процесі за класифікацією, наведеною О. Барнінець, можна віднести до багатовекторної неімітаційної дидактичної гри [1, с. 17–18]. Неімітаційні ігри не мають у своїй основі копіювання та наслідування, відтак вони є нерольовими, або тренінговими. Важливою складовою неімітаційних ігор є їхня конкурсна сутність. Умовами гри є вільна розвивальна діяльність, яка відбувається за бажанням учнів заради задоволення від процесу діяльності, імпровізаційний, творчий, активний характер, емоційне піднесення, суперництво, конкурентність, наявність прямих і непрямих правил [1, с. 18; 3, с. 13].

Останнім часом в Україні відбулися зрушення у справі видання ігор історичної тематики, які можуть бути використані у процесі формування історичних компетентностей. Український інститут національної пам'яті висунув ідею популяризації історії новими засобами. Відтак, у 2017 р. побачила світ настільна гра «100 років боротьби. Українська революція 1917–1921», а у 2018 р. – «УПА – відповідь нескореного народу». Обидві гри мають значний пізнавальний, розвиваючий та виховний потенціал і активно використовуються у освітньому процесі.

Гра «100 років боротьби. Українська революція 1917–1921» за механікою являє собою поєднання вікторини з елементами гри-«бродилки». За основу дизайну взято «Оглядову карту українських земель» С. Рудницького [23]. Крім того, Українським інститутом національної пам'яті розроблено також електронну версію гри, яка побудована за принципом вікторини, та набір карток «100 обличчя революції», який має кілька варіантів використання у якості карткової гри [15].

Динамічною грою з елементами тактики і стратегії є гра «УПА – відповідь нескореного народу». Гра дає можливість краще засвоїти фактичний матеріал і водночас зануритися в епоху й відчути себе командирами повстанців. Упорядники гри підкреслюють, що інформацію було взято з історичних джерел [16; 17]. У комплект до обох ігор входять посібники, які розповідають відповідно про історію Української революції та про УПА.

Стратегічна гра «Галичина. 1918–1919» випущена до століття проголошення ЗУНР. Містить карту Західної України та Львова, картки із зображеннями історичних постатей, а також картки із варіантами подій. Учасники виставляють на мапі Галичини 1918 р. жетони, що

відповідають військовим підрозділам австро-угорської армії та царських російських військ, і, отримавши картки з інформацією про учасників подій, обирають наступальну, розвідувальну чи політичну тактику. Важливо відзначити, що те, що відбувається на ігровому полі, не суперечить перебігу історичних подій [13].

Поєднання вікторини з елементами «бродилки» являє собою настільна гра «Мандрівка Україною». На ігровому полі, яке має вигляд карти України, можна знайти 134 історико-географічні об'єкти. Описи до них можна знайти у «Книзі мандрів», яка додається до гри [20].

У настільній грі-стратегії «Незалежність 1917–1921» йдеться про події Української революції та визвольних змагань. Під час її створення використовувались оригінальні фото, карти і замальовки з фондів Центрального державного кінофотофоноархіву України імені Г. С. Пшеничного [19]. Ігрове поле є автентичною мапою України з системою залізничних шляхів. Головна мета – звільнити українські землі.

Для учнів молодшої та середньої школи інтерес становить стратегічна економічна гра «Запорізька Січ». Гравці мають освоїти острів, збудувати дороги та поселення, торгувати із сусідами, накопичувати ресурси, щоб побудувати флот і прокласти шлях до Хортиці [8]. Втім, для старшокласників пізнавальні можливості гри вже досить невисокі.

Значний інтерес у учнів різних вікових категорій викликає «Скринька знань «Весвітня історія». Упродовж 10 секунд слід запам'ятати максимально можливий обсяг інформації, вміщеної на картках і присвяченої різним етапам розвитку людства. Після цього слід дати відповідь на запитання до картки, які можуть бути не тільки фактологічного характеру. Гра сприяє розширенню історичної ерудиції, розвитку уваги, пам'яті, асоціативного та образного мислення.

Серед настільних ігор, які становлять інтерес у контексті вивчення регіональної історії, становить гра «Маріуполь. Step by Step» [21]. Її розробили члени студентського історико-археологічного товариства Маріупольського державного університету. Гра містить картки, які охоплюють події з історії міста від 1780 р. до сьогодення. Суть гри полягає у розкладанні карток у хронологічній послідовності. Заслужує на увагу, що історичні факти підбиралися на основі опитування самих маріупольців [21]. Даний досвід здається цінним у контексті створення аналогічних ігор по інших регіонах України.

Подібні до гри «Маріуполь. Step by Step» правила у грі «Центум», яка має на меті познайомити учасників з історією створення «Пласту» [25]. До речі, пластуни чи не першими в Україні почали заповнювати нішу настільних ігор історичної тематики, підготувавши у 2011 р. гру «За волю!» [22].

Інтерес становлять ігри-стратегії історичної тематики, які набули популярності у світі: «Кам'яний вік», «7 чудес», «Замки Бургундії», «Колонізатори» тощо. Вони створюють ефект занурення у певну епоху, сприяють більш глибокому розумінню історичних процесів, розвитку логічного мислення, активізації пізнавального інтересу. Втім, такі ігри зазвичай потребують чимало часу і мають доволі обмежене коло учасників, відтак більш доцільним є їх використання у позанавчальній діяльності.

Серед настільних ігор, механіка яких має за основу принцип стратегії, слід відзначити гру українського виробництва «Козацький похід» [9]. Гравці мають уявити себе у ролях гетьмана та отаманів, прокласти маршрут походу і захопити якомога більше фортець. Ігровим полем слугує карта українських земель та сусідніх територій середини XVII ст. Цікава механіка безумовно сприятиме зростанню інтересу до вивчення історії. Втім гра не спрямована безпосередньо на розвиток історичних компетентностей. Так, портрети козацьких очільників, наведені на гральних картах, не є зображеннями реальних персоналій, іменами яких вони підписані, подекуди не зрозумілим є напрямком походів, у який гетьман наказує відправитися війську.

У процесі розвитку історичних компетентностей можливе використання настільних ігор, які не призначені безпосередньо для вивчення історії, втім, можуть бути наповнені історичним змістом: «Вгадай, хто я», «Крокодил» (за допомогою асоціацій показати певну історичну подію, явище, процес), «Кубики історій» тощо.

У якості ігрової форми роботи за умов дотримання змагального принципу може бути використаний «Кубик Блума» – дидактичний засіб, що має на меті розвиток критичного мислення. На його гранях вміщено завдання: «назви», «чому», «поясни», «запропонуй», «придумай», «поділися». Завдання «назви» передбачає відтворення фактологічної інформації;

«чому» – сприяє формуванню вміння розуміти причинно-наслідкові зв'язки; «поясни» – потребує формулювання уточнюючого питання, що допомагає звернути увагу на різні аспекти проблеми, яка обговорюється; «запропонуй» – учень має запропонувати власне бачення проблеми; «придумай» – творче завдання, яке містить у собі елемент припущення; «поділися» – учні мають оцінити значимість отриманої інформації, при цьому бажано надати їй емоційне забарвлення. Більш легким способом використання «Кубику Блума» є прийом, коли запитання формулює вчитель. Втім, у роботі з учнями старших класів більш доцільно, щоб учні самостійно формулювали запитання [24].

Безперечно, можливим є самостійне виготовлення історичних настільних ігор, які можуть бути використані у освітньому процесі. Так, у 2019 р. настільна гра «Мандрівка стежками Чернігова», розроблена ученицею 3-Б класу Чернігівської спеціалізованої загальноосвітньої школи № 1 з поглибленим вивченням іноземних мов Л. Онопрієнко (вчитель Л. Савченко) зайняла I місце у національному етапі XII Міжнародного конкурсу еколого-валеологічної спрямованості «Ось мій рідний край, ось мій рідний дім» у номінації настільна гра «Таємні куточки і стежки рідного краю» (організатори – Міністерство освіти і науки України, Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді) та II місце у міжнародному етапі конкурсу (місце проведення – Вроцлав, Польща). Гра має на меті ознайомити учнів з пам'ятками історії та культури рідного краю. Вона розроблена для школярів молодшої та середньої школи, втім за умов ускладнення механіки досвід є цінним і для старшокласників.

У роботі зі старшокласниками у якості настільної гри використовуються картки з зображенням історичних пам'яток, діячів, подій тощо. Гра з ними будується за принципом вікторини, «меморі», хронологічного лото. Крім того, певні ігри, які представлені на ринку України, можуть бути адаптовані для вивчення іншої теми. Так, доволі універсальною у цьому плані є ігрове поле гри «100 років боротьби. Українська революція 1917–1921», у якій можлива розробка педагогом і заміна карток із запитаннями відповідно до теми, яка вивчається.

Слід зазначити, що останнім часом зростає увага до випуску історичних настільних ігор у сусідніх державах. Так, потужну роботу проводить польський Інститут національної пам'яті. Ним випущено, зокрема, ігри з проблематики Грюнвальдської битви («На Грюнвальд!»), суспільно-політичного життя Речі Посполитої («Veto»), Другої світової війни («303», «Підвищення. Стань маршалом Польщі», «Пам'ять 39»), навчальні пазли «Четвертий поділ Польщі», «Конспірація»), повсякденного життя у роки «застою» («Черга») та інші [26].

З досвіду практичної діяльності, використання настільних ігор є надзвичайно ефективним на практичних заняттях та уроках узагальнення, а також у позаурочній роботі, підготовці учнів до олімпіади, зовнішнього незалежного оцінювання тощо.

Отже, настільні ігри сприяють зростанню пізнавальної та комунікативної активності, розвитку критичного мислення та формуванню історичних компетентностей учнів. При їх залученні до навчального процесу реалізується принцип навчання через гру. Останнім часом в Україні з'явилися настільні ігри історичного змісту, які можуть бути використані як на уроках історії, так і у позаурочній діяльності.

Література

1. Барнінець О. Класифікація ігрових методів навчання історії з погляду компетентнісного підходу // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. № 3. С. 14 – 20.
2. Барнінець О.В. Ігри як засіб формування предметних умінь учнів 7–8 класів у навчанні історії : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.02. К.: Інститут педагогіки НАПН України, 2014. 20 с.
3. Баханов К. Традиції та інновації у навчанні історії в школі. Дидактичний словник-довідник. Запоріжжя : Просвіта, 2002. 108 с.
4. Баханов К.О. Запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі. Ч. 1. Х. : Вид. гр. Основа, 2017. 123 с.
5. Баханов К.О. Запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі. Ч. 2. Х. : Видавнича група Основа, 2017. 125 с.
6. Борзова Л.П. Игры на уроке истории. М.: Владос, 2003. 160 с.
7. Гра з історії Маріуполя «Step by step». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ngonetwork.org.ua/gra-z-istoriyi-mariupolya-step-by-step>. – Назва з екрана.

8. Запорізька Січ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://arial.ua/products/zaporizka-sich>. – Назва з екрана.
9. Історична настільна гра «Козацький похід». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://bombatgame.com/desktops/family/cossackcampaign>. – Назва з екрана.
10. Короткова М.В. Методика проведення ігор і дискусій на уроках історії. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 256 с.
11. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод закріплення історичних понять у розумово відсталих учнів // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. № 1. С. 37–39.
12. Кулагина Г. А. Сто ігор по історії. М.: «Просвещение», 1983. 240 с.
13. Львів'яни розробили історичну тактичну гру – «Галичина 1918» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/28856003.html>. – Назва з екрана.
14. Малієнко Ю. Б. Методика компетентнісно орієнтованого навчання всесвітньої історії у 7-му класі : методичний посібник. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
15. Набір карток «100 облич революції» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uin.gov.ua/informaciyi-materialy/viyskovum/nabir-kartok-100-oblych-revolyuciyi>. – Назва з екрана.
16. Настільна гра «УПА – відповідь нескореного народу» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.memory.gov.ua/ebook/nastilna-gra-upa-vidpovid-neskorenogo-narodu>. – Назва з екрана.
17. Настільна гра, яку презентує Український інститут національної пам'яті, покаже боротьбу УПА проти нацистів і совєтів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.memory.gov.ua/news/nastilna-gra-yaku-prezentue-ukrainskii-institut-natsionalnoi-pam-yati-pokazhe-borotbu-upa-proti>. – Назва з екрана.
18. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / Олена Пометун // Історія в школах України. – № 6. – 2007. – С. 3–12.
19. Серєда С. Об'єднати землі, знайти чекіста та прогнати «червоних»: що пропонують українські настільні ігри? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/29192276.html>. – Назва з екрана.
20. Сімейна настільна гра «Мандрівка Україною» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://gra-mandrivka.com.ua>. – Назва з екрана.
21. Студенти розробили настільну історическу ігру «Мариуполь step by step» (ФОТО). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mrpl.city/news/view/studenty-razrabotali-nastolnuyu-istoricheskuyu-igru-mariupol-step-by-step-foto>. – Назва з екрана.
22. Тернопільські пластуни презентували настільну гру «За Волю!» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://plast.te.ua/2011/10/24/ternopilski-plastuny-prezentuvaly-nastilnu-hru-za-volju-fotoreportazh/>. – Назва з екрана.
23. «Українська революція 1917 – 1921». Як грати? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.memory.gov.ua/news/ukrainska-revolyuetsiya-1917-1921-yak-grati>. – Назва з екрана.
24. Хлібопашенко О.С. Використання технології критичного мислення на уроках історії з метою формування ключових компетентностей учнів (з досвіду роботи). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-tehnologi-kritichnogo-mislennya-na-urokah-istori-z-metoyu-formuvannya-klyuchovih-kompetentnostey-uchniv-z-dosvidu-roboti-43685.html>. – Назва з екрана.
25. Центум – настільна гра. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.facebook.com/pg/centum104/posts/?ref=page_internal. – Назва з екрана.
26. Gry // Portal edukacyjny Instytutu pamięci narodowej. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://pamiec.pl/pa/edukacja/materialy-edukacyjne-i-gry>. – Назва з екрана.

МИЛОСЕРДЯ ЯК СКЛАДОВА ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ Г. ВАЩЕНКА

З огляду на гуманізацію сучасної виховної системи актуальною залишається проблема формування милосердя у дітей шкільного віку. Вітчизняна педагогічна думка напрацювала в цьому відношенні досить сталу традицію, що сягає корінням Київської Русі. 50-60-ті роки ХХ ст. позначились активним розвитком основоположних ідей у формуванні милосердя й активним впровадженням їх в практику вітчизняного шкільництва. Виховні ідеї С. Русової та К. Ушинського отримали подальший розвиток у творчості В. Сухомлинського, О. Захаренка та інших відомих педагогів. На окрему увагу заслуговують погляди Григорія Григоровича Ващенка (1878–1967), які значно збагатили українську педагогічну думку цього періоду з питань формування милосердя у дітей шкільного віку.

Погляди Г. Ващенка на проблеми морального виховання неодноразово ставали предметом уваги дослідників як в ґрунтовних комплексних працях, наприклад В.М. Довбні [12], так і в окремих розвідках О.В. Гродікової [11], О.Г. Вишевського [9], Т. Гнатковича [10] та ін. Однак такий аспект його творчості, як формування милосердя у дітей шкільного віку, не ставав предметом спеціальної уваги науковців.

Джерельною базою для даної розвідки послуговували праці Г. Ващенка «Виховний ідеал» [3], «Завдання виховання української молоді» [4], «Мораль християнська і комуністична» [6] «Роль релігії у житті людства та релігійне виховання молоді» [7], «Виховання волі і характеру» [2] та інші.

Метою даної розвідки є висвітлення поглядів Г. Ващенка на питання формування милосердя у дітей шкільного віку.

Виховання молодого покоління Г. Ващенко тісно пов'язував з духовними і моральними засадами. З-поміж п'яти груп або рівнів цінностей, які він виділяв у сфері морально-етичної самореалізації людини, (1 – абсолютні вічні цінності, які мають універсальне значення; 2 – національні інтереси; 3 – громадські цінності; 4 – сімейні цінності; 5 – цінності особистого життя), милосердя він відносив саме до першої групи, наряду з добротою, чесністю, любов'ю, справедливістю, гідністю, мудрістю, правдою, свободою тощо.

Г. Ващенко вказував на те, що українцям природно властиві такі чесноти, як милосердя до хворих і немічних, допомога бідним, прощення ближнім їх провин, жертва своїми інтересами ради блага ближніх: «В стосунках із іншими людьми християнин мусить бути лагідним і доброзичливим, стримуватися від заздрощів, від гордощів і честолюбства, бути чесним і правдивим, не красти і не вбивати, співчувати ближнім, допомагати хворим, убогим, ув'язненим» [2, с. 321].

