

**Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка**

ISSN 2521-1927

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

науково-педагогічний журнал

№1(8)'2020

СумДПУ



**Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 19539-9339 Р
від 16.10.2012 р.**

УДК 336.6
ББК 85(4УКР)

Теорія та методика навчання суспільних дисциплін:
науково-педагогічний журнал, вип.8 / Заг. ред. проф.
Михайличенко О.В. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2020.
232 с.

Рецензенти:

Пометун О.І. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
Національної академії педагогічних наук України, (Інститут педагогіки

НАПН України, м. Київ);

Орлов В.Ф. – доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих
НАПН України, м.Київ).

Редакційна колегія:

Михайличенко О.В. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор (Сумський
державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка);

Євтух М.Б. – дійсний член Національної АПН України, доктор педагогічних наук, професор
(Національна Академія педагогічних наук України);

Бугрій В.С. – доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка);

Ніколаї Г.Ю. – доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка) – заступник головного редактора;

Ісаєв І.Ф. – доктор педагогічних наук, професор (Белгородський державний університет, Росія);

Сбруєва А.А. – доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка);

Статівка В.І. – доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка).

Мозговий І.П. – доктор філософських наук, професор (Українська Академія банківської справи НБУ,
м. Суми);

Моцак С.І. – кандидат педагогічних наук, доцент (Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка) – укладач, відповідальна за випуск;

Денсжніков С.С. – кандидат філософських наук (Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка).

У журналі представлені статті, що відображають сучасний стан досліджень у галузі навчання
соціально-політичних та суспільних наук. Розглядаються питання історії, теорії, методики організації
навчального процесу в загальноосвітній та вищій школі, історії науки і техніки.

Для науковців, аспірантів, студентів вищих навчальних закладів.

В журнале представлены статьи, которые отображают современное состояние исследований в
отрасли обучения социально-политическим и общественным наукам. Рассматриваются вопросы
истории, теории и методики организации учебного процесса в общеобразовательной и высшей
школе, истории науки и техники.

Для научных работников, аспирантов, студентов высших учебных заведений.

The articles which represent the modern consisting of researches of industry of studies of socio-
political and public sciences are presented in collection of scientific labor's. The questions of theory, history,
method of organization of educational process are examined to general and higher school.

For research workers, graduate students, students of higher educational establishments.

Журнал внесено до міжнародних наукометричних баз даних International Standard Serial
Number: **ISSN 2521-1927**.

Друкується за рішенням вченої ради Навчально-наукового інституту історії та філософії
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка від 16 квітня 2020 р.

© СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020

УДК 378.015.31:159.93

Гриценко Андрій,
канд. пед. наук
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів, Україна

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ «ВІКІПЕДІЇ» У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

В умовах процесу інформатизації методика використання інформаційно-довідкових мультимедійних видань, електронних енциклопедій та ресурсів віртуальних музеїв в освітньому процесі можливе стає ще більш актуальною. Серед широкого кола названих інформаційних ресурсів однією з найефективніших є вільна енциклопедія Вікіпедія з її сестринськими проектами. В енциклопедичних статтях переважає історична інформація, в ході викладання історії та інших суспільно-гуманітарних дисциплін доцільно використовувати світлина та мультимедійні ілюстрації, розміщені на вікісховищі, а також проводити редагування вже існуючих статей з додаванням потрібної історичної інформації, створювати нові статті про історичні події, персоналії, а також здійснювати фотографування історичних об'єктів для ілюстрації існуючої інформації.

Ключові слова: мультимедійні навчальні засоби; майбутні учителі, електронні енциклопедії; віртуальні музеї; інформаційно-довідкові видання.

Гриценко А.П. Методика использования возможностей «Википедии» в процессе подготовки будущих учителей истории. В условиях процесса информатизации методика использования информационно-справочных мультимедийных изданий, электронных энциклопедий и ресурсов виртуальных музеев в образовательном процессе возможно становится еще более актуальной. Среди широкого круга названных информационных ресурсов одной из самых эффективных является свободная энциклопедия Википедия с ее сестринскими проектами. В энциклопедических статьях преобладает историческая информация, в ходе преподавания истории и других общественно-гуманитарных дисциплин целесообразно использовать фотографии и мультимедийные иллюстрации, размещенные на Викискладе а также проводить изменения уже существующих статей с добавлением нужной исторической информации, создавать новые статьи об исторических событиях, персоналии, а также осуществлять фотографирование исторических объектов для иллюстрации существующей информации.

Ключевые слова: мультимедийные учебные средства; будущие учителя, электронные энциклопедии; виртуальные музеи; информационно-справочные издания.