Його філософія виховання особливо доречна для модерного українського суспільства, яке на уламках старої радянсько-комуністичної будує нову виховну систему. В 50-х – 60-х роках його теорія виховання була альтернативою радянському «більшовицькому» ідеалу виховання. Вже тоді він акцентував увагу на загальнолюдських та національних цінностях [9, с. 2]. Як справедливо зазначає О. Гродікова, його ідеал виховання будувався на категоричному протиставленні українського національного виховання, з одного боку, більшовицькій моделі, яка ґрунтується на матеріалізмі й атеїзмі; а з іншого – національно-соціалістичній ідеології фашизму з її проповіддю культу сили і зневаги до людини [11].

Видатний педагог вважав милосердя невід'ємною складовою ментальності українців, прослідковуючи цю рису з давніх історичних часів, з Київської Русі. Зведений ним виховний ідеал українця ґрунтується на двох головних принципах: виховання людини на засадах християнської моралі та на здобутках духовності українського народу. Власне ці принципи склалися упродовж століть і є традиційними в житті та побуті українського народу [11]. Традиційними в українського народу є працелюбність, правдивість, жертвна любов до України, людяність, щиросердність, гостинність, вірність і відданість, оптимістичність, замилювання до краси і мистецької творчості, до музики, співу, танців; вірність у коханні, статева стриманість і здоровий сімейний побут тощо. Ці риси Г. Ващенко вважав основою

української ментальності. Як зазначає чернігівський дослідник В. Довбня, Г. Ващенко наполягав на відповідності моделі виховання психології народу та його традиціям [12, с. 289].

Він наголошував на необхідності враховувати національну, ментальну складову українського народу: «Розв'язуючи питання про цілі виховання сучасної української молоді, ми мусимо рахуватися не лише з нашими традиціями, а й з тими завданнями, що ставить перед нами сучасне і майбутнє, а також приймати до уваги психічні властивості нашого народу, як позитивні, так і негативні. Перші треба розвивати, другі усувати або принаймні ослаблювати» [4, с. 175]. Це і спонукало його до пошуку відповідної виховної моделі. У своєму підручнику «Виховний ідеал» професор Г. Ващенко виділяв чотири основні виховні системи: більшовицьку, християнську, загально-європейську та націонал-соціалістичну. Основною метою виховання, на його думку, мало стати досягнення «виховного ідеалу». Він порівнював між собою системи моралі різних народів і різних історичних епох. Наприклад, при співставленні таких систем моралі, як брахманська, буддійська, старо-перська, китайська (конфуційська), старо-кельтська, він виділяв спільну рису, – а саме гуманізм в широкому розумінні цього слова: пошану до людини, любов, милосердність. [3, с. 34].

Проте, найбільш вартою уваги й наслідування він вважав християнську модель виховання, однією з базових засад якої є милосердя: «Жертва Христа є вияв Божої любови, благодіє й милосердя; і тому віра в Христа Відкупителя підтримує справжнього християнина в найтяжчі хвилини його життя [3, с. 82]. Наполягаючи на позитивному впливі християнства та його цінностей на державу в цілому, Г. Ващенко зазначав, що «дух християнства починає панувати в державних установах, як напр., в суді, в адміністрації, в суспільних відношеннях. Держава не може обійтися без суда, війська, поліції і т.ін., бо поки є зло, доти потрібна буде й боротьба з ним і не тільки засобами переконання, а й примусу». Водночас видатний учений критикував теорію Л.Толстого щодо непротивенства злу, вважаючи, що така політика привела б до повної анархії і до зростання злочинів. Водночас він зазначав, що може бути різне ставлення до злочинців: «воно може бути без оглядно жорстоким, злочинець в очах караючої влади перестає вже бути людиною; але може бути і людяно-милосердним, коли суддя, караючи злочинця не мстить над ним, а лише стає на захист суспільства і всежтаки не забуває, що й злочинець є людиною».

Формування милосердя в контексті християнської моделі виховання, на думку Г. Ващенка, сприяє й толерантному ставленню до інших держав, вносить правду і гуманність у відносини між народами. На підтвердження своєї позиції щодо благодійного впливу церкви на державу й громадське життя він наводить історичні приклади. Так, саме після оголошення християнства державною релігією зникли гладіаторські бої, суди стали більш милостивими, зникла кара через розпінання на хресті, поведження зі злочинцями стало більш гуманним, було полегшено відпущення рабів, зменшився родинний деспотизм, посилилась філантропія під впливом християнства у нові віки, було знищено рабство і кріпацтва [3, с. 70]. Що ж до інквізиції, то він зазначає, що це було ухилення від духу християнства, саме завдяки цьому духові інквізиція була засуджена суспільством і зникла.

На думку видатного педагога, саме втрата милосердя та інших християнських чеснот сприяє поширенню тоталітаризму: «Взагалі можна сказати: чим більший вплив християнства на державу, тим більше вона виявляє гуманності у ставленні до людини, і навпаки. Яскравим доказом цьому може бути той шал більш ніж звірячої жорстокости, що панує в керованому безбожницькою владою СССР» [3, с. 71]. Також у своїй праці «Виховний ідеал» він наводить слова св. Павла з Біблії (I Кор, XIII, 2-3, 13) щодо поняття любові, яка тісно пов'язана з такою якістю, як милосердя: «Любов довго терпить, милосердствує, любов не заздрить, не пишається, не гордує, не безчинствує, не шукає свого, не дратується, не мислить зла, не радується неправді і співрадується істині, все покриває, всьому вірить, на все надіється, все зносить. Любов ніколи не зникає, хоч пророцтва припиняться, і мови замовкнуть, і знання скасуються. ... А тепер перебувають оці три: віра, надія і любов, але любов між ними найбільша» [3, с. 83].

Він вважав основою благополучного суспільного життя такі християнські якості як симпатія і любов до ближнього: «В стосунках з людьми християнин мусить бути лагідним і доброзичним, утримуватися від заздрости, гордощів і честолюбства, бути чесним і правдивим, не красти, не убивати. А головне, християнин мусить бути милосердним. «Будьте милосердними, як і Отець Ваш небесний милосердним є». Це значить, що християнин мусить

співчувати ближнім і допомагати убогим, хворим ув'язненим. Найвищим виявом християнської любові й милосердя є саможертва за других [3, с. 85].

Таким чином, концепт милосердя у спадщині Г. Ващенка представлений імпліцитно, як складова частина християнської етики й моралі, на якій має бути побудовано гармонійне суспільство. Плекання у дітей шкільного віку саме цієї якості, на думку вченого, убереже суспільство від тоталітарних потрясінь та соціальних катаклізмів. Його ідеї щодо вирішення проблем виховання милосердя можна вважати класикою, однаково доречною в усі часи, для всіх інститутів і політичних систем.

Джерела та література:

1. Бойко А. Творчість Г. Ващенка – духовно-моральна основа національної педагогіки / А. Бойко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки. Полтава, 2008. Вип. 4 (62). С. 10–18.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : Підручник для педагогів / Григорій Ващенко. К. : Школяр, 1999. Т. 3. 385 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для Виховників, Учителів і українських родин / Г. Ващенко. Брюссель : Центральна управа спілки української молоді, 1976. 208 с.
4. Ващенко Г. Завдання виховання української молоді // Г. Ващенко. Твори. Хвороби в галузі національної пам'яті. К. : Школяр-Фада ЛТД, 2003. Т. 5. С. 170–176.
5. Ващенко Г. Загальні методи навчання : Підручник для педагогів / Г. Ващенко. К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. 321 с.
6. Ващенко Г. Мораль християнська і комуністична // Ващенко Г. Твори. Праці з педагогіки та психології. К. : Школяр-Фада ЛТД, 2000. Т. 4. С. 141–195.
7. Ващенко Г. Роль релігії у житті людства та релігійне виховання молоді // Ващенко Григорій. Твори. Праці з педагогіки та психології. К. : Школяр-Фада ЛТД, 2003. Т. 4. С. 257–270.
8. Ващенко Л.М. Школа Зарубіжжя: шляхи реформ : Пер. з англ. та япон. мов / Л. М. Ващенко, Б. М. Жебровський. К., 1999. 185 с.
9. Вишневецький О. Г. Ващенко і А. Макаренко на роздоріжжі української педагогіки ХХ століття / О. Вишневецький // Педагогічна думка. 2008. № 2. С. 2–5.
10. Гнаткович Т. Педагогічний світогляд Григорія Ващенка / Т. Гнаткович // Українська мова і література в школі. 2007. № 5. С. 69–70.
11. Гродікова О.В. Духовно-моральні аспекти педагогіки Г. Ващенка [Електронний ресурс] / О.В. Гродікова // Форум педагогічних ідей «УРОК» 26.11.2012. Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/32546/.
12. Довбня В.М. Філософсько-педагогічна спадщина Григорія Ващенка в контексті української інтелектуальної традиції. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2012. 444 с.

Андрій Католик

**ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АКТОРСЬКОЇ ТЕХНІКИ І РИТОРИЧНОГО
МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА
ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Перед вітчизняною вищою школою у вирі постійного реформування галузі освіти вкотре постає питання – кого хоче підготувати навчальний заклад: викладача-педагога, методиста з фахового предмету чи науковця академічного гатунку? Без сумніву, будь-який шлях освітньо-професійної підготовки педагогів вищої школи передбачає наявність у фахівця не тільки глибоких знань з профільних навчальних дисциплін, а й багатогранної практичної підготовки.

Водночас цілком природним є запит сучасного студентства на досвідченого, глибоко інтелектуального викладача, який зможе на високому фаховому рівні, емоційно, яскраво, а головне – артистично, транслювати навчальний (іноді – складний, «нудний») матеріал до свого слухача. Враховуючи ці запити студентської громади, педагоги закладів вищої освіти, окрім демонстрації наукового рівня, на навчальних заняттях обов'язково мають використовувати свій

викладацький таланти, що ґрунтується на акторських здібностях, виразності мовлення та інших елементах театральної педагогіки.

Слід зазначити, що питання акторської (педагогічної) майстерності завжди були в полі зору підготовки фахівців у царині мистецтва й освіти. У цьому контексті не можна недооцінити творчу спадщину Станіславського К.С. [18] та Чехова М.О. [25], які ще на початку ХХ ст. започаткували універсальну систему підготовки служителів театру й кіно в усьому світі. Надалі проблеми театральної педагогіки досліджувалися у наукових працях Голубовського Б.Г. [13], Абрамяна В.Ц. [1], Булатової О.С. [8], Борєва Ю.Б. [7], Ганеліна Є.Р. [9], Гіппіус С.В. [10], Лоботи В.В. [19], Середи Н.В. [27], Зязюна І.А. [24], Сисоєвої С.О. [28], Кайдалової Л.Г. [17], Гладуш В.А. [11]. Вплив гумору на ефективність використання акторської майстерності в педагогічній діяльності свого часу розглянули російські дослідники Бергсон А. [4] та Сергєєва О.А. [26]. Мовленнєва підготовка викладача як складова риторичного мистецтва висвітлена у працях Головіна Б.Н. [12], Демиденко Л.П. [14], Атватера І. [2], Бабич Н.Д. [3], Беляєва О. [5], Білодіда І.К. [6], Дерябо С., Ясвіна Б. [15], Донченко Т. [16], Мацько Л.І. [20], Пінчук Ю.В. [23] та ін. Деякі аспекти вдосконалення педагогічної техніки вивчалися як у розрізі підготовки фахівців окремих спеціальностей [29], так і в різних типах навчальних закладів [30]. Цікавий по змісту та практичній направленості матеріал з педагогічної майстерності залишив у спадок талановитий чернігівський викладач, журналіст, поет та засновник місцевого студентського театру «Люмінатор» Норов О.О. [21].

Автор статті, спираючись на вищевказану науково-педагогічну літературу, спробує розставити акценти на найбільш значущих проблемах фахової підготовки педагогів вищої школи в рамках класичного університету, а саме – акторській техніці, формуванню педагогічного іміджу та культурі мовлення викладача.

У свої професійній діяльності майбутній педагог вищої школи має чітко зрозуміти місце головних елементів театральної майстерності (заразливості, переконливості, чарівності, перевтілення, культури мовлення) в освітньому процесі та реально оцінити свій акторський потенціал, розвиток якого з часом допоможе викладачеві під час навчальних занять налаштувати студентську аудиторію на потрібну (адекватну) емоційну хвилю й співпереживання.

Заразливість, з точки зору театральної педагогіки, полягає у вмінні викладача за допомогою зовнішніх (міміки, голосу, пантоміміки) та внутрішніх (самовладання, врівноваженості, емпатії, рефлексії, перцепції) якостей привернути увагу студентів до теми навчального заняття, мотивувати їх на подальшу співпрацю. Наслідком успішної заразливості, як правило, є поява справжньої чарівності викладача, що полягає у наявності певних внутрішніх рис, позитивних емоцій, доброзичливого інтересу до людей, яка є «особистісної силою притягання».

В освітній сфері чарівність викладача різнобарвна – інтелектуальна, дитяча безпосередня, трагічна, піднесена, комічна. Вибір педагогом тієї або іншої форми чарівності залежить від поставлених завдань. На жаль, сучасний викладач вже рідше постає перед студентами веселим і кмітливим, і майже не використовує у своїй діяльності для набуття комічної чарівності наступні гумористичні прийоми: 1) натяк – вказівка педагога на факт, подібний за змістом з тим чи іншим вчинком студентів або з ситуацією, в яку вони потрапили; 2) іронія – спосіб, у який викладач уникає прямого зауваження, звинувачення або дорікання; 3) каламбур – спосіб подвійного тлумачення того, що сталося, події, ситуації, що виникла або проблеми, який досягається за рахунок гри слів, застосування оригінального ходу думки; 4) гротеск – гумористичний прийом свідомого виховного впливу, заснований на перебільшенні або применшенні типових характеристик тієї чи іншої людини, явища, ситуації, життєвої події; 5) парадокс – свідомо зміна звичного вислову, який вимовляється повчальною інтонацією, з очікуваного в неочікуваному ракурсі; 6) псевдоконтраст – помилкове протиставлення, спосіб, у який викладач зовнішньо протиставляє заключну частину вислову в ствердній формі судження його початку, а насправді – посилює свою початкову думку [23].

Звичайно, окрім гумору, для більш дієвого впливу на студента викладач вищої школи повинен розвивати естетичні почуття, емоційну пам'ять, образне мислення, творчу уяву, емоційну збудливість, художньо-образне та абстрактне мислення. Але варто пам'ятати, що педагогічна заразливість / чарівність спрямована скоріше на співпереживання (емоції радості, гніву, страху), а переконливість – на розум. Якщо технікою перевтілення може оволодіти не

кожен педагог, то переконливим потрібно бути обов'язково, використовуючи феномен «реального кіно» та «логіки мистецтва». Головне завдання для викладача у переконанні або перевтіленні – зіграти, але не переіграти, та створити для студента правдиву сценічну ілюзію.

Вміле поєднання заразливості / чарівності педагога однозначно гарантує його успіх на кожній стадії органічного спілкування зі студентами: 1) вихід на сцену (в навчальну аудиторію) без остраху перед публікою; 2) привертання уваги об'єкта (заразливість викладача); 3) зондування об'єкта (перевірка емоційної здатності студента сприймати навчальний матеріал); 4) передача настрою викладача об'єктові (випромінювання емоцій й почувань); 5) відгук об'єкта (сприйняття емоційних променів), поява чарівності педагога й зростання його авторитету.

Спіраючись на основні правила акторської техніки, педагог вищої школи навчиться професійно виробляти певну (фіксовану) установку на творчий підхід. Каталізаторами педагогічної творчості або «поживою для таланту» викладача можуть бути новизна вимислу, естетичні враження, наукові пізнання, піднесені захоплення. Водночас «спокусами» або руйнівниками педагогічного таланту є екстаз, боязкість, розгубленість, «запаморочення від успіхів», схилення та поклоніння перед іншою славою, заздрість, лінощі, послаблення зовнішньої волі, зовнішнє кокетування, жадання оригінальності. Як наслідок, у педагога в такому стані з'являються відчай, розчарування, самозвеличення або захоплення власною популярністю, прикрашування успіхів, що в подальшому закономірно призведе до його професійного вигорання та деградації.

Не менш важливою складовою театральної педагогіки є належна мовна (мовленнєва) підготовка викладача. Досить часто педагог (зادля збільшення своєї інтелектуальної ваги в очах вихованців) надмірно перенасичує свою мову науковою лексикою та термінологією, забуваючи про надбання риторичного мистецтва. Наповнюючи мову основними риторичними фігурами, викладач буде краще сприйматися студентською аудиторією, демонструючи не тільки глибинні наукові знання, а й перлини красномовства (таблиця 1).

Таблиця 1.