Hrytsenko A.P. A technique for using Wikipedia opportunities in the process of preparing future history teachers. In the context of the informatization process, the methodology of using multimedia editions, electronic encyclopedias, and virtual museum resources in the educational process may become even more relevant. Among the wide range of information resources mentioned, one of the most effective is the free Wikipedia encyclopedia with its sister projects. Encyclopedic articles are dominated by historical information, in the course of teaching history and other social and humanitarian disciplines it is advisable to use photos and multimedia illustrations placed on the repository, as well as to edit existing articles with the addition of the necessary historical information, create new stories about stories, as well as photographing historical objects to illustrate existing information.

Key words: multimedia educational tools; future teachers, electronic encyclopedias; virtual museums; information and reference publications.

Постановка проблеми у загальному вигляді та визначення її зв'язку з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах інформатизації освітнього процесу використання можливостей «Вікіпедії», зокрема, у закладах вищої освіти допомагає вирішити ряд науково-практичних проблем, що сприяє інтенсифікації навчально-виховного процесу та підвищує його ефективність. Відповідно, у освітньому процесі, як під час аудиторної роботи так, особливо, і під час індивідуальної та самостійної роботи студентами, все більше активно використовуються вільна енциклопедія та її сестринські проекти, що свідчить про формування відповідної професійної компетентності у майбутніх учителів історії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор. Втім, наукові дослідження (В. Адольф, В. Боголюбов, В. Бондар, О. Заблоцька, О. Локшина, О. Савченко) стосуються, головним чином, загальних питань розвитку професійної компетентності та критеріїв діагностики її рівнів сформованості. Також ряд учених (Г. Боряк, М. Гірняк, Т. Добко, П. Жежнич, А. Кіньябулатов, Є. Оспеннікова, Л. Петухова, В. Смолій, Н. Черниш, С. Шураков) досліджують загальні проблеми наповнення інтернет-мережі електронними енциклопедичними виданнями, а В. Білецький, С. Дячок, І. Живюк, А. Луцюк, Г. Стеценко та інші аналізують можливості та способи використання вікі-технології у педагогічній практиці.

Виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. В той же час, питання використання можливостей вільної енциклопедії у процесі навчання історії та предметів суспільно-гуманітарного циклу у закладах загальної середньої та вищої освіти, а також, відповідно, формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, не дивлячись на актуальність даної проблематики в умовах розвитку мультимедійних технологій, досліджено в сучасній науці ще недостатньо.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Виходячи з даної ситуації стану наукових досліджень, ціллю даної статті є дослідження питання умов та принципів використання вільної енциклопедії «Вікіпедії» та її сестринських проектів у процесі підготовки майбутніх учителів історії у закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. До основних різновидів інформаційно-довідкових мультимедійних видань з історії та суспільно-гуманітарних предметів належать мультимедійні енциклопедії і, перш за все, «Вікіпедії». Енциклопедії, будучи спеціалізованими галузевими енциклопедичними виданнями, складаються зі статей-довідок, статей-оглядів, статей-тлумачень. Мультимедійні енциклопедії з історії можна ефективно використовувати на уроках історії та суспільно-гуманітарних дисциплін, завдяки тому, що у них розміщуються значні за обсягом теоретичні, історичні, біографічні, бібліографічні відомості про історичні події, країни в минулому, історичні персоналії тощо.

За технологією розповсюдження мультимедійні інформаційно-довідкові засоби можна класифікувати на ті, що розміщені у мережі Інтернет (мережеві), на електронних носіях, що зчитуються з допомогою комп'ютерної техніки (локальні) та комбіновані (локально-мережеві). При чому локальні енциклопедії, опубліковані на CD-носієві, можна адаптувати під веб-енциклопедію, і навпаки. При чому, до переваг електронних енциклопедичних видань (веб-енциклопедій) слід віднести використання технології гіпертексту, що забезпечує миттєвий перехід від однієї статті до іншої, пов'язаної з нею, а також їх легкість регулярного оновлення застарілої інформації і, нарешті, зворотній зв'язок з читачем.

На думку дослідників А. Кіньябулатова, С. Оспеннікової, Н. Черниш, С. Шуракова [4; 5; 8] електронні енциклопедії можна класифікувати за такими характеристиками: за *цільовим призначенням* (наукова, науково-популярна та популярна); за *структурою основного тексту* (алфавітні та систематичні); за *характером інформації* (універсальна або загальна; галузева; регіональна або краєзнавча; спеціалізована: тематична, персональна; за *формою подання інформації* (електронні копії паперових енциклопедичних видань та мультимедійні енциклопедії); за *виконанням* (локальний інформаційний ресурс на компакт-дисках та ресурс мережі Інтернет); за *рівнем активності віртуального середовища*: пасивні та інтерактивні - з елементами зворотного зв'язку, із застосуванням Вікі-технології). За умови доступу до мережі Інтернет на заняттях з історії у педагога може бути декілька методичних підходів до використання електронних енциклопедій та мультимедійних енциклопедичних системи з історії чи окремих тем історичних знань. Інформація з них може стати додатковим джерелом до існуючих підручників та дозволити поглибити знання учнів, допомогти їм підготувати творчі роботи. Ще більшу ефективність мають інтерактивні електронні енциклопедії. Крім можливості отримати інформацію з них, вони надають можливість доповнювати і редагувати існуючі статті, а також додавати історичну інформацію, що ще відсутня, за умови дотримання певних правил. Організація такої роботи може замінити неефективну роботу з підготовки та написання повідомлень та рефератів.

Вільна енциклопедія «Вікіпедія» (www.wikipedia.org) та її сестринські проекти, реалізовані на основі системи MediaWiki, що написана на PHP. У 2006 році термін Wiki додано до онлайн-ового Оксфордського Словника Англійської мови (OxfordEnglish Dictionary, OED). Він означає модель сайтів, контент яких може змінювати сам користувач [2, с. 30].

Україномовна вікі-енциклопедія, заснована у 2004 році, має 1 мільйон статей (17-те місце серед більш як 300 мовних розділів) та є найбільшим у світі електронним ресурсом українською мовою. За обсягом відомостей і тематикою Вікіпедія вважається найповнішою енциклопедією, яка будь-коли створювалася, оскільки вона є відкритою як для перегляду, так і для додавання нових статей.

На даний момент у ній більше 200 тисяч сторінок, що починаються з назви «Історія», або мають на її посилання. Крім того, вікі-енциклопедія перевершує паперові видання за обсягом ілюстрованого мультимедійного матеріалу (60 млн. медіафайлів, світлин, відео- та аудіоматеріалу) розміщено у вільному доступі на Вікісховищі, що дає можливість проілюструвати статтю та додати аудіофайли чи відеоматеріали. Також у загальному доступі відповідно вільної ліцензії Creative Commons або в суспільному надбанні знаходяться більше 23 тисяч оригінальних текстів та їх перекладів у проєкті Вікі-джерела (www.wikisource.org). Крім того, більше 43 тисяч статей має Вікі-словник (www.wiktionary.org), у якому тлумачиться чимало термінів та слів з перекладом іншими мовами, і більше 6 тисяч статей вільної збірки цитат і афоризмів відомих історичних діячів «Вікі-цитати» (www.wikiquote.org). Матеріал енциклопедії структуровано відповідно до персоналій, літературних творів, художніх фільмів та тематичних блоків.

До того ж, вікі-енциклопедія надає можливість отримати інформацію з потрібного читачеві питання одночасно кількома мовами. Дослідниця Г. Стеценко звертає увагу на принцип полілогу - можливості поєднання у одній статті Вікіпедії матеріалів декількох довідникових та енциклопедичних видань завдяки чому досягається навчальний ефект вікі-енциклопедії, який забезпечується педагогічним поданням матеріалу, що

реалізуються відповідними особливостями гіпертексту. Тобто, різні трактування одного й того ж поняття у різних довідниках різних авторів можна зв'язати гіпертекстовими посиланнями. Ці зіставлення доповнюють одне одного, поглиблюють розуміння понять, підштовхують до самостійного порівняння й осмислення матеріалу [7].

Поступово у закладах загальної середньої та вищої освіти розширюється методика організації редагувань та написання статей до Вікіпедії замість написання рефератів і повідомлень. Завдяки одній з найпопулярніших (найвикористовуваніших) і найдоступніших технологій MediaWiki, яка застосовує реляційну базу даних (а також MySQL, PostgreSQL і програми Memcached та Squid), кожен користувач (редактор) у спеціальному інтерфейсі роботи з базою сторінок, може редагувати або доповнювати текст, створювати нові сторінки і статті як у власному форматі, так і у форматах HTML та TeX (для формул) безпосередньо в онлайновому режимі, завантажувати мультимедійні матеріали (фото-, аудіо-, відеоматеріал) або інших файли тощо. Дослідник І. Живлюк, звертаючи увагу на те, що передбачаючи енциклопедичне наповнення, Вікіпедія, сама по собі є джерелом для набуття нових знань, коли акумулюються не лише знання, відомості з різних галузей, але й впливається інформація про дослідників, про інституції, що займаються науковим пошуком [3].

Крім використання інформації «Вікіпедії», як енциклопедії її можна використовувати в процесі навчання (особливо в позаурочний час), редагуючи вже існуючі статті та додаючи туди нові, відповідно до правил та настанов. Також, доцільно використовувати матеріали з Вікісховища для ілюстрації навчальних занять. Крім того, учні та студенти можуть фотографувати важливі об'єкти інфраструктури в населених пунктах України для ілюстрування статей про них чи участі у відповідних конкурсах [1, с. 148].

Вчитель або викладач за мінімальної підготовки може організувати роботу учнів (студентів) з редагування вже існуючої статті чи навіть започаткування нової. Працювати у Вікіпедії можуть як зареєстровані так і не зареєстровані користувачі. Однак в останньому випадку, він не знатиме, що відбувається зі створеними статтями і не зможе редагувати їх. Процес реєстрації передбачає внесення до реєстраційної форми (рис. 1) анкетних даних (нікнейм, двічі пароль та бажано e-mail).