**Основні риторичні фігури мовленнєвої підготовки
викладача вищої школи**

Назва	Зміст	Приклад
Риторичні фігури думки		
Антитеза	Протиставлення	Гірка робота, та солодкий хліб
Оксюморон	Злиття парадоксальних протилежностей	Щасливий невдаха...
Вигук	Заклик, вплив на емоції	За людину! За удачу!
Звертання	Звертання до слухачів	Слухайте, магістри...
Питання	Міркування автора	Невже ви передумаєте?
Ампліфікація	Поширення	Я не буду говорити про те, що ти брехун, злодій, бюрократ, скажу лише...
Риторичні фігури слова		
<i>Фігури додатка (повтори)</i>		
Анафора	Єдинопочаток	Чекай, коли сніги підуть, чекай, коли жара...
Епіфора	Однакове закінчення	Без натхнення помирає талант, без роботи над собою помирає талант...
<i>Фігури зменшення</i>		
Еліпсис	Пропуск слів	Ми піднімаємось, і негайно на коня
<i>Фігури переміщення</i>		
Інверсія	Зворотний порядок слів	Тамара в театр пішла...
Паралелізм	Однотипна побудова речень	Ми їмо, щоб жити, а не

	та їх частин	живемо, щоб їсти.
<i>Фігури переосмислення (тропи)</i>		
Метафора	Перенесення значення за подібністю	Усе нові хвилі молоді приходять в університет...
Метонімія	Перенесення за суміжністю	З міністерства прийшов папір (офіційний документи)
Синекдоха	Перенесення значення за кількістю	І чутно було до світанку, як раділо місто.
Іронія	Перенесення за протилежністю	Відкіля, розумна, бредеш ти, голова...
Гіпербола	Посилення значення	Ми з вами сто років не бачилися!
Літота	Зменшення	Море по коліно

Потребує уваги педагогів вищої школи проблема вдосконалення техніки мовлення. Наразі більшість викладачів вищої школи розглядає дикцію лише як інструмент артикуляційної гімнастики, що допомагає чітко вимовляти звуки, слова, фрази або речення. Але вдосконалюючи так звану фізіологічну дикцію за допомогою чисельних вправ-скоромовок, напрочуд ми зазвичай не звертаємо уваги на змістовне (емоційне) наповнення професійної мови.

Цікавий підхід до розуміння природи дикції актора (педагога) міститься у наукових працях Патріса Паві. На думку дослідника театру, дикція – це спосіб викладу та компоновання тексту за певними правилами впорядкування думок та слів, спосіб викладу прозового або поетичного тексту. Дикція завжди коливається між звуком і смислом, між спонтанним вигуком та риторичною конструкцією. І тому актору (педагогу) раціональніше використовувати у своїй роботі два типи дикції: 1) натуралістичну дикцію, що передає емоційний стан іншої людини; 2) майстерну дикцію, що демонструє ритмічне конструювання тексту без змін його мистецької природи. Водночас актор (педагог) технічно виокремлює ті чи інші слова та / або уривки речень, жестом підкреслюючи важливе для нього значення [22, с. 103-104].

Доцільно використовуючи прийоми акторської техніки, викладач вищої школи формує бажаний імідж серед студентів: 1) особистісний імідж – імідж, зумовлений його внутрішніми рисами й особливими індивідуальними якостями; 2) професійний – імідж, детермінований професійними якостями; 3) бажаний – імідж, до якого прагне сам викладач; 4) дзеркальний – імідж, що відповідає уявленню педагога про себе; 5) корпоративний – імідж, що відповідає нормам певного закладу вищої освіти. Педагог вищої школи у такий спосіб зможе ефективно визначити стратегії формування власного іміджу: 1) позиціонування – це представлення себе у сприятливому образі; 2) маніпулювання (деталізація) – керування сприйняттям іміджу іншими, вмиле оперування деталями; 3) міфологізація – посилення іміджу новими фактами, деталями, атрибутами (персоніфікація); 4) емоціоналізація (загравання) – прилаштування до інших емоцій, настроїв, бажань; 5) метафоризація – використання слів у переносному значенні для посилення іміджу або його зруйнування; 6) вербалізація – ораторське мистецтво, красномовство; 7) візуалізація – представлення себе на фото, слайдах та інших носіях для кращого запам'ятовування аудиторією створеного іміджу.

Таким чином, використання основних елементів театральної педагогіки (акторської техніки, культури мовлення) сприяє розвитку творчих здібностей, викладача формуванню ініціативності, вмінню самостійно вирішувати проблемні ситуації в стінах закладу вищої освіти. На думку авторки кандидатської дисертації з педагогічної майстерності С.О. Швидкої, саме театральне мистецтво є тією творчою домінантою діяльності педагогів, яке здатне ефективно впливати на підвищення рівня професійності вчителя (викладача), збагачуючи його духовно, розвиваючи емоційність, формуючи почуття [31].

Джерела та література

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. К.: Лібра, 1996. 224 с.
2. Атватер И. Я Вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. М.: Экономика, 1988. 110 с.
3. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 232 с.

4. Бергсон А. Смех // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.:Изд-во МГУ, 1984. С.186-191.
5. Беляев О. Культура мовлення вчителя-словесника // Дивослово. 1995. № 1. С. 37-44.
6. Білодід І.К. Мовознавча наука і школа. К.: Наукова думка, 1981. С. 5-21.
7. Борев Ю.Б. Эстетика. М.: Высшая школа, 2002. 511 с.
8. Булатова О.С. Педагогический артистизм. М.: Академия, 2001. 240 с.
9. Ганелин Е.Р. Азы актёрского мастерства. СПб.: «Речь», 2002. 240 с.
10. Гиппиус С.В. Актёрский тренинг: Гимнастика чувств. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 377, [7] с.
11. Гладуш В.А., Лисенко Г.І. Педагогіка вищої школи: теорія, пратика, історія. Навчальний посібник. Дніпропетровськ, 2014. 417 с.
12. Головин Б.Н. Основы культуры речи. М.: Высшая школа, 1980. 335 с.
13. Голубовский Б.Г. Пластика в искусстве актера. М.: Искусство, 1986. 189 с. + 32 пл. илл.
14. Демиденко Л.П. Речевые ошибки. М.: Высшая школа, 1986. 240 с.
15. Дерябо С., Ясвин Б. Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства. М.: Смысл, 1996. 192 с.
16. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема // Дивослово. 2006. № 5. С. 2-5.
17. Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б., Вахрушева Т.Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. Х.: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
18. Крымова Н.А. Станиславский режиссер. 2-е изд, испр. М.: Искусство, 1984. 144 с.
19. Лобота В.В., Солопай С.В., Біланик Н.В., Пшенична В.С. Інтегрований театр для молоді / Під ред. Стецькова О.В. К. ІКЦ «Леста», 2002. 48 с.
20. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посіб. К.: Вища шк., 2006. 311 с.
21. Норов О.О. Практичні завдання на заняттях з педагогічної майстерності: Методичний посібник. Чернігів: ЧДПУ, 2007. 64 с.
22. Патріс Паві. Словник театру. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 640 с.
23. Пінчук Ю.В. Риторика, культура та техніка мовлення колекційного педагога. Навчально-методичний посібник. Київ КНТ, 2015. 160 с.
24. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. К.: Вища шк., 2004. 422 с.
25. Работа актёра над собой // К.С. Станиславский. О технике актёра / М.А.Чехов; Предисл. О.А. Радищевой. М.: Артист. Режиссёр. Театр, 2007. 490 с.
26. Сергеева О.А. Функции юмора в педагогической деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2006. № 2 (47). С. 64-66.
27. Середа Н.В. Элементы театральной педагогики у формуванні педагогічної майстерності // Теорія і практика управління соціальними системами. 2011. № 2. С. 48-54.
28. Сисоева С.О. Основы педагогической творчости: Підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
29. Тао Жуй. Теоретико-методологічні основи формування педагогічної майстерності студентів-вокалістів // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 10 (84). С. 191-198.
30. Федорович А.В. Взаємозв'язок театральної та педагогічної творчости у діяльності викладача дошкільного навчального закладу // Наукові записки кафедри педагогіки. Харків, 2014. С. 237-245.
31. Швидка С.О. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва: дис...канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1996. С. 177.

Марина Кеда

**МІЖНАРОДНА ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В НАВЧАННІ ІСТОРІЇ
(на прикладі Навчально-наукового інституту історії
та соціогуманітарних дисциплін)**

Процес навчання історії та інших суспільних дисциплін наразі перебуває на стадії переосмислення підходів, форм та методів. Реформування освітньої галузі, що триває в Україні, спонукає до пошуку засобів заповнення лакун, які утворюються через дисбаланс між та заходів перебудови освітньої галузі загалом та соціогуманітарної зокрема. До таких проблемних моментів відноситься необхідність запровадження нових навчальних історичних дисциплін, перегляд або поглиблення вже існуючих у відповідності до нових суспільних викликів.

Одним із ефективних інструментів вирішення даної проблеми може стати залучення додаткового (недержавного) фінансування з альтернативних джерел. До таких можна віднести фандрайзингові активи, донорські надходження (як зарубіжні так і вітчизняні), краудфандинг, волонтерську діяльність тощо.

Проектна діяльність, спрямована на залучення недержавних коштів на підтримку навчального процесу у вітчизняних вишах – відносно нове явище, яке ще не ставало предметом глибокого комплексного дослідження. Проте, з огляду на певний досвід, уже напрацьований Україною в цій царині, заслуговують на увагу як загальні праці з проектного менеджменту, так і окремі розвідки. Питанням запровадження механізмів проектного менеджменту в освіті присвячені роботи Придатко О.В., Рябової З.В., Єрмоленко А.Б., Махині Т.А. [4; 5], на увагу заслуговують також дослідження більш досвідчених в освітньому менеджменті зарубіжних учених Fitch P., Barr M., McClellan G., Yemini M., Oplatka I., Sagie N. [1; 2] та ін. Однак міжнародна проектна діяльність в навчанні історії та суспільних дисциплін не ставала предметом спеціальної уваги.

Метою даної розвідки є аналіз ефективності міжнародної проектної діяльності в навчанні історії на прикладі досвіду Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін.

Як зазначається у звіті з дослідження сфери вищої освіти в Україні, підготовленому 2019 р. James Gresham та Diego Ambas для Групи Світового Банку (World Bank Group), чимало вишів стикаються з недостатністю ресурсів для надання якісної освіти, що відповідає б потребам ринку праці. Крім того, поточна система не заохочує високої якості та майстерності на рівні програм, факультетів або закладів [3, с. 20]. В процесі глобалізації освітня сфера в пошуках підвищення ефективності дедалі частіше звертається за досвідом бізнесових інституцій, зокрема, впроваджуючи різноманітні моделі та практики проектного менеджменту. Проте, такі запозичення в процесі адаптації до сфери освіти вимагають відповідної концептуалізації, приведення у відповідність до вимог та викликів освітньої галузі. В західних, зокрема, американських, дослідженнях з проектного менеджменту беззаперечним є визнання того факту, що будь-яка адміністративна посада у ЗВО тією чи іншою мірою пов'язана з відповідальністю за фінансовий менеджмент [1, с. 1.]. Тому навички із залучення коштів є невід'ємним інструментом діяльності працівника вищої освіти, від пересічного викладача до ректора.

Навчально-науковий інститут історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського активно долучився до залучення коштів міжнародних програм для уможливлення викладання додаткових актуальних на сьогодні історичних дисциплін з 2015 року. За цей час Інститут взяв участь в розробці та імплементації низки проєктів, представлених в таблиці (Таб. 1).

Таблиця 1. Участь Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін в імплементації міжнародних проєктів.

Назва програми	Номер проєкту, реєстраційний номер в Україні	Організація-бенефіціар	Назва проєкту, керівник
Erasmus+ Jean Monnet	565243-EPP-1-2015-1-UA-EPPJMO-	Національний університет	Навчальний модуль «Концепт Європи: від

Activities	MODULE Реєстр. номер в Україні 3336	«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка	ідеї до реалізації» Керівник - доц. Кеда М.К.
Erasmus+ Jean Monnet Activities	599704- EPP-1-2018-1-UA-EPPJMO-MODULE Реєстр. номер в Україні 4006	Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка	«Європейські антитоталітарні практики» Керівник - проф. Столяр М.Б.
EAPTC EU project within Eastern Partnership Territorial Cooperation Programme Belarus-Ukraine	№ 83265672 Реєстр. номер в Україні 3810	Головний заявник – НУО «Зелений Хрест» (Білорусь) Заявник 2 – Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка	«Від малих/місцевих музейних форм до широкого транскордонного культурного співробітництва» Керівник – Вигонна А.А. (Білорусь) Менеджер від України – Доц. Кеда М.К.
Erasmus+ Jean Monnet Activities	611363- EPP-1-2019-1-UA-EPPJMO-MODULE	Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка	«Європейська освітня сфера: можливість та виклики для України» Керівник– проф. Острярко А.М.
Erasmus+ Jean Monnet Activities	611810-EPP-1-2019-1-UA-EPPJMO-CHAIR	Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка	«Культурний вимір Європи» Керівник – доц. Кеда М.К.

Викладачі Інституту також беруть активну участь в проєктах інших організацій України. Так, 2016–2017 н.р. в партнерстві з ГО «Вектор Плюс» на базі Інституту за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» було реалізовано проєкт «Ромські студії в Чернігівському національному педагогічному університеті». Це дало змогу розробити цікавий курс з історії ромів, видати відповідну методичну літературу для вузів України, залучити широку громадськість до обговорення проблем адаптації ромів в суспільстві, заохотити студентів до участі в подальших дослідженнях історії цього народу, подолати низку соціальних стереотипів, пов'язаних з цією нацменшиною.

2019 року команда викладачів Інституту (відповідальна особа – доц. Стрілюк О.Б.) долучилась до участі в проєкті «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», що реалізується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів в Україні (IREX). Очікується, що завдяки проєкту студенти та викладачі Інституту отримають можливість розвивати навички критичного мислення та інфо-медійної грамотності та зможуть імплементувати набуті знання в процес вивчення та викладання історії.

Досвід останніх років засвідчує високу ефективність міжнародної проєктної діяльності Інституту в питаннях розробки й впровадження нових історичних та соціогуманітарних курсів. Вимірювання показників цієї діяльності супроводжується низкою не вирішених на сьогодні викликів, зокрема, стосовно критеріїв вимірювання успішності (крім прямих кількісно-якісних показників у вигляді оцінювання знань студентів). Проєктний менеджмент, властивий здебільшого бізнес-діяльності, в освітньому секторі має низку особливостей [4, с. 43], освітнє поле сприймається багатьма як дуже унікальне, контекстно специфічне середовище, до якого

важко застосувати бізнес-терміни, бізнес-моделі та застосувати показники їх успішності в галузі освіти [2, с. XII].

Керуючись тим, що вимірювання результатів міжнародної проектної діяльності в навчанні історії на сьогодні ще не усталений процес, який характеризується відсутністю чітко визначених критеріїв вимірювання, ми умовно поділили результати на **економічні, соціальні та освітні**. З 2015 року по 2019 р. в Інституті повністю завершено імплементацію двох проєктів Європейського Союзу програм EaPТС та Erasmus+, та проєкту Міжнародного фонду «Відродження» в партнерстві з ГО «Вектор Плюс». Це дозволяє говорити про наступні результати.

Економічні. Передусім – це покращення матеріально-технічної бази: три аудиторії Інституту обладнані стаціонарними мультимедійними проєкторами, закуплено ноутбуки, фотоапарат, витратні матеріали для техніки, фліпчарти. За проєктами програм EaPТС та Erasmus+ викладачі отримували зарплату за європейськими стандартами.

Соціальні. 18 викладачів Інституту та понад 360 студентів залучені до нових форм і методів роботи. Фінансовий відділ університету долучився до нових практик міжнародного фінансового менеджменту. Інститут значно активізував міжнародну кооперацію, розширилась співпраця викладачів з вітчизняними науковими, дослідницькими й освітніми установами: APREI (Асоціація викладачів та дослідників Європейської інтеграції), UESA (Українська асоціація Європейських студій), інші університети тощо. Відкритість інформації, створення сайтів та сторінок проєктів у соціальних мережах зробили напрацювання доступними для широкої громадськості, посприявши, таким чином, популяризації історичної науки.

Освітні. Запроваджені нові форми роботи з історичним матеріалом, студенти отримали можливість складати заліки у формі колективних проєктів, креативно застосовувати набуті знання про ЄС. Успішна імплементація проєкту з історії ЄС мала наслідком створення нової спеціалізації «Європейські студії», появу нових тем для наукових досліджень як студентів, так і викладачів. У підсумку реалізації проєктів виокремились нові історичні дисципліни «Концепт Європи» та «Ромські студії», видано низку навчально-методичних посібників та практикумів, розроблено нові туристично-музейні маршрути тощо.

З огляду на високі показники результативності міжнародної проектної діяльності в питаннях залучення коштів для формуванні нових і вдосконалення наявних компетенцій у майбутніх випускників-істориків прийнято рішення розробити й запровадити спеціальну дисципліну «Проектний менеджмент» для студентів бакалаврату й магістратури Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського.