Рис. 1. Реєстраційна форма

Для створення нової статті необхідно переконатися, що немає аналогічної статті з подібною назвою. Для цього потрібно скористатися пошуком (рис. 2).

Рис. 2. Пошук статті у Вікіпедії

Для створення нової статті, в пошуку вводиться назва статті яку хоче створити користувач. Якщо пошук видає вже наявну статтю, то користувач не зможе створити таку ж статтю. Якщо він видає повідомлення, що статті не існує, то потрібно натиснути на червоне посилання і перейти до створення цієї статті (рис. 3).

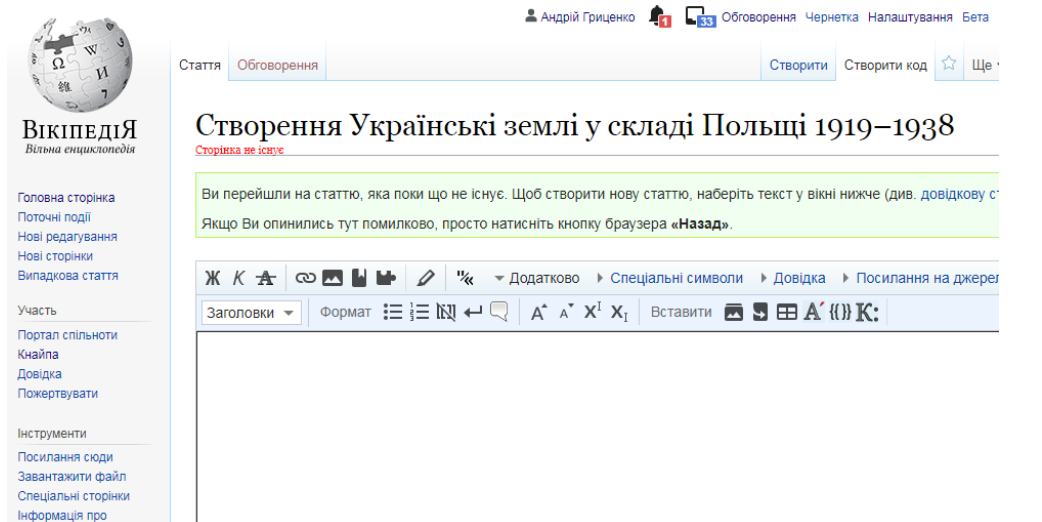


Рис. 3. Вікно створення статті

Для редагування вже існуючої статті необхідно зайти на цю статтю і користуватись відповідними кнопками «Редагувати» або «Редагувати код» (рис. 4).

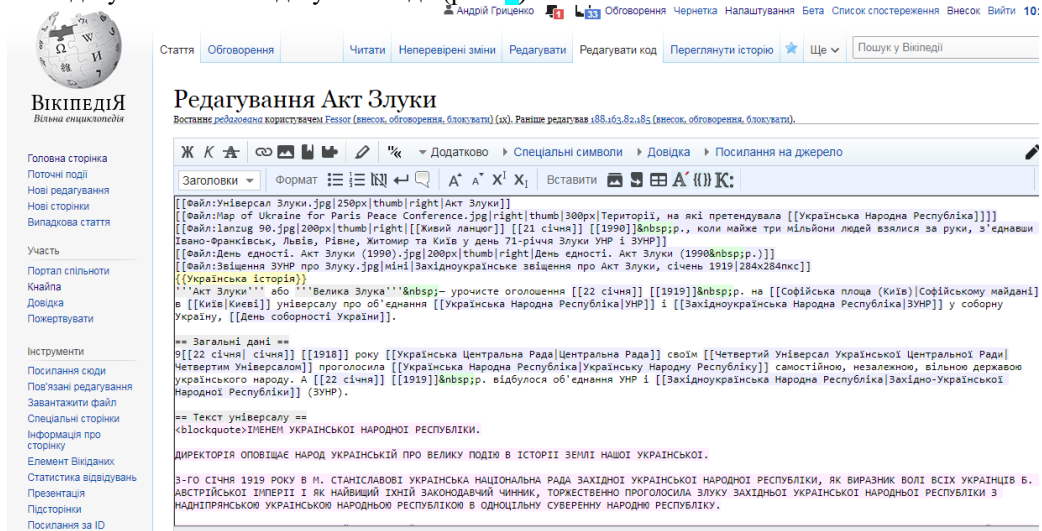


Рис. 4. Редагування статті

При створенні статей у Вікіпедії слід дотримуватись правил Вікіпедії та законодавства в сфері інтелектуальної власності: зазначати джерела, звідки взято відомості, навіть, якщо вона опублікована користувачем раніше в інших виданнях. Подібне методика роботи зі створення та використання контенту також і в решті сестринських проєктів Вікіпедії.

Розвиток українського сегмента Вікіпедії спричинений потребами суспільства в якісній інформації. В цьому контексті дослідники зазначають, що «виконання робіт із формування відкритих онлайн-енциклопедій та отримання довгострокового ефекту є цікавою та актуальною науковою проблемою на перетині комп'ютерних та суспільних наук і може бути за результатами відповідно оформлена як наукове дослідження та фінансуватися як науковий експеримент» [6, с. 181].

Висновки з викладеного у статті дослідження, визначення перспектив подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, можна зауважити, що наразі вільна енциклопедія «Вікіпедія» та її сестринські проєкти можна продуктивно використовувати на різних етапах історичної освіти, зокрема в процесі підготовки майбутніх учителів історії для підвищення їхньої професійної компетентності та рівня загальнопрофесійної освіченості. Якість цієї електронної продукції, за умови дотримання вимог науковості, системності, доступності, усвідомленості, міцності засвоєння знань, а також наочності та інтерактивності за рахунок динамічного управління поданням, досить висока. Відповідно, розвиток та удосконалення електронної енциклопедії свідчить про перспективи подальших розвідок у цьому напрямку, адже вимагатиме визначення актуальних методичних та дидактичних підходів до їх використання в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриценко А. П. Формування медіаграмотності вчительства засобами «Вікіпедії» в умовах Нової Української школи *Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики.*

2018. С. 146-150. URL : <https://sites.google.com/view/professional-education-kaf/>діяльність-кафедри/наукова-діяльність/і-всєукраїнська-науково-практична-конференція (дата звернення: 18.08.2019).
2. Дягло Н. В. Вікі-технології у сучасній освіті. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2009. № 2. С. 30-31.
3. Живюк І. А. Використання соціального сервісу Вікі у сучасній освіті. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 4. URL : <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10zhivme.pdf> (дата звернення: 18.08.2019).
4. Киньябулатов А. У. Энциклопедистика: прошлое и настоящее. *Вестник ВЭГУ*. Серия: Научная жизнь. 2007. № 31/32. С. 218–224.
5. Оспенникова Е. В., Шураков С. А. Предметные электронные энциклопедии как жанр учебно–методического обеспечения учебного процесса. *Информатизация сельской школы*. Анапа; Москва, 2004. С. 244–250.
6. Пелешчишин А. М., Пероганич Ю. Й. Формування суспільного авторитету ВНЗ через онлайн-енциклопедію Вікіпедія. *Комп'ютерні науки та інформаційні технології*. Львів, 2009. С. 180-187.
7. Стеценко Г. В. Педагогічний потенціал вікі-енциклопедії та її використання в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту імені В. Гнатюка*. Серія : Педагогіка. Тернопіль, 2008. № 7. С. 53-57.
9. Черниш Н. І. Українська енциклопедична справа: історія розвитку, теоретичні засади підготовки видань. Львів, 1998. 92 с.

REFERENCES

- 1.. Hrytsenko A.P. Formuvannya mediagrazhvitelnosti otchestva vobyami "Vikipedii" in the minds of a New Ukrainian School Formuvannyh huge culture in a new Ukrainian school: traditional and international practice. 2018.S. 146-150. URL: <https://sites.google.com/view/professional-education-kaf/diyalist-kafedriy/naukov-adiyalist/i- allukrainian/nauka-practical-conference> (last date: 08/18/2019).
2. Dyaglo N.V. Viki-tehnologi u Suchasniy osvC osvC osvC osvC osvPëP osvPëP osvPëP .Pë. Computer at school and SIM. 2009. No. 2. P. 30-31.
3. Zhivyuk I. A. Victory of the social service Viki u suchasniy blessing. Theory and the methodology of managing sanctification. 2010. No 4. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10zhivme.pdf> (date of death: August 18, 2019).
4. Kinyabulatov A. U. Encyclopedia: past and present. Herald of the VEGU. Series: Scientific Life. 2007. No. 31/32. S. 218–224.
5. Ospennikova E. V., Shurakov S. A. Subject electronic encyclopedias as a genre of educational and methodological support for the educational process. Informatization of a rural school. Anapa; Moscow, 2004.S. 244–250.
6. Peleshchishin A. M., Peroganich Yu. Y. Formuvannogo suspension authority VNZ through online encyclopedia Вікіпедія. Computer science and information technology. Lviv, 2009.S. 180 187.
7. Stetsenko G.V. Pedagogical potential of secondary and secondary education in primary-vikhovy process. Scientific notes of the Ternopil state ped un-tu imeni V. Gnatyuk. Seriya: Pedagogy. Ternopil, 2008. No. 7. P. 53-57.
9. Chernish N. I. Ukrainian right-hand side: history of development, theoretical ambush of preparation of vidan. Lviv, 1998.292 s.

УДК 377.35

Луценко Світлана,
кандидат наук з державного управління, доцент,
КЗ Сумський ОППО,
м.Суми, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНО–ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню компетентісно - орієнтованої освіти під час підготовки та підвищення кваліфікації педагогів. Особлива увага звернена на інноваційні підходи застосування засад компетентісно – орієнтованої освіти.