Отже, завдяки міжнародній проектній діяльності поживаються дослідницько-наукова робота, переформатовуються старі й розробляються нові історичні курси й програми, освітня діяльність перебудовується на основі інноваційних підходів. Це, своєю чергою, забезпечує сталий розвиток ЗВО відповідно до міжнародних норм і стандартів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Barr Margaret J., McClellan George S. Budgets and Financial Management in Higher Education. 3d ed. San-Francisco, 2018. 240 p.
2. Yemini M., Oplatka I, Sagie N. Project Management in Schools: New Conceptualizations, Orientations, and Applications. 2018. 134 p.
3. Дослідження сфери освіти в Україні. 2019 р. До більшої результативності, справедливості та ефективності / James Gresham, Diego Amba; World Bank Group. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/pdf/Overview.pdf>
4. Придатко О.В. Освітні проєкти та програми як об'єкт проектного менеджменту // Управління розвитком складних систем. 2015. № 24. С. 42–48.
5. Рябова З.В., Єрмоленко А.Б., Махиня Т.А. Проектний менеджмент для інноваційного розвитку освітніх організацій України. Одеса, 2017. 124 с.

МУЗЕЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Реформування вітчизняної системи освіти зумовлює необхідність використання інноваційних засобів формування творчого потенціалу особистості педагога. Музей – це унікальний освітній простір, що має виняткові можливості щодо професійної підготовки майбутнього вчителя історії та суспільних дисциплін. В музеї інформація набуває наочність, образність, стає засобом передачі соціального досвіду. Музейний простір надає можливість через контактування з музейними предметами перетворити психолого-педагогічний процес засвоєння знань у цілісне й інтегроване явище. Актуальність обраної теми зумовлена сучасними тенденціями щодо впровадження компетентнісного підходу в педагогічний процес, формуванню нової методології викладання, побудованої на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та студентів. Вагома роль у даному процесі належить музейній педагогіці з її арсеналом активних способів організації педагогічної взаємодії.

Аналіз наукових досліджень засвідчив актуальність проблеми модернізації педагогічного процесу у вищій школі. Означеній проблематиці присвячено праці К.Баханова, І.Беха, І.Зязюна, В.Кременя, О.Пометун, О.Савченко та ін. Зміст, форми й методи музейно-педагогічної діяльності обґрунтовано у працях Л. Гайди, О.Караманова, В.Снагощенко, Б.Столярова, М. Юхневич та ін. Педагогічний аспект музейного середовища узагальнили В. Т. Белофастова, О.Медведєв, Н. Пусепліна, І. Самсакова та ін. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя обґрунтовано у працях С. Гончаренка, В. Краєвського, В. Кременя, В. Мисана, В. Огнев'юка, М. Ярмаченка та ін. Незважаючи на те, що в педагогіці вищої школи накопичений значний досвід з підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності, аспект підготовки його засобами музейної педагогіки залишається маловивченим.

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних аспектів музейно-освітнього середовища у контексті професійної підготовки майбутніх вчителів історії та суспільних дисциплін.

Теоретичний аналіз філософської, музеєзнавчої та психолого-педагогічної літератури дозволив уточнити сутність поняття: “музейний простір”. Музейний простір дослідники визначають як “спеціально створене середовище побутування музейних предметів (безпосередньо музейне приміщення, експозиції, фонди) та навколomuзейний простір, де створені необхідні умови для максимального впливу музейних предметів на відвідувача” [3, с. 8 – 9]. Науковці розглядають музейний простір як середовище, що гармонійно пристосоване для вирішення навчально-виховних завдань, сприяє інтегрованому викладу навчального матеріалу, мотивує до критичного вивчення історичних фактів, забезпечує активні способи взаємодії педагога та студентів, наочність та доступність засвоєння інформації.

Поняття “засоби музейної педагогіки” ми визначаємо як “об'єкти матеріальної і духовної культури, що впливають на емоційно-вольову сферу особистості, полегшують безпосереднє та опосередковане пізнання дійсності й культурно-історичної спадщини і є невід'ємною складовою музейно-освітнього середовища” [3, с. 16].

Як відомо, ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить. З огляду на це постало завдання певною мірою оновити зміст педагогічної діяльності зі студентами і приділити увагу проблемі формування змісту освіти. Ми підготувати та почали впроваджувати в педагогічний процес Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т.Г.Шевченка навчальну програму “Основи музейної педагогіки” на засадах трансдисциплінарного підходу.

Студенти отримують теоретичну підготовку, необхідну для самостійної практичної роботи в музейному просторі. До проблемного кола музейної педагогіки входять: особливості здійснення педагогічного процесу в музеї (принципи, закономірності, форми, засоби, методи); врахування дидактичних аспектів у розробці експозицій; моделювання нових напрямів і способів педагогічної діяльності тощо. У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен вміти: володіти змістом, засобами, формами, методами та прийомами педагогічного

процесу в умовах музейного простору; застосовувати сучасні освітні технології в музейному просторі; використовувати потенціал музею для розкриття творчих здібностей особистості.

Під час проведення практичних занять студенти залучалися до основних напрямків музейної діяльності (науково-дослідної, екскурсійної, фондової, експозиційно-виставкової); брали участь у різноманітних музейно-педагогічних заходах: у підготовці й проведенні музейних уроків, розробці й проведенні тематичних екскурсій, музейно-педагогічних проєктів. Як правило, групова або парна робота студентів над проєктом передбачає наступні етапи: критичне опрацювання шкільної навчальної програми з історії для вибору теми музейного уроку (тема має відповідати навчальній програмі з предмету); обґрунтування теми й мети уроку з урахуванням шкільних навчальних програм, профілю музею й освітніх можливостей музейного середовища; вивчення психолого-педагогічної, історичної, методичної літератури; з'ясування педагогічних аспектів музейної експозиції (визначити об'єкти демонстрації, обрати місця для зупинок, скласти маршрут, визначити відповідні дидактичні методи та прийоми, адже музейний простір вимагає спеціальної методики проведення занять); з'ясування особливостей та властивостей пам'ятки історії; систематичне обговорення дидактичних проблем, обмін думками, аналіз педагогічного досвіду; обґрунтування навчальних інтеракцій з музейними предметами; написання конспекту музейного уроку; створення презентації; проведення навчального заняття (фрагменту) в музейно-освітньому просторі; обговорення й узагальнення результатів діяльності.

У рамках проєктної діяльності передбачається обґрунтування й планування музейних уроків і виховних заходів у музейному середовищі. Студенти вчать моделювати уроки історії в музейному просторі, відпрацьовують уміння добирати відповідний методичний матеріал. Практичні заняття проводились у музеях різного профілю м.Чернігова. Перебуваючи у просторі музею і працюючи над виконанням поставлених завдань, студенти набувають навичок конструювання педагогічної діяльності та активної взаємодії. Результатами такої взаємодії, на нашу думку, є психологічно комфортна атмосфера, наочний характер навчання, оптимальне впровадження й застосування інноваційних педагогічних технологій.

Отже, музейно-освітній простір є важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя історії та суспільних дисциплін. Музейне середовище забезпечує трансдисциплінарність та інтерактивний характер педагогічної діяльності, сприяє формуванню соціальної активності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Мезенцева Г.Г. Музеєзнавство. Київ : Вища школа, 1980. 120 с.
2. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Генеза, 2006. 319 с.
3. Снагощенко В.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ : Б. в., 2010. 20 с.
4. Цибко С. Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі // Директор школи (Шкільний світ). 2011. №3. С.91 – 93.

Ольга Степаненко

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ УСНОЇ ІСТОРІЇ В ІСТОРИЧНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ УЧНІВ-ЧЛЕНІВ МАН

В наш час все більше дослідників звертаються до методу усної історії в соціально-гуманітарних дослідженнях. В основі даного методу лежить суб'єктивний досвід окремої людини яка була свідком або безпосереднім учасником історичних подій. Це напрям історичного опису, що ґрунтується на використанні спогадів і особистих оцінок безпосередніх учасників чи очевидців описуваних подій; метод фіксації та обробки особливого різновиду історичних джерел – спогадів живих людей про пережиті події чи соціальні умови, записані, збережені та доступні для наукового використання [2, арк..7-8].

Усна історія як ділянка досліджень і метод збирання, зберігання й інтерпретації спогадів учасників подій минулого є найдавнішим способом історичного дослідження, що

передував писемності, і одним з найсучасніших, починаючи із записів на аудіоплівку у ХХ ст. до цифрових технологій ХХІ ст. [4, арк. 16-17].

Використання методу усної історії дозволяє отримати більш точну картину історичного минулого. Іноді юні науковці не мають достатньої кількості документів та інших матеріалів з проблеми, яку обрали для дослідження. Таким чином усні джерела стають єдиним джерелом отримання інформації з обраної теми дослідження. Крім того з усіх методів дослідження учні-члени МАН найбільшу перевагу надають усному опитуванню, анкетуванню, польовим дослідженням, усній традиції у поясненні історичного минулого. Даний метод передбачає прямий контакт з людьми - безпосередніми свідками історичних подій. Під час спілкування дослідники гостріше відчувають проблему дослідження, поринають у вирій подій, усвідомлюють ті моральні цінності і життєві орієнтири, що були притаманні представникам минулих поколінь. Під час інтерв'ю з респондентами іноді банальні, на перший погляд, речі набувають нового значення. Розповіді респондентів як правило завжди жваві, сповнені яскравих епізодів із життя, тому основним завданням юних дослідників - навчитись користуватися знаннями респондентів для побудови наукового дослідження.

Використання наративних джерел в історичних дослідженнях стало вже однією із суттєвих складових робіт, які представляють конкурсанти на ІІ обласному етапі Всеукраїнського конкурсу-захисту учнів-членів МАН України в відділенні історії. Найбільш цікаві та унікальні джерела усного походження у локальних дослідженнях, метою яких є вивчення історії краю, району, села, родини, окремої установи, традицій та побуту.

В цьому контексті варто відзначити такі роботи: «Східні робітники з Прилуччини: примусова депортація, опір поневолювачам», Українські примусові робітники у Третньому Рейху (на матеріалах Чернігівщини). Автори у своїх роботах проаналізували зібрані свідчення очевидців і на основі записаних інтерв'ю розкрила політику депортації місцевого населення нацистською окупаційною владою, висвітлили дискримінаційний характер політики щодо робітників зі східних окупованих територій, проаналізували процеси повернення остарбайтерів на Батьківщину та охарактеризували різні форми насильства, які застосовували до них уже органи та інституції радянської влади. В роботі «Українські примусові робітники у Третньому Рейху (на матеріалах Чернігівщини)», були проаналізовані обставини депортації населення Чернігівщини до Німеччини у роки Другої світової війни, їх умови життя та праці під час перебування на примусових роботах та перебіг репатріації.

Протягом своєї багатомісячної історії український народ створив, примножив і зберіг у своїй пам'яті та передав для використання нащадкам надзвичайно багату за змістом, духовним та емоційним вираженням сімейну обрядовість, пов'язану з народженням дитини, вибором кумів, імені, хрещенням, першим купанням та ін. Багато що з цього тепер забуто, вийшло з ужитку, втрачено, занедбано. Саме тому в роботі «Нате вам народжене—принесіть хрещене», авторка намагалась на основі усних свідчень старожилів Сосниччини відтворити і передати нащадкам багату скарбницю вікових традицій, що творилися з плином часу, встановлення їхньої ролі і значення у житті людей у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

Народне харчування — важливий елемент матеріальної культури. Традиційне харчування українців пройшло тривалий шлях становлення і розвитку. Століттями вдосконалювалося, поліпшувалося харчування українців, вбираючи кращий досвід поколінь і сусідніх народів. Унаслідок цього сформувалася оригінальна народна кулінарія з великим асортиментом унікальних страв, смачних та поживних, надзвичайно корисних для організму людини. Тож головною задачею науковців сьогодні є збереження та відтворення забутих рецептів. Так в своїх роботах: «Традиції харчування українців у Ріпкинському районі», «Особливості харчування жителів села Погорільці на Чернігівщині», автори класифікували та розкрили характерні особливості як повсякденної, так і святково-обрядової їжі населення, проаналізували традиції місцевої кухні.

В науково-дослідницькій роботі «Етнографічні особливості селянської хати на Сосниччині», авторка в перше здійснила комплексне дослідження селянської хати на Сосниччині, виокремила типи і локальну специфіку житла на Сосниччині, описала інтер'єр селянської хати Сосницького краю, проаналізувала народні традиції, пов'язані із закладанням і будівництвом хати на Сосниччині, схарактеризувала духовний світ української хати; виокремила регіональні особливості обряду «вхідчин».

Сьогодні наша держава – активний учасник міжнародної миротворчої діяльності. Крім того події які відбуваються сьогодні в Україні, стали поштовхом до написання наукової роботи: «Ніжинські миротворці у всесвітньому миротворчому русі». Автор у своїй роботі розкрив особливості участі Збройних Сил України в міжнародних миротворчих операціях (на прикладі миротворців Ніжинщини). Тобто в основу був покладений регіональний підхід, застосування якого дає можливість простежити участь наших земляків у миротворчих контингентах.

З часом все менше залишається безпосередніх свідків та учасників найбільш знакових подій ХХ ст., спогади яких становлять основний інтерес для усних істориків. Отже, застосування методу усної історії є цілком виправданим в історичній науці й з успіхом використовуються як у фундаментальних дослідженнях, так і в учнівських науково-дослідницьких роботах. Спрямованість юних дослідників історії України, історичного краєзнавства, всесвітньої історії, етнології на адекватну реконструкцію минулого є важливою для переосмислення тоталітарного спадку та творення нового гранд - наративу, олюдненню сторінок історичного минулого, для формування науково-дослідницьких компетентностей, що має сприяти формуванню історичного мислення, критичного осмислення реальностей сучасного життя.

Джерела та література

1. Кісь О. Усна історія: становлення, проблематика, методологічні засади / Оксана Кісь // Україна Модерна. – Львів ; Київ, 2007. – Ч. 11. – С. 7-21.
2. Нагайко Т. Ю., Іваненко А.О. Методичні рекомендації з організації та проведення наукових досліджень з питань вивчення історичного минулого сільських населених пунктів засобами усної історії (для студентів історичних факультетів). – Переяслав-Хмельницький, 2005. – 40 с.
3. Нагайко Т., Лукашевич О. Повернення до усної традиції у вивченні історичного минулого (в контексті побутового аспекту історії). Українське державотворення: від минувшини до сьогодення / Матеріали науково-практичної конференції, 11-12 травня 2004 р. – Коломия, 2004. – 60 с. – С. 51-55.
4. Oral History Association. – Режим доступу: <http://omega.dickinson.edu/organizations/oha/>
5. Пастушенко Т. Метод усної історії усно історичні дослідження в Україні. – Режим доступу : http://klio-mukolaiv.at.ua/prochutatu/usna_istorija.pdf

Олена Стрілюк

РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ДОСВІД СПІВПРАЦІ З РАДОЮ ЄВРОПИ

Цілком очевидно, що успіх реформ в Україні багато в чому залежатиме від освітньої політики, її системності. Подальша інтеграція країни в світовий, економічний і культурний простір, активні глобалізаційні процеси, в свою чергу, спонукають до синхронізації української освіти з європейською. У цьому контексті важливою є співпраця з міжнародними організаціями, зокрема, Радою Європи (РЄ). Рада Європи була заснована в 1949 р. задля зміцнення єдності між європейськими парламентськими демократіями. Вона є найширшою міжурядовою і міжпарламентською організацією Європи; її штаб-квартира знаходиться у Страсбурзі.

Метою даної статті є аналіз процесів співпраці України з Радою Європи в галузі реформування шкільної історичної освіти та його значення для вдосконалення викладання історії в Україні.

Одразу після вступу України в 1995 р. до Ради Європи почали з'являтися публікації, присвячені перспективам двостороннього співробітництва [1], а також питанням викладання історії, необхідності створення нових підручників з історії України та всесвітньої історії [2]. Часто публікації належали учасникам проведених Радою Європи семінарів [3]. Г. Сгоров, на підставі опрацювання документів РЄ, навчальних програм окремих країн, дійшов висновку, що діяльність РЄ в галузі викладання історії в цілому сприяла демократизації шкільної освіти,

зростанню її виховного потенціалу [4].

Цікаво, що на початку ХХІ ст. особлива увага була приділена дослідженню двосторонньої українсько-польської співпраці в галузі викладання історії [5]. Важливим, безумовно, був і сам досвід Польщі, яка активно взялась за реформування історичної освіти після 1989 р. До того періоду модель історичної освіти засновувалась на ідеалах соціалізму. Уже в 1991 р. була проведена перша реформа освіти за умов нової польської держави, створені нові програми, переглянуто кількість годин на викладання історії та обсяги навчального матеріалу. Також привертають увагу публікації, в яких розглядаються питання висвітлення суперечливих і дискусійних моментів історії відповідно в українських підручниках та підручниках європейських країн [6].

Історія, її викладання були однією з областей роботи Ради Європи з моменту її створення. При цьому історія розглядається як внесок у виховання громадян Європи та за її межами. Як було підкреслено в Європейській Культурній Конвенції 1954 року [7] (Україна її ратифікувала у лютому 1994 р.), викладання історії відіграє важливу роль в усуненні розбіжностей та об'єднанні людей шляхом встановлення взаєморозуміння та довіри між народами Європи. Важливість, яку надає Рада Європи історичній освіті, знайшла своє відображення в Рекомендації по історичній освіті, прийнятій Парламентською асамблеєю Ради Європи у 1996 р. і Рекомендації з питань викладання історії у ХХІ столітті в Європі, прийнятій на засіданні Комітету міністрів у жовтні 2001 р. Обидві Рекомендації відобразили ті зміни, які відбулися в Європі в 1990-х рр. Зацікавленість України у співпраці з Радою Європи в цей час була зумовлена як економічними причинами, так, як вже зазначалось вище, і політичними: проголошення курсу на європейську інтеграцію та необхідністю приведення системи освіти в Україні у відповідність до європейських стандартів.

Процес співпраці України і Ради Європи у галузі реформування історичної освіти пройшов декілька етапів розвитку. Так, Н. Захарова [8, с. 13], виокремила період 1996 – 1998 рр. як період організаційного становлення співпраці, коли окреслювалось коло проблем в історичній освіті України, у вирішенні яких було б доцільно використати досвід Ради Європи. У першій Рекомендації Ради Європи підкреслювалось, що історична освіта повинна бути вільною від політичного та ідеологічного впливів; політики, маючи свої погляди на історію, не повинні використовувати її як інструмент для маніпуляцій; що історія є одним з основних джерел одержання знань про національну приналежність, і водночас, вона повинна бути також джерелом знань про культурну багатоманітність.

Друга Рекомендація з питань викладання історії в Європі у ХХІ ст. охоплювала такі питання, як цілі викладання історії, європейський вимір, зміст програми, методів навчання, підготовки вчителів, інформаційних і комунікаційних технологій і зловживання історією. У документі зазначено, що глибше розуміння новітньої європейської історії може служити попередженню конфліктів. Історичний матеріал має подаватися через діалог, і на основі багаторакурсності. Школа має розвивати вміння критично мислити, і вміти протистояти маніпуляціям та зловживанню історією. Матеріал має нівелювати упередження й стереотипи, висвітлюючи в шкільних програмах позитивний вплив між різними країнами, релігіями та науковими школами в процесі історичного розвитку Європи [9].

Слід відзначити, що на межі ХХ – ХХІ ст. для європейських країн в цілому характерними стали кардинальні зміни акцентів і пріоритетів у викладанні шкільного курсу історії. Так, шкільна історична дидактика почала відмовлятися від зобов'язання формувати національну ідентичність і продовжувала свій рух в руслі формування соціально-культурної історії, яка орієнтувалась на загальноєвропейські цінності та гуманістичні ідеали. На цьому етапі представники України вперше брали участь у довгостроковому проєкті з підготовки інтегрованого навчального посібника з історії європейського регіону [8, с. 14.].

На жаль, 2001 – 2002 рр. стали часом призупинення участі України у програмах Ради Європи. Відновлення спільної діяльності з вдосконалення викладання історії у рамках програми сприяння демократичним перетворенням відбулось лише наприкінці 2002 – 2004 рр., що зумовило підсилення уваги до компоненту громадянської освіти у викладанні історії. Крім цього, увагу було зосереджено на проблемах створення державного стандарту середньої освіти, розробці нових навчальних програм з історії. Через політичні проблеми наприкінці 2004 р. співпраця з Радою Європи була призупинена, але приєднання України у травні 2005 р. до Болонського процесу обумовило подальшу зацікавленість у співробітництві. Згідно з

Меморандумом про взаєморозуміння між Урядом України і Радою Європи щодо створення в Україні Офісу Ради Європи та його правового статусу від 6 листопада 2006 р. сторони ухвалили рішення сприяти подальшому демократичному розвитку в Україні, зокрема шляхом повного і дієвого виконання «Плану дій». Безумовно, аналізу «Плану дій Ради Європи для України» на 2011 – 2014, 2015 – 2017, 2018 – 2021 рр. може бути присвячена окрема публікація. Тим більше, що питанням викладання історії, формуванню «спільної історії» Європи без кордонів тут відводилось важливе місце.

Відзначимо, що у 2011 р. було ухвалено Рекомендацію Комітету міністрів державам-членам РЄ «Щодо міжкультурного діалогу і образу Іншого у викладанні історії», яка визначала напрямки реформи викладання історії з метою її вкладу в міжкультурний розвиток і наголошувала на діалогічному висвітленні історії у постконфліктних ситуаціях [10]. У центрі історичного примирення та порозуміння різних європейських пам'ятей та формування спільної ідентичності є діалог, який базується на таких принципах: 1. Історичні події необхідно розглядати з урахуванням їх складності для всіх залучених сторін; 2. «Попит на історичну пам'ять» всіх сторін повинен бути однаково шанованим і опорною точкою під час обговорення; 3. Минуле можна проаналізувати з урахуванням і посиленням на перспективу партнерів дискурсу [11].

Результати співробітництва України та Ради Європи у сфері історичної освіти знайшли своє відображення у низці нормативних документів. Зокрема, у новій програмі для історії збільшено обсяг часу на вивчення питань соціальної та духовної історії, гендерної історії, регіональної та місцевої історії. На семінарах Ради Європи за участю України також систематично обговорювалися питання створення підручників в Україні та застосування при цьому досвіду країн Європи. Вітчизняні підручники рецензувалися експертами Ради Європи, і це дозволяло спільно розробляти напрями їхнього вдосконалення. Збільшилась кількість альтернативних підручників, що сприяє впровадженню багаторакурсного підходу у викладання історії.

Таким чином, співробітництво України і Ради Європи у сфері історичної освіти заклало основи демократизації викладання історії в Україні та стало важливим кроком у напрямі наближення її до європейських стандартів. Можна сподіватися, що спільними зусиллями учасників міжнародної співпраці в галузі історичної освіти, через урахування досвіду та національних особливостей кожного із суб'єктів цього співробітництва вдасться зрештою створити таку модель історичної освіти, яка допомогла б молодій людині набути тих якостей, які необхідні для життя в плюралістичному демократичному суспільстві.

Джерела та література

1. Полянський П. Про Українсько-польську комісію експертів з удосконалення змісту шкільних підручників з історії та географії // Український історичний журнал. 1999. № 1. С. 151–153.
2. Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. К.: Генеза, 2000. 368 с.
3. Пометун О. Шлях до взаєморозуміння і довіри // Шлях освіти. 1998. № 4. С. 12–16; Калініна Л. На шляху до взаєморозуміння: загальноєвропейський контекст шкільної // Історія в школах України. 1998. № 1. С. 21–24;
4. Єгоров Г. Експерти Ради Європи про форми та методи викладання історії // Історія в школі. 2000. № 10. С. 8–11; *Його ж.* Європейська стратегія громадянської освіти і виховання учнів // Історія в школах України. – 1997. – № 3. – С. 50–55; *Його ж.* «Європейський вимір» у викладанні історії // Історія в школі. – 1998. – № 9. – С. 14–16.
5. Євтушенко Р. Заради історичної правди (Про ІХ нараду українсько-польської комісії експертів із питань удосконалення змісту підручників з історії та географії) // Історія в школах України. 2005. № 10. С. 13–14;
6. Давлетов А.Р. Современные школьные учебники Европейского Союза по истории о роли и значении Ялтинской конференции 1945 г. // Велика Вітчизняна війна 1941 – 1945 років: сучасні проблеми історичної освіти і науки: Зб. матер. міжнарод. наук. конфер. (Дніпропетровськ, 12 – 13 травня 2005 р.) / Редкол.: С.І. Світленко (відп. ред.) та ін. Д.: Пороги, 2005. С. 319–325; Кірсенко М. Концептуальні засади вивчення Другої світової війни в шкільному курсі новітньої історії // Історія ХХ століття. Нові підходи до змісту шкільного

- курсу: Матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару (7 – 8 вересня 2006 р., м. Бердянськ) / Історія та правознавство: Спецвипуск. Х.: Основа, 2007. № 19–21. С. 33–35.
7. Європейська культурна конвенція 1954 року. URL: <http://www.zakon1.radhtta.gov.ua/>.
 8. Захарова Н. Співробітництво України та Ради Європи в сфері реформування історичної освіти. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня к.і.н. Дніпропетровськ, 2010. 19 с.
 9. Рекомендація Rec (2001) 15 Про викладання історії у XXI столітті в Європі (ухвалена комітетом міністрів 31 жовтня 2001 року на 771-му засіданні заступників міністрів). URL: <http://www.coe.kiev.ua/>
 10. Рекомендація CM / Rec (2011) 6 Комітету міністрів державам-членам «Щодо міжкультурного діалогу і образу Іншого у викладанні історії». URL: <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/>
 11. Лозовий В.С. Європейський досвід втілення історичної політики як політичної технології міжнародного примирення // *Освіта, наука і культура на Поділлі*. 2016. Т. 23. С. 170–177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Onkp_2016_23_18

Ганна Тимошко

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМИ КЛАСАМИ

Розвиток реформування освіти передбачає системний підхід до управління інноваційною діяльністю закладу загальної середньої освіти, організації навчальної діяльності учнів, що активізує педагогічну творчість вчителя, формує креативне мислення майбутнього випускника закладу загальної середньої освіти, розвиток його творчого потенціалу, досягнення якісно нового стану функціонування.

Активне впровадження інновацій в освітню галузь стало провідним напрямом діяльності всіх закладів освіти України. В контексті приєднання до Болонського процесу перед закладами освіти постають нагальні завдання: внесення змін до структури, змісту, стандартів, форм національної освіти, забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні європейських стандартів. Тому впровадження інноваційних технологій в освітній процес є одним із найважливіших питань, які сьогодні розглядаються в освіті і покладаються на педагогів та управлінців. Питання впровадження інновацій в освіту осіб з особливими освітніми потребами досить актуальне, так як це альтернативна модель освіти, що стає вимогою сьогодення, окресленою державою.

Теоретичними аспектами дослідження інноваційної діяльності у сучасній школі є сучасні дослідження з проблем управління закладом загальної середньої освіти (Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Крижко, В. Маслов, В. Олійник, Є. Павлютенков, В. Пікельна), психологічні й педагогічні теорії розвитку діяльності та її суб'єкта (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, С. Гончаренко, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.). Дослідження сучасних науковців щодо управлінської діяльності керівників ЗСО ґрунтуються на методології педагогічного менеджменту (В. Маслов, В. Драгун, В. Шаркунова), менеджменті внутрішкільного управління (Ю. Конаржевський), інноваційного менеджменту (Г. Дмитренко, П. Завлін, В.Князєв, Л. Мінделі, М. Портер, А. Пригожин, Р. Фатхутдінов та ін.), педагогічної інноватики (К. Ангеловські, Б. Гершунський, Л.Даниленко, О. Козлова, В. Луговий, В. Паламарчук, О. Подимова, О. Попова, М. Поташник), менеджменту освітніх інновацій (Г.Єльнікова, В. Олійник, З. Рябова, Г. Тимошко), особистісно зорієнтованої педагогіки (І. Бех, С. Подмазін, О. Савченко, А. Хуторський, І. Якиманська), інклюзивної освіти (Т. Бут, С. Колосов, А. Колупаєва, І. Ломакова) та ін.

Проте наукові дослідження в галузі педагогічної інновації, освітнього менеджменту, менеджменту освітніх інновацій не в повній мірі досліджують специфіку управління інноваційною діяльністю закладу загальної середньої освіти з інклюзивними класами.

Актуальність проблеми та аналіз її наукової розробленості дають змогу виявити протиріччя, які гальмують розвиток шкільної освіти нової якості. Насамперед, це суперечності

між швидкоплинними змінами у суспільстві та невідповідністю шкільної освіти викликам часу; існуючими традиційними педагогічними теоріями і слабо узгодженими з ними емпіричними результатами інноваційної педагогічної практики; прагненням управлінців до інноваційних змін та недостатньо розробленою в педагогічній теорії та практиці системою підготовки педагога-керівника; перевагою директивного стилю управління в освіті та необхідністю ініціативності та демократизму, як основними умовами впровадження інновацій в систему управління сучасними освітніми закладами, в тому числі з інклюзивними класами.

Зміни, які відбуваються в соціально-економічному житті України в останні десятиліття, позначились на сучасному стані освіти. Суттєво змінилась її парадигма, орієнтована на входження у світове співтовариство. Переосмислене традиційне її розуміння, адже освіта сьогодні – це передусім становлення людини, її утвердження, пошук свого образу, неповторної індивідуальності, духовності, творчого розвитку. В Україні створено реальні умови для демократизації та гуманізації шкіл, модернізації системи управління освітою. Посилюються процеси саморозвитку закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). Дедалі більше ми переконуємося у тому, що їх джерелом є творча та інноваційна діяльність педагогів, яка знайшла втілення у створенні закладів освіти для обдарованих дітей, розробці та впровадженні елементів нового змісту освіти, нових освітніх технологій, посиленні взаємодії школи з наукою, зверненні до світового педагогічного досвіду, інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) у заклади загальної середньої освіти. Сучасні зміни в освіті вимагають від педагогічних працівників, керівників навчальних закладів переорієнтації на гуманістичні цінності [3].

Модернізація освіти в Україні, що спрямована на демократизацію та гуманізацію, зумовлює необхідність впровадження інноваційних технологій, зокрема, в освіті людей з ООП. Інклюзія є однією з основних тенденцій розвитку зазначеного типу освіти в Україні. Для забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти інклюзивні навчальні заклади повинні адаптувати програми й плани, форми й методи навчання та ресурси до індивідуальних потреб дітей з ООП. Все більшого розвитку зазнає нова галузь наукових знань – педагогічна інноватика, яка вивчає процеси розвитку школи, пов'язані зі створенням нової практики освіти. Ці процеси називають інноваційними [5]. До розв'язання проблеми управління інноваційною діяльністю в ЗЗСО слід підходити, глибоко усвідомлюючи сутність усіх дефініцій дослідження.

Розглянемо докладніше поняття «інновація». У перекладі з грецької «інновація» означає «оновлення, новизна, зміна». Вперше це поняття з'явилося у науковій літературі у ХІХ ст. у зв'язку із введенням нових елементів у техніці.

Сучасні вчені розглядають поняття «інновація» неоднозначно:

- як «процес створення, поширення й використання засобів для розв'язання педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому» [6];
- «результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем» [7];
- цілеспрямований і керований процес внесення змін в освітню практику шляхом створення, поширення та освоєння нововведень [3] та ін.

Розбіжності у визначенні поняття «інновація» спричинені різними підходами авторів. Одні з них вважають інноваціями лише те нове, що приводить до радикальних змін у певній системі, інші – будь-які перетворення, відходи від традиції. О. Попова вважає інновацією і процесом, і кінцевим результатом інноваційної діяльності [6].

Інновацію як комплексний, цілеспрямований процес створення, поширення і використання новації визначає Л. Ващенко [3].

Як зміст та організацію нового, в той час як нововведення – лише організація нового, визначає інновацію Н.Фоменко [9].

На думку В.Паламарчук, інновація є результатом (продуктом) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці й практиці; результатом народження, формування і втілення нових ідей. Якщо педагог відкриває принципово нове, то він є новатором, якщо трансформує наукову ідею у практику – інноватором [7]. Одним із ключових у нашому дослідженні є поняття «інноваційна діяльність», що за філософським словником, означає засіб відтворення соціальних процесів, самореалізації людини, її відносин з оточуючим світом.

Діяльність охоплює різні форми людської активності і сфери функціонування. Науковці визначають діяльність як процес активності суб'єкта, що визначається мотивами, діями, операціями і відповідає умовам, в яких здійснюється. Метою і результатом діяльності є зміни самого суб'єкта, що полягають в оволодінні ним певними способами дії [2]. Діяльність містить систему актів, які виконує суб'єкт для досягнення кінцевої мети. Як відомо, кожна професійна діяльність вимагає певної послідовності дій, розподілу уваги, напруження, подолання труднощів, своєрідних психологічних якостей особистості, специфічних здібностей.

У будь-якій професійній діяльності її об'єкт і мета, як вважають дослідники, задаються ззовні, вони зумовлені потребами суспільства. Професійна педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, містить у собі мету, об'єкт, суб'єкт, результат і сам процес діяльності [2].

Швидке старіння наукової інформації, новий зміст освіти, поява нових технологій, реформування соціально-економічної системи створили в суспільстві ситуацію, коли стало неможливо навчатися чомусь один раз на все життя і тим самим заклали потребу в освітян постійно поглиблювати й оновлювати свої знання, вміння й навички. Таким чином склалися передумови, що зумовили потребу нових підходів до діяльності керівника ЗЗСО, який створює ситуацію успіху впровадження інноваційних технологій.