Ключові слова: компетентісно – орієнтована освіта, інноваційність, професійна компетентність педагогів.

Луценко С.М. Инновационные подходы к подготовке и повышению квалификации на основах компетентно – ориентированного образования. Статья посвящена исследованию компетентно - ориентированного образования при подготовке и повышении квалификации педагогов. Особое внимание обращено на инновационные подходы применения основ компетентно - ориентированного образования.

Ключевые слова: компетентностно - ориентированное образование, инновационность, профессиональная компетентность педагогов.

Lutsenko SM Innovative approaches to training and advanced training based on competently oriented education. The article is devoted to research of approaches of competently - oriented education in preparation and professional development of teachers. Particular attention is paid to innovative approaches to applying the principles of competently oriented education.

Key words: competence - oriented education, innovation, professional competence of teachers.

Оновлення суспільства, а тим паче його радикальна зміна, суперечливий, складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень у всіх сферах життєдіяльності людей. Якість модернізаційних змін в освіті, підвищення ефективності навчання, виховання і розвитку школярів, ріст професійної майстерності педагога та творчого потенціалу педагогічного колективу залежить насамперед від рівня компетентності, креативності, творчої активності педагогів та керівників закладів освіти.

А тому особливої ваги набуває сьогодні проблема науково-методичного забезпечення становлення і професійного розвитку особистості сучасного педагога.

Освіта України інтенсивно реформується, однак концепція реформ поки що не має надійної основи, методи здійснення реформ є дискусійними і тому реформування освіти відбувається в епоху ризиків, в тому числі освітянських. Зазначені зміни реалізуються в умовах: інтернаціоналізації та посилення відкритості зовнішньоекономічної й суспільної діяльності (підвищення транскордонної мобільності освітніх послуг, фінансових потоків, інформації та людей); поліпшення соціально-економічного стану країни (що потребує забезпечення економіки країни кваліфікованими професіоналами нової якості); демографічної кризи тощо. Тому демократизація укладу життя суспільства вимагає перегляду традиційних підходів до управління навчальним закладом, тобто ставить нові вимоги до підготовки та підвищення кваліфікації педагогів та керівників закладів освіти.

За останнє десятиліття помітно зросла зацікавленість учених, педагогів-практиків у вивченні проблеми компетентності педагогів та керівників закладів освіти, що говорить про важливість і соціальну значущість проблеми. Аналіз науково - педагогічної літератури свідчить про різні авторські визначення поняття «компетентність» та «управлінська компетентність» й застосування наукових підходів до тлумачення їх суті через різноманітні концепти або окремі педагогічні, управлінські й філософські категорії, такі, як обсяг повноважень посадової особи, педагогічний такт, характерні риси особистості, знання, досвід у тій чи іншій галузі науки, обізнаність, авторитетність, креативність тощо. У зв'язку з багатогранністю й багатоаспектністю діяльності педагога, визначення цих понять буде або дуже загальним, або дуже заплутаним. Однак при визначенні поняття «компетентність» доречно використовувати однорідні категорії, що характеризують особистість, і розглядати їх у взаємозв'язку, що буде його доповнювати і конкретизувати.

Професійна компетентність розглядається науковцями як сукупність професійних властивостей (Л. Анциферова); як ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта (Ю. Ємельянов); як професійна самоосвіта (А. Маркова); як стійка здатність до діяльності зі «знанням справи» (В. Огарьов); як здатність до актуального виконання діяльності (М. Чошанов). Науковий аналіз проблеми професійної компетентності вчителя дозволяє представити її як багатоаспектну. Зазначимо, що дослідники уявляють професійну компетентність вчителя: як високий рівень володіння знаннями, вміннями й навичками (В. Безрукова, О. Дубасенюк, О. Шахматова та ін.); як реалізацію потреб фахівця, як вирішення завдань професійної діяльності (С. Дружилов, С. Каплун, І. Климкович, С. Молчанов, В. Ягупов та ін.); як особистісну характеристику, властивість особистості, особистісне новоутворення (Л. Анциферова, Д. Завалишина, Є. Рибалко, О. Сімен-Сіверська, Н. Яковлева та ін.); як психічний стан особистості (А. Маркова, Н. Яковлева та ін.).

Суспільство XXI століття характеризується як інформаційне суспільство, в якому кожен громадянин повинен уміти працювати з інформацією, приймати рішення та розв'язувати професійні завдання. Важлива роль у цьому відводиться вчителю, викладачу.

Задоволення потреб суспільства вимагає від сучасного вчителя високої культури, глибокої моральності, сформованої системи цінностей і переконань, громадянської позиції, зацікавленості педагога в розвитку творчого потенціалу своїх учнів, здатності до інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної активності і т. ін. У зв'язку з цим одним із основних завдань вищої педагогічної школи, поряд із формуванням гармонійно розвиненої особистості, постало завдання формування професійно компетентного педагога.