До основних показників інноваційності ЗЗСО віднесено застосування інноваційних методик, створення авторських підручників і посібників, проектна, міжнародна та експериментальна діяльність, розробка і впровадження освітніх інновацій. Основними показниками конкурентоспроможності ЗЗСО є додаткове інвестування, комп'ютерна підтримка освітнього й управлінського процесів, зв'язки з науковими установами, рівень матеріально-технічної бази та надання додаткових освітніх послуг, наявність внутрішньої системи вдосконалення педагогічних кадрів та особистісно-зорієнтованого освітнього процесу.

Отже, аналіз проблеми управління інноваційною діяльністю ЗЗСО дає нам змогу дійти висновку, що основні поняття інноваційних процесів інноваційної діяльності закладу загальної середньої освіти знайшли достатнє відображення у працях зарубіжних і вітчизняних дослідників. Проаналізовано класифікацію педагогічних інновацій за складовими педагогічного процесу, охарактеризовано фактори, які впливають на виникнення інновацій. Освітні інновації характеризуються новизною в галузі психолого-педагогічних, соціально-економічних та науково-виробничих досліджень. До основних показників інноваційності ЗЗСО віднесено застосування інноваційних методик та технологій, створення авторських підручників і посібників, проектна та міжнародна діяльність.

Процеси реформування освітньої галузі обумовлені потребами суспільства у новій людині, яка буде здатною до самостійних, відповідальних, творчих дій у людині з креативним, вільним від догм мисленням. На думку М. Поташника: «Щоб мати гарні шанси на успіх в демократичному оновленні сучасної школи, потрібно створити необхідність демократизації. Ця необхідність пояснюється об'єктивною потребою суспільства в новій людині, здатній до самостійних, відповідальних дій, людині інтелектуальній, яка живе в складному, повному потреб суспільстві і з готовністю кваліфіковано їх вирішувати» [8]. Такою людиною, в першу чергу, має бути педагог-управлінець, що організовує, здійснює і координує інноваційну управлінську діяльність закладу загальної середньої освіти.

В свою чергу інноваційна управлінська діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу всіх педагогів в ЗЗСО. Головним завданням ЗЗСО, який зацікавлений у досягненні усіма учнями максимально високих навчальних досягнень, у просуванні демократичних цінностей і практик є свідоме просування інклюзивних цінностей. І не лише у своєму закладі освіти, а й у місцевій громаді, де батьки й члени місцевої громади зможуть визначати конкретні шляхи підтримки закладу в напрямку інклюзивного розвитку, тобто розвитку освітнього закладу для всіх. Інклюзія створює умови для активізації участі усіх дітей і дорослих у і допомагає більш повно враховувати різноманітні особливості дітей, обумовлені їх походженням, умовами проживання, інтересами, досвідом, знаннями і навичками.

З безлічі причин і в найрізноманітніший спосіб постійно змінюється школа. Зміни в освітньому закладі рухають його в тому числі вперед і на шляху інклюзивного розвитку, якщо вони ґрунтуються на інклюзивних цінностях. Інклюзивний розвиток поєднує всі принципові підходи до розвитку школи, які обумовлюють пошуки шляхів вдосконалення організації, змісту і методик навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Зміна підходів до навчання і виховання таких дітей спрямована на формування і розвиток

соціально-активної особистості, що володіє навичками соціально-активної поведінки відносно до мобільної економіки. Одним із шляхів реалізації цього завдання є освітня інклюзія, яка успішно реалізується в умовах шкільної освіти. Крім цього, розвиток інклюзивної освіти забезпечує рівні права, можливість, доступність вибору комфортного освітнього маршруту для будь-якої дитини незалежно від її фізичних та інших можливостей.

Підтримуючи інклюзивну культуру, реалізуючи інклюзивну політику і практику, заклади освіти діють в інноваційному режимі. Сама концепція інклюзивної освіти відображає одну із головних ідей демократії – всі діти є цінними і активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних класах закладу є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин і суспільства в цілому. В інклюзивних класах пріоритетним є розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не їхні проблеми. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню дружніх стосунків між ними. Завдяки такій взаємодії діти навчаються сприймати, природньо й толерантно ставитися до людських відмінностей. Вони стають більш чуйними, готовими до взаємоповаги.

Інклюзивні шляхи вирішення проблем також корисні і для сім'ї. Родини дітей з особливими освітніми потребами отримують підтримку зі сторони інших батьків, вони мають можливість зрозуміти, у чому розвиток їхніх дітей є типовим і чим вони відрізняються, а також стають більш активними у процесі навчання, виховання, фізичного вдосконалення дітей. Учителі, які працюють в інклюзивних класах, краще розуміють індивідуальні особливості й відмінності дітей, ефективніше співпрацюють з батьками та фахівцями (логопедами, соціальними працівниками, спеціальними психологами, спеціалістами з лікувальної фізкультури тощо).

Інклюзивна система освіти є також корисною і з суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку навчаються зрозуміти й толерантно відноситись до людських відмінностей.

Адаптація навчальної програми та освітнього середовища до потреб учнів, які відрізняються своїми психофізичними особливостями, - мета інклюзивної освіти. Оптимальні шляхи і засоби впровадження інклюзивного навчання ґрунтуються на основі відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та психолого-педагогічного забезпечення.

Поширеною є думка, що інклюзивне навчання – це лише навчання дітей із певними діагнозами, захворюваннями, в тому числі із інвалідністю, у класах закладів загальної середньої освіти. Проте у Законі України «Про освіту» прописано, що до категорії таких осіб можуть підпадати не тільки учні з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту, особи, які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів, учні з особливими мовними освітніми потребами (наприклад, ті, які здобувають загальну середню освіту мовами, що не належать до слов'янської групи мов) тощо. У Законі України «Про освіту» подано тлумачення «інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [7].

Для успішного входження в суспільство дітей з особливими освітніми потребами необхідна організація їх освітнього процесу в інтегрованих умовах, що забезпечить соціальний, емоційний та когнітивний розвиток кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку з тим, щоб вона відчувала себе повноцінним учасником соціального життя.

Оптимальним в цьому плані є створення інклюзивного освітнього середовища, яке відкрите для дітей різних за соціальним статусом, станом здоров'я, зовнішнім виглядом та дає можливість враховувати та задовольняти їхні освітні потреби.

У Законі України «Про освіту» зазначається, що інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [1].

Для успішного залучення дітей з особливими освітніми потребами в заклади освіти необхідна наявність усіх складових компонентів інклюзивного освітнього середовища. До них належать:

- розумне пристосування навчального курикулуму;
- диференційоване викладання;
- толерантна взаємодія всіх учасників освітнього процесу;
- універсальний дизайн;
- партнерство школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Розумне пристосування – запровадження, якщо це потрібно в конкретному випадку, необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами.

Універсальний дизайн – це процес інтерпретації відповідного курикулуму в значиму навчальну діяльність, що є доступною для всіх учнів у класі та включає можливості для застосування множинних способів представлення матеріалу, вираження та залучення.

Диференційоване викладання – це концептуальний підхід і практична технологія планування та реалізації курикулуму й освітнього процесу, що ґрунтується на усвідомленні відмінностей між учнями. Виділяють чотири сфери для «розумної диференціації» – викладання, навчальна програма, навчальне середовище, оцінювання.

Толерантна взаємодія всіх учасників освітнього процесу передбачає терпимість до відмінностей серед дітей, уміння жити, не заважаючи та не порушуючи прав і свобод інших.

Тісна співпраця школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами побудована по принципу – батьки як партнери вчителя. Батьки або інші члени родини можуть допомагати вчителю в організації та проведенні навчальних занять; підготовці адаптованих/модифікованих навчальних матеріалів; контактуванні з іншими батьками для поширення важливої інформації; ознайомленні нових батьків з особливостями життя класу та ін.

Специфічні характеристики інклюзивного освітнього середовища:

- наявність відповідностей між актуальними потребами дитини з особливими освітніми потребами, її можливостями, ресурсами з врахуванням конкретних умов існування з метою збереження максимально можливого рівня здоров'я, здібностей, здатності до адекватної поведінки та успішної діяльності;
- насиченість освітнього середовища (ресурсний потенціал);
- структурованість освітнього середовища (спосіб його організації);
- організоване за принципом варіативної – як єдність різноманіття (зв'язки і стосунки мають кооперуючий характер, йде об'єднання різного роду ресурсів в рамках освітніх програм, що забезпечує траєкторії розвитку різних суб'єктів);
- створені умови та можливості, які сприяють розвитку активності дитини і її особистій свободі (автономії).

В інклюзивному освітньому середовищі всі діти здатні досягати успіху. Виділяють фахівці такі переваги для дітей з особливими освітніми потребами:

- в інклюзивному середовищі діти з обмеженими можливостями демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають;
- в інклюзивному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями;
- діти з особливими потребами навчаються за складнішою і глибшою освітньою програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше, а академічні досягнення покращуються;
- посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями завдяки методиці навчання в інклюзивних школах, де воно часто відбувається у формі групової роботи. Працюючи в малих групах, діти навчаються бачити людину, а не її ваду, та починають усвідомлювати, що між ними та дітьми з обмеженими можливостями є багато спільного;
- дружні стосунки між дітьми з обмеженими можливостями та іншими, що таких обмежень не мають, зазвичай частіше розвиваються в інклюзивному середовищі. Дослідження довели, що діти в інклюзивному закладі мають надійніші й триваліші зв'язки з друзями, ніж діти в сегрегованому середовищі. Це особливо справедливо в ситуації, коли діти відвідують місцеву школу у своєму районі та мають більше можливостей бачитися з друзями після уроків.

Діти з типовим рівнем розвитку можуть підвищувати самооцінку та закріплювати знання навчального матеріалу, виступаючи наставниками для інших. Також вони мають нагоду опанувати додаткові вміння, наприклад, навчитися читати шрифт Брайля чи спілкуватися жестовою мовою. Навчання цих умінь може відбуватися в ситуації, коли всі учасники процесу

усвідомлюють їхню важливість і можуть застосовувати їх на практиці. Крім того, володіння ними надає можливість для особистісного зростання, якої часто позбавлені діти, що не мали нагоди навчатися поряд із тими, хто має відмінні здібності.

У концепції Нової української школи зазначено, що має бути педагогіка партнерства, орієнтація на учня, виховання на цінностях – саме ці складові спрямовані на те, щоб побудувати довіру між школою, дітьми, батьками та суспільством. Нова школа допомагає батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей.

Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість [4]. Принципи партнерства педагогічних працівників з батьками дітей з особливими освітніми потребами визначені наступним чином:

- кожен відчуває, що йому в школі раді;
- повага до багатоманітності шкільного колективу;
- довіра у відносинах;
- ненасильницькі способи взаємодії і врегулювання суперечок;
- співпраця в дусі колегіальності та солідарності;
- співчуття – визнавати помилки, приймати вибачення, залагоджувати заподіяну шкоду.

Успіх впровадження інклюзивного навчання у закладі освіти залежить від побудови шляхів успішної взаємодії педагогічних працівників з батьками дітей з особливими освітніми потребами, як, в свою чергу, торують керівники ЗЗСО. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що керівник-педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як у традиційних навчальних закладах, так і в інклюзивних. У традиційних та інклюзивних закладах вона здебільшого здійснюється емпіричним шляхом, тобто шляхом проб і помилок.

У сучасних соціально-культурних умовах висувуються досить високі вимоги до професійно-управлінської компетентності керівників освіти, зокрема керівника закладу загальної середньої освіти, його педагогічної майстерності, психологічної грамотності, здатності оптимально реалізовувати управлінські функції, самостійно розв'язувати різноманітні завдання в нестандартних ситуаціях, ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38-39. Закон «Про освіту» розширює інклюзивну освіту [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ. – Режим доступу: <https://osvita.ua/school/57367/> (дата звернення 02.03.2018) – Назва з екрана].
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Моногр. — К.: Вид. об'єднання «Тираж», 2005. - 380 с.
3. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній менеджмент. Навчальний посібник.- К.: Главник, 2006. – 144с.
4. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб. / [Тоні Бут]; пер. з англ. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 190с.
5. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: Наук. - метод. Посібник / За ред. Л.Даниленко. - К.: Логос, 2001. -185 б. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в ХХ столітті. / О.В. Попова - Харків : ОВС, 2001. - 256 с..
7. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці // Педагогічні інновації у сучасній школі. – К.: Освіта, 2004. –С. 5-9.
8. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. — М.: Новая шк., 2005. — 464 с].
9. Фоменко Н. Педагогічна інноватика у реформуванні неперервної освіти // Рідна школа. - 2007. - № 5. - С 70-72.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЧЕРНІГІВСЬКОЇ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК

Для сучасної освіти України є важливим запровадження системних змін, оновлень у змісті, формах, методах освіти, в тому числі і в позашкільній. Інноваційна діяльність набирає значної сили і значення, про що йдеться у відповідних нормативно-правових документах, зокрема в Законах України «Про освіту», «Про загальноосвітній навчальний заклад», «Про інноваційну діяльність», у Положенні Міністерства освіти і науки України «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України».

Кожен освітянин замислюється над проблемою: як *організувати* і провести заняття з дітьми, щоб отримати максимальну віддачу?

Використання нових інноваційних технологій у роботі Малої академії наук дозволяє науковим керівникам реалізувати свої педагогічні ідеї, а вихованцям дає можливість самостійно вибирати освітню траєкторію – послідовність і темп вивчення тем, систему тренувальних завдань і задач, способи контролю знань. Так реалізується найважливіша вимога сучасної освіти – вироблення в суб'єктів освітнього процесу індивідуального стилю діяльності, культури самовизначення, відбувається їхній особистісний розвиток [2, 3].

Слід зазначити, що найчастіше до гуртків ОКПНЗ «Чернігівська Мала академія наук учнівської молоді» приходять профорієнтовані діти, готові до написання науково-дослідницьких робіт з біології, екології, медицини, зоології, ботаніки, хімії, агрономії. 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. Саме цьому вчать діти на гурткових заняттях Малої академії наук.

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 гуртка 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.

Перетворення сучасної цивілізації в інформаційне суспільство актуалізує проблему впровадження нових методів навчання, формування інформаційної компетентності особистості, яка стає визначальним чинником ефективності її трудової діяльності і повсякденного життя.

До активних методів навчання належать інтерактивні технології, їхня суть полягає в спів- та взаємонавчанні (колективному, кооперативному, навчанні у співпраці), за яких і керівник гуртка, і вихованці є суб'єктами. Керівник лише виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи гуртківців.

До шляхів запровадження інтерактивних технологій, особистісно орієнтованого навчання в позашкільну освіту належить реалізація різноманітних інноваційних форм і методів навчання, які застосовуються на гуртках Малої академії наук.

Написання учнями науково-дослідницьких робіт, їх презентація та захист дають неоціненний досвід вихованцям гуртків Малої академії наук 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.

Залучення учнівської молоді до наукових досліджень через впровадження інформаційних технологій у навчальному процесі гуртків МАН з біології, екології та хімії забезпечує вирішення нових дидактичних завдань, реалізацію сучасних форм і методів навчання, здійснення пошуково-дослідницької роботи, розвиває творчість, підвищує ефективність самостійної роботи школярів, сприяє розвитку їхньої творчої активності.

В.О. Сухомлинський говорив: «Природа – найсильніший засіб впливу, прекрасний метод виховання, яким ми майже не користуємося, яким необхідно володіти». Бажання пізнати, знайти істину, упорядкувати впливає на розвиток процесів мислення. Відомо, що мислення лежить в основі творчого потенціалу особистості. Комфортні умови навчання, за яких МАНівці бачать результати своєї діяльності, інтелектуальна спроможність, бажання знайти істину, зробити власне «відкриття» впливає на розвиток процесів мислення, розкриває творчий потенціал особистості. Навчити дітей помічати прекрасне у навколишньому житті – один з основних шляхів активізації образного мислення й важливий спосіб пробудження творчих сил. Мала академія наук допомагає вирішити цю проблему, поєднуючи вивчення природи рідного краю, організацію науково-дослідницької роботи учнів, спрямованих на вивчення екологічних проблем навколишнього середовища в даній місцевості, та наступне опрацювання досліджень із використанням комп'ютера.

Таким чином, використання інформаційних технологій у навчальному процесі та позашкільній роботі з біології, екології та хімії забезпечує вирішення нових дидактичних завдань, реалізацію сучасних форм і методів навчання, здійснення пошуково-дослідницької роботи, розвиває творчість, підвищує ефективність самостійної роботи школярів, сприяє розвитку їхньої творчої активності.

Джерела та література

1. Артемова Л. М. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках хімії з використанням ІКТ / Л. М. Артемова // Хімія. – 2011. – Липень (№ 13-14). – С. 5-7.
2. Бацур Л. Засоби інформаційних технологій / Л. Бацур // Хімія. – 2006. – № 30. – С. 4-6.
3. Гусарук Н. Інформаційні технології в навчанні хімії / Надія Гусарук // Біологія і хімія в школі. – 2010. № 5. – С. 13-15.
4. Ростока М.Л. Интересные вопросы по STEM-подготовке профессионала / М.Л. Ростока // STEM-освіта – проблеми та перспективи: матер. II Міжнар. наук.-практ. семінару (м. Кропивницький, 25–26 жовтня 2017 р.). – Кропивницький : Вид-во Кіровоградської льотної академії НАУ, 2017. – С. 84–86.
5. Стрижак О. Є. Трансдисциплінарність навчально-інформаційного середовища / О. Є. Стрижак // Наукові записки Малої академії наук України: зб. Наукових праць. – 2017. – № 8. – С. 13-28.
6. Тасенко О. В. Використання комп'ютерів у викладанні хімії та біології / О. В. Тасенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 1. – С. 16.

Олена Шолох

Створення інклюзивного середовища в умовах шкільної освіти стало одним з пріоритетних напрямків соціальної політики останньої історичної доби, спрямованих на здійснення найважливішої цінності демократичної держави: створення умов та захист прав громадян з різними психофізіологічними можливостями для їх повноцінної самореалізації.

Досвід впровадження інклюзії в заклади загальної середньої освіти позначив цілий ряд матеріально - технічних, економічних, соціально-психологічних проблем. До їх числа

відносять: організація «безбар'єрного середовища»(пандуси, одноповерховий дизайн школи, переобладнання місць загального користування); наявність соціальних ризиків та найголовніше - підготовка спеціалістів для роботи з дітьми з особливими потребами.

Інклюзивна освіта є однією з тих концепцій, яка вимагає зміни усталених уявлень, що формувалися протягом багатьох десятиліть в усіх учасників системи освіти. Її гуманістична і правозахисна складова має на увазі зміну системи соціальних відношень і ґрунтується на інших цінностях, ніж звична для нас традиційна освіта.

Розгляд освіти через призму інклюзивності означає зміну уявлень про те, що проблемою є дитина, і перехід до розуміння того, що змін потребує сама система освіти. Цілі інклюзивної освіти знаходяться принципово в іншій системі координат, яка кардинально відрізняється від усталених цілей системи загальної і спеціальної освіти. Варто наголосити на тому аспекті, що інклюзивне середовище це довгостроковий проект, який передбачає, насамперед, формування професійно-особистісної готовності усіх учасників педагогічного процесу, і зокрема практичних психологів до роботи в особливих умовах.

Слід зазначити, що відсутність системного підходу до формування готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в школі в умовах університетів, призводить до обмеження можливості придбання необхідних умінь і навичок, більше того, у майбутніх професіоналів не формується цілісного уявлення про зміст роботи з такими дітьми.

Аналіз дослідження проблеми готовності майбутніх педагогів-психологів до професійної діяльності показав, що її вивчення здійснюється на основі системного, психологічного, акмеологічного, педагогічного підходів та прогнозується прагматичне утвердження набутих у процесі навчання фахових компетентностей в особистісній та функціональній сферах діяльності. Загалом готовність до професійної діяльності розглядається як активний стан особистості, що мотивує діяльність; формує установку на вирішення завдань щодо професійної діяльності.

Ми схильні розглядати готовність до професійної діяльності одночасно і як психічний стан і як якість особистості. У контексті нашого дослідження є пріоритетним особистісний підхід при вивченні готовності до професійної діяльності (К. І. Дяченко, Л. А. Кандибович, Л.М.Карамушка, В. С. Ільїн, Я. К. Коломинский, В. С. Мерлін, В. О. Серіков, В. А. Отрут), на засадах якого готовність до діяльності розуміється як інтегральне особистісне утворення, система якостей особистості, які забезпечують результативність професійних дій та вчинків. Критерієм сформованості психологічної готовності до професійної діяльності виступає інтегрованість її структури. У зв'язку з цим значна ступінь готовності до професійної діяльності залежить від індивідуальних особливостей людини.

Аналіз літературних джерел і власні наукові пошуки дали можливість визначити такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього психолога до роботи в умовах інклюзивної освіти:

- *мотиваційний* – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом освітньої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- *когнітивний* – це система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;
- *креативний* – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості;
- *діяльнісний* – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій.

Основними умовами становлення професійно-особистісної готовності психолога до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку є:

- цілеспрямований розвиток ціннісно-сислової сфери особистості психолога;
- актуалізація і розвиток якостей, які створюють професійно-особистісну готовність психолога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами ;
- орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного та індивідуально-творчого підходу;
- посилення аксіологічного аспекту в підготовці психологів до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, концентрація їх на морально значущих подіях, включення в активні види навчальної діяльності, що спонукають до моральної рефлексії.

Важливим аспектом у процесі підготовки психологів до роботи в інклюзивному середовищі є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та посильних професійних компетенцій.

Професійно-ціннісні орієнтації психолога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами включає:

- визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення її розвитку;
- спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату;
- усвідомлення своєї відповідальності, як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- розуміння творчої сутності психолого-педагогічної діяльності з дітьми, що потребує великих духовних та енергетичних затрат тощо.

Професійно-особистісні якості педагога-психолога, який працює з дітьми з особливостями психофізичного розвитку мають включати милосердя, емпатію, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю і саморегуляції.

До професійно-особистісних умінь педагога- психолога, який працює з дітьми з особливостями психофізичного розвитку слід віднести: креативність, творчий підхід до вирішення проблем, завдань педагогічної діяльності; уміння дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистісних таємниць вихованця.

В свою чергу, ми визначаємо пріоритетними професійні компетентності, які повинні отримувати педагоги - психологи у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти :

- *дидактична* (готовність визначати загальні і конкретні завдання розвитку, навчання і виховання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи ; здатність враховувати в освітньому процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців, а також особливості порушення розвитку; готовність реалізувати спеціальні дидактичні принципи, керівництво пізнавальною діяльністю дітей);
- *виховна* (здатність аналізувати психолого-педагогічне трактування поведінки, вчинків, реакцій вихованців; готовність використовувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання, залучати дітей до культури);
- *комунікативна* (встановлення з дитиною довірливих відносин, запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями; встановлення позитивного контакту з батьками);
- *методична* (готовність до цілепокладання, проектування, планування, *реалізації* і діагностики освітнього процесу і фахового коректування результатів навчання); засвоєння перетворення навчального, дидактичного і методичного матеріалу).

Отримані знання і вміння будуть надавати можливості майбутнім педагогам-психологам забезпечувати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при складанні індивідуальної програми розвитку, навчання і виховання з метою корекції процесів розвитку і соціалізації дитини, у якій в результаті дії різних факторів ці процеси є ушкодженими; ефективно організувати взаємодію з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами .

Запровадження інклюзивної освіти сприятливо впливає не тільки на розвиток особистості дітей з відхиленнями у здоров'ї, але і на їх однолітків, без фізичних вад. Формування позиції прийняття, толерантності, емпатії до «особливих» учнів, прагнення надати їм допомогу, що формуються при взаємодії дитини з особливостями у розвитку в єдиному освітньому просторі, знижує ризик виникнення агресивності, інтолерантності у інших дітей . Роль практичного психолога у створенні цілісної системи підтримки дітей з особливостями

розвитку, ґрунтується на екологічному підході, що об'єднує окремих дітей і педагогів, цілі класи і місцеве співтовариство і робить акцент на можливостях, а не на обмеженнях дітей у розвитку. Іншими словами, психолог усвідомлює особливості у розвитку шкільної корпоративної культури і допомагає вчителям адаптуватися до нових викликів професійної діяльності.

На практиці ця діяльність полягає в реалізації заходів з профілактики шкільної дезадаптації, фасилітації змін у житті школи, пов'язаних з впровадженням інклюзивної освіти, планування подальшої освітньої траєкторії, іноді на дуже тривалий термін, кризові інтервенції (наприклад, при постановці питання про вилучення дитини із школи), індивідуальне і групове консультування з психологічним аспектом інклюзивної освіти).

Однак багато шкільних психологів не мають спеціальної підготовки в роботі з дітьми з різними відхиленнями. Більш того, проблема підготовки студентів-психологів до роботи з дітьми з вадами розвитку в умовах інклюзивної освіти в вузах недостатньо розроблена.

Психологічна готовність розглядається як найважливіший компонент в загальній структурі готовності майбутнього психолога до інклюзії, поряд з професійною готовністю (С.В. Альохіна, Д.З. Ахметова, М.Д. Коновалова, М.Ю. Михайлина). Професійна готовність ґрунтується на комплексі професійних компетентностей, що дозволяють здійснювати процеси корегування і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, враховувати в психолого-педагогічній діяльності індивідуально-психологічну своєрідність кожної дитини і вміти будувати для нього індивідуальну дорожню карту розвитку. Незважаючи на різноманітність підходів до визначення поняття «психологічна готовність до роботи в інклюзивному середовищі» у психологів, слід констатувати, що вона визнається всіма дослідниками як найважливіша умова його професійної ефективності, засобом протидії професійному вигоранню, фактором емоційної стійкості, толерантності та задоволення власною діяльністю.

Психологічна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища у процесі фахової підготовки, може бути сформована на різних рівнях. Рівень відображає системну характеристику професійно-значущих якостей особистості, що визначають психологічну готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. До таких якостей слід віднести: емоційне прийняття (неприйняття) дитини з особливими можливостями; готовність координувати процес його адаптації до освітнього і виховного процесу та створювати умови для розвитку особистісного ресурсу; готовність здійснювати психологічний супровід діяльності фахівців (вчителів-предметників, логопедів, педагогів-психологів, медиків), здійснення професійного всеобучу з батьками дітей; готовність до рефлексії, ціннісних і мотиваційних змін.

Гармонійне поєднання вищезазначених компонентів сприяє успішності вирішення професійних задач практичних психологів у розв'язанні педагогічних та соціально-психологічних проблем. В умовах сучасного закладу вищої освіти у студентів - психологів недостатньо сформована психологічна готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що може проявлятися в некомпетентному відношенні до дітей з особливостями здоров'я, низькій мотивації до роботи з ними, в недостатній вираженості емпатії і соціальних установок, необхідних для реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей в інклюзивній освіті.

Тому система підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти повинна бути орієнтована на формування психологічної готовності і організована особливим чином. В процесі її реалізації у майбутніх психологів необхідно формувати професійно значущі якості, такі як: толерантність по відношенню до дітей з особливостями в здоров'я, мотивація до роботи з даною категорією дітей, емпатійне прийняття, соціальні установки, а також когніції, необхідні для психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами в інклюзивну освітньому середовищі.

Таким чином, психологічна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти повинна:

мати синкретичний характер, що виявляється у взаємозв'язку та взаємозалежності цілей, змісту, технології організації та функціонування цих складових як єдиного цілого; включати мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінний компоненти, оскільки їх наявність в структурі психологічної готовності дозволить забезпечити її синкретичність і цілісний характер, базуватися на гуманно-педагогічних цінностях, які передбачають

формування у психологів особистісних установок на інклюзивну освіту і соціальну значимість її організації, що стане показником особистісно-професійного розвитку і мотиваційно-ціннісної готовності психологів до здійснення нової для них діяльності, пов'язаної з інклюзивною освітою; характеризуватися гнучкістю і мобільністю у процесі власної професійної діяльності та успішної адаптації до мінливих умов щодо організації інклюзивної освіти; передбачати розвиток у майбутніх психологів потенціалу професійної компетентності як здатності вирішувати професійно значущі, соціально детерміновані завдання, які виникають у процесі здійсненні в освітній організації інклюзивної практики.

Список використаних джерел

1. Кобзев М.С. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя // Педагогика. 2000. № 9. С. 68-76.
2. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. пос. К.: МАУП, 1996. -176 с.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / Алла Анатоліївна Колупаєва – К.: «Саміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки: [навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта»] / Олена Валеріївна Мартинчук. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 288 с.
5. Мороз А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете / сб. науч. трудов. Днепропетровск: Днепр. ун-та, 2000. С. 56-58.
6. Шаповал А.О., Сорочан В.С. Проблеми взаємодії та партнерства педагогічних працівників з батьками дітей з особливими освітніми потребами.
7. Швалб Ю.М. Теоретичні основи психології експертизи досліджень // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи / За ред. Л.І. Даниленко.-К., 2001.-С. 3-12.

Лариса Юда

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНОЗНАВСТВА У ЗВО В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Сьогодні Україна переживає чи не найскладніший період своєї історії. Відбувається процес перевірки державної незалежності на міцність. Крім економічної, політичної, соціальної складової державотворчих процесів на перше місце виходить світоглядна.

Постає питання- наскільки сучасне молоде покоління (а це майбутнє нашої держави) усвідомлює себе українцями, наскільки міцно і впевнено відбувається процес формування національної свідомості.

Актуальність даної розвідки зумовлена стратегічною необхідністю самозбереження української нації. Час вимагає від нас знайти шляхи, важелі, чинники, складові формування національної свідомості, тому що тільки на цій основі можна говорити про збереження України як національної держави. Міцну Україну можуть зберегти і розбудувати тільки свідомі громадяни. Дієвим засобом формування національної самосвідомості є українознавство.

Проблеми українознавства знайшли своє відображення у працях В. Андрущенка, В. Барана, В. Бучківської, П. Кононенка, О. Пастушенка, А. Погрібного, О. Таланчука, О. Шлапака та ін.

Зміст та основні аспекти національного виховання і проблеми формування національної свідомості в учнівській і студентській молоді зайняли провідне місце у дослідженнях М. Боришевського, П. Ігнатенка, Р. Осипець, О. Павленка, О. Савченко, І. Сазоненко, В. Струманського, О. Сухомлинської, Л. Токар, В. Цимбалюк, Б. Чижевського, Л. Штихалюк та ін.

Мета статті полягає у визначенні проблем, аналізі сучасних напрямів, форм і методів викладання українознавства у ЗВО та встановленні ролі і місця українознавства в сучасному навчально-виховному процесі студентської молоді.

Цілком логічним постає питання: «Чому саме студентська молодь?». Тому, що саме студенти сьогодні – це інтелектуальний скарб нації, це майбутнє, це носії сучасної виховної ідеї, це ті, хто завтра піде в навчальні заклади, і від них буде залежати зміст навчально-виховного процесу, це найбільш вразлива категорія. А українознавство – це один із провідних предметів, від якого залежить процес формування національної свідомості студентської молоді.

Українознавство репрезентує соціально - культурний досвід народу, який включає практичну діяльність людей у різних сферах суспільного життя. Із позиції педагогічних цілей і завдань національної школи основне значення українознавства полягає в тому, що воно охоплює практично всі аспекти життя нашого народу, його походження, розселення, місце та роль у розвитку світової цивілізації, матеріальну і духовну культуру, господарсько-економічну та виробничо-трудова діяльність, побут, обряди, звичаї, традиції. Воно є інтегрованою предметною системою знань про навколишній світ та його перетворення і сприяє формуванню цілісного світогляду молоді [9].

Отже, будівництво національної школи залишається стратегічним напрямом розвитку нашої освіти у XXI столітті. Це чітко визначено і в Національній доктрині розвитку освіти України, прийнятій у 2002 році. Але ми якось боязко говоримо про будівництво національної школи в Україні, в основі функціонування якої має бути національна ідея, формування національної свідомості підростаючого покоління, його високих громадянських почуттів. Уважаємо, що це питання є досить актуальним в освіті. Над ним розмірковує відомий педагог, директор Українського гуманітарного ліцею КНУ ім. Тараса Шевченка Галина Сизоненко: «... вирросло кілька поколінь, повністю відчужених від української духовності, більше того, вони не знають і не шанують українську історію, звичаї, мораль свого народу, бо українські національні традиції зникли зі способу життя, зі шкільної освіти і виховання. Виживе найсильніший – ось девіз, який безкінечно насаджується, як норма сучасного життя, що ні до духовності, ні до моралі, ні до історичного смислу державно-національного життя відношення не має» [6, с.106]. Тому вважаємо, що виховання юного покоління на багатих культурних цінностях українського народу має першочергове значення.

Сьогодні українознавство як одна з головних гуманітарних дисциплін не має можливостей виконувати покладену на нього роль. Його не введено до сучасних державних стандартів, навчальних планів, а відтак навчальних програм. Не підтримуються державою і наукові дослідження у цій галузі, не проводиться підготовка фахівців [3, с. 251].

Є ще один аспект, який ставить українознавство, як предмет, під загрозу. Усе більше молодих людей пов'язує своє майбутнє з іншими країнами. А процес євроінтеграції актуалізує європейські цінності. І молоді люди все частіше вважають непотрібними, несучасними, застарілими знання про свій народ, націю, культуру.