Багато вчених, практиків, дослідників при визначенні цього поняття застосовували різноманітні його концепти, такі, як права, коло питань, якість управлінської діяльності (авторитетність), обсяг функціональних повноважень, фаховість як професійно-особистісну якість педагога та керівника закладу освіти. Однак більшість досліджень підтверджує той факт, що категорія «управлінська компетентність» визначається наявним рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуально-психологічними особливостями (темперамент, характер, соціально-психологічні, професійно-ділові, адміністративно-організаторські, вольові якості), мотивацією професійної діяльності й безперервної освіти, самовдосконаленням і рефлексією, рівнем творчого потенціалу.

Під поняттям компетентнісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості.

У критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти компетентність визначається як «загальна здатність, що базується на знаннях, уміннях, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню». Тут же підкреслюється, що освітня діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, умінь, чи навичок, а сформувати рівень компетентностей, тобто є націленою на формування творчої особистості.

Притримуючись компетентнісного підходу можна стверджувати, що вміє вчитися той учень, який: усвідомлює мету освітньої діяльності; мотивований до ефективної освітньої діяльності; вміє організувати свою освітню діяльність; вміє відібрати потрібні знання; працює за обґрунтованим планом, який веде до поставленої мети; вміє здійснювати моніторинг і самоконтроль освітньої діяльності; усвідомлює свою освітню діяльність і прагне до її вдосконалення.

Відбір та індикатори розвитку компетентностей підпорядковані певним закономірностям, їх визначають з врахуванням наступних умов: формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників; сучасне життя вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називають ключовими; вибір ключових компетентностей має відбуватися на фундаментальному рівні з врахуванням світоглядних ідей суспільства й індивідуума та їх взаємодії; має враховуватися вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства; на відбір та ідентифікацію компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані із самою особою: вік, стать, соціальний статус тощо; визначення та відбір ключових компетенцій потребує широкого обговорення серед фахівців та представників різних соціальних груп.

Ключовими компетентностями для спільноти Європейською довідковою рамковою структурою, ухваленою Європейським Парламентом та Європейською Радою у 2006 році визначено: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності в галузі науки та техніки; цифрова обчислювальна компетентність; уміння вчитися; соціальна, міжособистісна і громадянська компетентність; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість та виразність. Одночасно у "Спільних Європейських принципах щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій" визначено основні підходи та принципи до класифікації компетентностей педагогів на європейському рівні.

Значення компетентностей педагогів щодо співробітництва і взаємодії в педагогічній освіті постійно зростає через застосування методів роботи в команді, розширення співробітництва з громадою тощо. Особлива увага привертається до ключових компетентностей педагогів щодо мобільності, управління, ініціативності, підприємливості, громадянської відповідальності. Компетентність мобільності розглядається як підтримка європейських і міжнародних контактів всіх учасників педагогічного процесу; стимуляція їх обмінів; вивчення і використання європейських мов; розуміння різних європейських культур.

Серед компетентностей визначають універсальні компетентності - ті, що застосовують в універсальних сферах. До цих сфер належать: комунікація (знання іноземних мов, комунікабельність тощо), співпраця з іншими (індивідуальна культура, вміння вести переговори тощо), організація роботи (самостійність у діяльності, вміння знайти мотивацію тощо), використання обладнання на робочому місці (володіння інформаційно-комунікаційними технологіями тощо) й сфера аналітики. Педагогів та керівників навчальних закладів характеризують посадові компетентності, серед яких виділено чотири сфери: знання чинного законодавства, бізнесові вміння, технічні вміння та зацікавленість.

Сучасна українська дослідниця Ю. А. Білова пов'язує підприємницьку компетентність із спроможністю володіти засобами, що дають особі можливість ефективно організувати особисту та колективну підприємницьку діяльність. За Біловою Ю. А., наявність підприємницької компетентності дає змогу педагогу знаходити та застосовувати оптимальне поєднання ресурсів у процесі виробництва, створювати і впроваджувати в життя суспільства інновації, йти на певний ризик, необхідний для виконання поставленої мети. Успіх підприємницької діяльності пов'язаний із самоорганізованістю, діловими та особистісними якостями керівника. Важливими є лідерські якості, уміння розв'язувати конфліктні ситуації, приймати рішення в умовах невизначеності, працювати у команді, стимулювати й мотивувати зусилля учасників педагогічного процесу, створювати організаційні структури. Особистісний компонент підприємницької компетентності представлений сукупністю професійно-ділових, адміністративно-організаторських, соціально-психологічних та моральних якостей особистості.

Сучасному педагогу доводиться працювати в період оновлення функціональних обов'язків та видів освітньої діяльності, що пов'язано з конкретно-історичними умовами розвитку країни, розширення сфери знань та умінь в галузі менеджменту освіти, переходом від знаннєвої до компетентно – орієнтованої освіти та іншими об'єктивними обставинами. Обов'язок керівника - створити у закладі освіти такі умови, в яких би кожен учасник освітнього процесу міг би самореалізуватися.