Останнім часом, у зв'язку із входженням України в Болонський процес, починають говорити про глобалізацію українського суспільства в європейській культурній простір. Але процес глобалізації не забезпечує і не нівелює розвиток етнічних і національних особливостей народу а, навпаки, стримує всебічний розвиток етнічного і національного у кожній культурі. Науковці, аналізуючи перспективи розвитку світових цивілізацій, прогнозують у XXI столітті звертання інтересу до етносів та їхніх культур, поворот у постіндустріальному та інформаційному суспільстві до людинознавчого аспекту пізнання світу. Як зазначає науковець Л.Токар, в умовах наростаючої глобалізації в національних державах починає діяти тенденція, спрямована на захист свого етнокультурного і мовного простору [7].

Отже, вступаючи у Болонський процес, ми повинні дбати не лише про застосування і запозичення передових культурно-освітніх технологій Європи, адже Болонський процес – "це не просте копіювання, не стирання національних традицій, а запозичення кращих рис із однієї системи освіти і перенесення їх на свої національні терени... Одночасно необхідно внести у європейську скарбницю свої, українські самобутні національні і загальнолюдські культурні, освітні, технологічні цінності", - зазначає дидакт О.Савченко [5, с. 117]. Таким чином, не глобалізація, а заглиблення у самобутні національні корені своєї освіти має бути пріоритетним у розбудові освітньої системи України.

Тому надзвичайно актуальним постає завдання захистити національні інтереси нашої держави шляхом підвищення ролі українознавства, українознавчих дисциплін у системі середньої та вищої освіти України. Адже саме ці дисципліни розкривають феномен українства, закономірності, досвід і уроки націотворення, матеріального і духовного життя.

Реальність мало приваблива і актуалізує чимало аспектів, які необхідно врахувати у процесі викладання сучасного українознавства, а саме:

- опанування знаннями про Україну, які сприяють формуванню національно-культурної ідентичності сучасного студента;
- формування національної свідомості;
- життєздатність і практична значущість освітніх матеріалів;
- осучаснення навчальних програм;
- зв'язок українознавства із сучасними науково-педагогічними процесами;
- місце українознавства в сучасних євроінтеграційних процесах.

Наступною проблемою є пошук новітніх підходів, форм і методів викладання. Донедавна ми керувалися народознавчим, людинознавчим, особистісним підходами. Їх, як і традиційні освітньо-виховні форми роботи – лекції, семінари, практичні, – ніхто не відміняв. Але час вимагає застосування нових підходів і сучасних форм.

На перше місце виходять інтерактив, творчість, медіаграмотність, практична значущість. Студенти повинні мати можливість поринути у світ українознавства відомим для них і популярним сьогодні шляхом. Є у них у доступі сучасні гаджети – необхідно використати їх на свою користь. Молоді люди живуть сьогодні в інформаційному просторі, що розширює горизонти пошуку і пришвидшує час збирання і аналізу інформації. Цим можна скористатися у процесі проведення польових досліджень. Студенти мають можливість досягнути варіативності анкет, запитальників, методик і застосувати їх у своїй пошуковій роботі. Для здобувачів освіти сьогодні важливо бути не статистами і спостерігачами у навчальному процесі, а активними учасниками.

Особливою популярністю серед студентів користується метод проектів, де є можливість займатися питаннями, які їх цікавлять, які вони обрали самі. При цьому проявляється самостійність, творчість, креативність. І тут головною умовою є практична значущість роботи, яку виконують студенти.

Це мають бути проблемні теми, над якими працює колектив провідної кафедри. Так, наприклад, популярними серед молоді є «Регіональні особливості національної кухні», «Народні прикмети, повір'я, вірування», «Регіональні особливості народного дитинознавства», «Регіональні особливості української народної обрядовості», «Народні промисли і ремесла». Але участь у проекті – це тільки частина завдання. Головне – це аналіз результатів дослідження, підготовка звітної документації, презентації. І на цьому етапі актуалізується ще одна проблема: «А що далі з матеріалами дослідження?».

Варіантів декілька:

- це звіти і демонстрація результатів дослідження на підсумкових конференціях із фольклорно-етнографічної та краєзнавчо-туристичної практик;
- передача матеріалів досліджень до Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т.Рильського НАН України;
- виконання курсових бакалаврських, магістерських робіт;
- написання наукових тез, статей, повідомлень;
- виконання конкурсних студентських робіт;
- підготовка статей до проекту «Вікіпедія».

Показовим для Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського є залучення студентів до розробки сучасних краєзнавчо-туристичних маршрутів по Чернігівщині, їх обґрунтування, обрахування і виведення на сучасний туристичний ринок регіону. Так протягом трьох останніх років студентами розроблено, представлено і частково реалізовано краєзнавчо-туристичні маршрути: «Шляхами дворянських родин Чернігівщини (с.Білоус – смт Любеч – с. Олешня)», «Перлини Північної Чернігівщини (Чернігів – Новгород-Сіверський – Мезин – Вишеньки)», «Мандрівка на плотах Десною «Крізь історію Чернігівщини», «Козацькими тропами до Козельця», «Стежками легенд» (Чернігів – Батурин – Сокиринці – Ніжин), «Духовні скарби Чернігівщини», «Садово-паркові ансамблі Чернігівщини» (Качанівка – Тростянець – Сокиринці), Краєзнавчо-туристичний маршрут вихідного дня «Довженківський край» (Чернігів – Мена – Сосниця – Чернігів), «Деснянська Швейцарія» (Чернігів – Мізин – Рихли – Оболоні – Вишеньки – Короп – Чернігів), «Партизанськими шляхами Чернігівщини».

Результатом краєзнавчо-туристичної практики стали нетрадиційні, інтерактивні тематичні екскурсії: «Літературний Чернігів: шляхами Леоніда Глібова», «Сторінки історії Літературної Чернігівщини: Михайло Коцюбинський», «Троїцько-Іллінський монастир – центр духовного життя Чернігова», «Колегіум – історична пам'ятка і освітній центр Чернігова», «Старий Чернігів через призму діяльності Василя Михайловича Хижняка», «Сімейний Чернігів», «Стежками Петропавлівського кладовища», інтерактивна гра-квест «Історичні пам'ятки Чернігова», «Зародження і розвиток готельної справи у Чернігові», «Лікарська справа у Чернігові: погляд крізь століття», «Чернігівські святі і духовні святині Чернігова», «Іван Мазепа і Чернігів», «Радянська архітектура Чернігова», «Кінематограф у Чернігові: сторінки історії», «Відомі єврейські родини Чернігова кінця XIX – початку XX ст.: участь у соціально-економічному і культурному житті».

Головною мотивацією є практичне значення досліджень і усвідомлення того, що студенти стають творцями сучасної історії і науки.

Слід відзначити необхідність урахування актуальних проблем і питань, які турбують сучасну молодь. Це можливо за умови участі студентів у формуванні змістовної частини робочих програм і навчальних планів. Логічним буде застосування діагностики, анкетування, опитування, які допоможуть викладачу скласти відповідний портрет студентської аудиторії, виокремити цінності орієнтації слухачів, доповнити навчально-методичні посібники матеріалами, які будуть мати прикладне значення для студентів.

На перше місце повинна вийти індивідуалізація українознавства. Студенти мають, перш за все, визначити свій соціально-рольовий статус у родині, у студентському середовищі, в Україні. Необхідно створити такий навчально-виховний простір, щоб молоді люди міркували і намагалися знайти відповідь на такі питання, як: «Я і Україна», «Моє бачення сьогодення і майбутнього України», «Моє призначення в Україні», «Я – громадянин України», «Моє місце в євроінтеграційних процесах», «Українські самобутні національні і загальнолюдські культурні, освітні, технологічні цінності – частина європейської скарбниці».

Ще одним важливим аспектом є «Я, моя сім'я, моя родина і Україна». Актуалізувати цей напрям дозволяє викладання широкого спектру українознавчих дисциплін. Надзвичайно дієвим у реалізації цього напрямку є викладання курсу «Етнопедagogіка». У той час, коли катастрофічно втрачаються сімейні цінності, коли молоді люди немотивовані на створення сім'ї, коли втрачається зв'язок поколінь, саме цей предмет на перше місце виводить питання, які турбують кожну людину, незалежно від того, які знання вона опановує. Саме цей предмет актуалізує такий підхід як життєздатність і практична значущість освітніх матеріалів.

Сьогодні молоді люди хочуть почути відповідь на питання: «Як ті знання, які ми отримали в університеті, знадобляться нам у майбутньому житті, де ми їх можемо застосувати?». Українознавство завдяки своїй інтегративності якраз і прагне задовольнити потреби молодих людей. Опанувавши змістовну частину і практичні навички, студент стає підготовленим фахівцем із організації і проведення виховної роботи, він реально може застосувати отримані знання у будь-якому навчальному закладі, у гуманітарній, туристичній, історико-краєзнавчій, музейній справі. Не менш важливою є можливість використати отримані знання у повсякденному і сімейному житті.

Таким чином, аналіз проблем викладання українознавства у ЗВО підтвердив провідну роль і місце предмета у сучасному навчально-виховному процесі, окреслив коло проблемних питань як змістовного, так і методичного характеру, актуалізував теми майбутньої дослідницької роботи з предмету, пов'язані з впливом українознавства на процес формування національного світогляду сучасної студентської молоді.

Література

1. Закон «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР) від 01.07.2014 № 1556 – VII // Голос України. 2014. 06.08. № 148 / Режим доступу: <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/ukrajiny-zakony/zakon-ukrajini-pro-vischu-osvitu-vidomosti2014.html>
2. Закон України «Про освіту» № 3491 від 04.04.2016 // Відомості Верховної Ради (ВВР) 2017. № 38–39, ст. 380 // Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19>

3. Зеленська В.А. Українознавство в небезпеці // Збірник наукових праць НДУ. Т.І. С. 251–255 // Режим доступу: <http://ndiu.org.ua/images/book/1.pdf>
4. Концепція національного виховання студентської молоді // Додаток до рішення колегії МОН від 25 червня 2009 р., протокол № 7/ 2–4 // Режим доступу: <https://www.ldufk.edu.ua/index.php/dokumenti.275/articles/koncepcija-nacionalnogo-vihovannja-studentskoji-molodi.html>
5. Савченко О. Перспективи модернізації системи освіти в Україні в умовах Болонського процесу // Українознавство. 2006. №1. С.115–118.
6. Сазоненко І. Школа майбутнього // Українознавство. 2006. №3. С.102–106.
7. Токар Л. Українознавство у системі наук і навчальних дисциплін // Освіта України. 2003. 19 вересня.
8. Цимбалюк В.І. Культурологічний аспект змісту національної освіти України Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/2cumbalyuk/2cumbaluk.htm
9. Штихалюк Л.С. Українознавство як окремий предмет і інтегруюча методологія системи виховних і навчальних дисциплін // Режим доступу: <http://intkonf.org/shtihalyuk-ls-ukrayinoznavstvo-yak-okremiy-predmet-i-integruyucha-metodologiya-sistemi-vihovnih-i-navchalnih-distsiplin/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Боровик А. М.** доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Боровик М. А.** кандидат історичних наук, головний спеціаліст Управління освіти Чернігівської міської ради
- Герасимчук О. М.** к.і.н., доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Гребеник Т. В.** студентка 5 курсу 50 групи Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Гринь О. В.** к.і.н., доцент кафедри історії України Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Дорохіна Т.Ф.** к.і.н., доцент кафедри археології, етнології та краєзнавчо-туристичної роботи Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Еткіна І. І.** к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Іваненко Л. В.** к.пед.н., доцент кафедри педагогіки та психології Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
- Католик А. В.** старший викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Кеда М.К.** к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Кулик І. О.** к.пед.н., доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

- Лисенко І.В. к.пед.н., доцент кафедри педагогіки та психології Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
- Павленко Л. А. к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Рахно О.Я. к.і.н., доцент, завідувач кафедри історії України Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Ромашко К.М. пошукач Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Степаненко О.І. методист ОКПНЗ «Чернігівська МАН учнівської молоді»
- Стрільок О.Б. к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Тимошко Г.М. д.п.н., професор кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Циляк Н.О. к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Шара Л. М. к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- 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 та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Юда Л. А. к.і.н., доцент кафедри археології, етнології та краєзнавчо-туристичної роботи Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Яценко О.М. зав. музею історії Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА	3
СЕКЦІЯ I	
ІСТОРІЯ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ	4
<i>Анатолій Боровик</i> КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ І МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН - СТОРІНКИ ІСТОРІЇ.....	4
<i>Ірина Лисенко</i> ЦЕРКОВНІ ПОЧАТКОВІ ШКОЛИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	7
<i>Любов Шара</i> ЗАПОЧАТКУВАННЯ НЕДІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЧЕРНІГОВІ.....	Ошибка! Закладка не определена.1
<i>Микола Боровик</i> РЕАЛІЗАЦІЯ «ЗАКОНУ ПРО МОВИ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР» 1989 Р. У ЧЕРНІГІВСЬКОМУ ДЕРЖАНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ.....	144
<i>Тамара Дорохіна</i> ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ У ПЕРІОД НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЇ 1941-1943 РР. ТА ДОЛІ ЛЮДЕЙ, ЯКІ ПРАЦЮВАЛИ У ЗАЗНАЧЕНИЙ ПЕРІОД НА ОСВІТЯНСЬКІЙ НИВІ	16
<i>Ірина Еткіна</i> ОСВІТЯНИ ЧЕРНІГІВЩИНИ - ЖЕРТВИ БІЛЬШОВИЗМУ (1918-1921РР.)	16
<i>Людмила Павленко</i> ПЕРЕДУМОВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВІДРОДЖЕННЯ ЧЕСЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗА ДОБИ СТАНОВЛЕННЯ УСРР	23
<i>Катерина Ромашко</i> МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЗА НАВЧАЛЬНОЮ ДИСЦИПЛІНОЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (ДОСВІД ЧЕРНІГІВСЬКОГО ІНО У СЕРЕДИНІ 20-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ).....	Ошибка! Закладка не определена.
<i>Наталія Ципляк</i> ПОЧАТКОВА ШКОЛА ПРИ ЧЕРНІГІВСЬКІЙ ДУХОВНІЙ СЕМІНАРІЇ....	Ошибка! Закладка не определена.1
<i>Олена Ященко</i> ТРАГІЧНА ДОЛЯ РАДЯНСЬКОГО ЧИНОВНИКА ВІД ОСВІТИ	Ошибка! Закладка не определена.3
<i>Анатолій Боровик</i> СПЕЦІАЛЬНІСТЬ «ІСТОРІЯ І ПСИХОЛОГІЯ»: ЯК ВСЕ ПОЧИНАЛОСЬ	39
<i>Олександр Рахно</i>	

ЖИТТЯ ТА ПОБУТ СТУДЕНТІВ ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ІМЕНІ Т.Г.ШЕВЧЕНКА (1980-1985) (СПОГАДИ).....	41
---	----

СЕКЦІЯ II

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ	44
--	----

Олександр Герасимчук

ПРИЙОМИ СТВОРЕННЯ І ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ	44
--	----

Тетяна Гребеник

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ІСТОРІЇ	47
--	----

Олена Гринь

НАСТІЛЬНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ	51
---	----

Людмила Іваненко

МИЛОСЕРДЯ ЯК СКЛАДОВА ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ Г.ВАЩЕНКА	56
--	----

Андрій Католик

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АКТОРСЬКОЇ ТЕХНІКИ І РИТОРИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	58
--	----

Марина Кеда

МІЖНАРОДНА ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ.....	63
--	----

Ірина Кулик

МУЗЕЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....	66
--	----

Ольга Степаненко

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ УСНОЇ ІСТОРІЇ В ІСТОРИЧНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ УЧНІВ-ЧЛЕНІВ МАН	67
--	----

Олена Стрілюк

РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ДОСВІД СПІВПРАЦІ З РАДОЮ ЄВРОПИ.....	69
--	----

Ганна Тимошко

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМИ КЛАСАМИ	72
---	----

Ольга Шеремет

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК У ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЧЕРНІГІВСЬКОЇ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК	78
--	----

Олена Шолох

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	79
--	----

Лариса Юда

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНОЗНАВСТВА У ЗВО В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ РЕАЛЬНОСТІ.....	83
--	----



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ..... 88

**Матеріали
науково-практичної конференції
"ШОСТІ ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ"
(12 листопада 2019 р.)**

М 33 Матеріали науково-практичної конференції "Шості Фльорівські читання". – Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. – с.

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

У збірнику матеріалів науково-практичної конференції "Шості 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. Клімова

Комп'ютерна верстка
та макетування

О. Полковник



*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 17500-6250 ПР від 16.11.2010 р.*

Підписано до друку 28.10.2015 р. Формат 70×108 1/16. Друк на різнографі.
Обл. друк. арк. 11,56. Ум. друк. арк. 10,85. Наклад 100 прим. Зам. № 789.
Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка,
14013, м. Чернігів, вул. Гетьмана Полуботка, 53,
тел. 65-17-99, chnpu.tipograf@gmail.com