Інститути післядипломної освіти покликані підвищувати кваліфікацію педагогічних працівників. У Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти розроблена система формування та розвитку компетентностей педагогів та керівників закладів загальної середньої освіти, де пріоритетним напрямом якої є запровадження інноваційних технологій як під час курсової підготовки, так і в міжкурсовий період. Особлива увага звертається саме на розвиток компетентно – орієнтованої освіти. Так в СОППО ведеться підготовка менеджерів освіти за магістерською програмою спеціальності «Управління навчальними закладами», а підвищення кваліфікації педагогів реалізується через систематичну роботу кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту. Науково- педагогічними працівниками розроблені спецкурси «Сучасні технології в умовах НУШ», «Технології розвитку критичного мислення учнів», «Компетентнісно – орієнтована освіта як інструмент формування конкурентоспроможного випускника закладу освіти» тощо. В міжкурсовий

період особлива увага звертається на новітні технології, що сприяють розвитку професійних компетентностей педагогів. Фахівцями інституту пропонуються різні форми самоосвіти та підвищення кваліфікації: майстер-класи, тренінги, семінари, вебінари, круглі столи тощо.

Застосування сучасного комплексу знань і умінь педагогічної теорії, здійснення інноваційної діяльності стає основою оновлення освітнього процесу, реформування освітньої галузі й підвищення статусу самого педагога. До умов, які зможуть підвищити результативність діяльності педагогів відносять: запровадження державно-громадської моделі управління; модернізація функцій освітньої діяльності педагога; здійснення стратегічного управління закладом освіти, що зможе забезпечити його конкурентноспроможний розвиток у майбутньому.

Таким чином, очікуваними результатами педагогічної діяльності при здійсненні освітнього процесу є: забезпечення саморозвитку у педагогів та учнів, уміння бути самокритичними і готовими до змін; усвідомлення значення своєї ролі керівника й організатора, формування почуття впевненості в собі; визначення життєвого середовища, в якому в учнів формується готовність вчитися, творчо працювати, орієнтуватися в ситуаціях, людях і обставинах; поява прагнення до чесної конкурентності; формування вміння приймати педагогів і учнів такими, якими вони є.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корольок С. В. Управлінська культура керівника школи / С. В. Корольок // Постметодика, 2003. – № 5-6. – С. 85-88.
2. Луценко С.М. Формування компетентного керівника навчального закладу в умовах післядипломної освіти / С.М.Луценко // Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Інноваційна діяльність та дослідно – експериментальна робота в сучасній освіті» 27 жовтня 2016 року, м.Чернівці – Електронний ресурс - Режим доступу: <http://ippobuk.cv.ua/index.php/2012-12-11-20-55-13>
3. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. - Х. : Видавнича Група "Основа", 2004. - 240 с.
4. Мельник В. К.Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. К. Мельник. – К.,2003. – 220 с.
5. Мельниченко В. Нові підходи до управління навчальним процесом у ПТНЗ / В. Мельниченко // Професійно-технічна освіта. - 2004. - № 2. - С. 20-21.
6. Про концептуальні засади реформування системи освіти України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/17/mon.pdf>
7. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. – Brussels : European Commission, 2005. – Режим доступу: [http:// europa. eu.int./comm/education/policies/2010/doc/](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/)

REFERENCES

1. Korolyuk S.V. Uprillinska culture of the school curry / S.V. Korolyuk // Postmethodics, 2003. - No. 5-6. - S. 85-88.
2. Lutsenko S.M. Form of competent core curriculum vitae in the minds of public diplomacy / S.M. Access mode: <http://ippobuk.cv.ua/index.php/2012-12-11-20-55-13>
3. Marmaza O.I. Innovatsiyni pidhodi up to governing the main mortgage / O.I. Marmaz. - X.: Vidavnicha of the Group "Basis", 2004. - 240 p.
4. Miller V.K. Pidvishchennya kompanif kvalifikatsii kerivnika zagalno osvinnogo nachalnogo tabla in the system of postgraduate pedagogical education: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / V.K. Melnik. - K., 2003. -- 220 s.
5. Melnichenko V. New approaches to managing the initial process at the PTNZ / V. Melnichenko // Professional and technical education. - 2004. - No. 2. - S. 20-21.
6. About the conceptual ambush of reforming the system of living in Ukraine [Electronic resource] - Access mode: <http://mon.gov.ua/News%202016/08/17/mon.pdf>
7. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. - Brussels: European Commission, 2005. - Access mode: [http:// europa. eu.int./comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).

УДК: 37.091.33: 94

Драновська Світлана,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри соціально-гуманітарної освіти,
КЗ Сумський ОППО,
м.Суми, Україна

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН СЕРВІСІВ НАВЧАННЯ

У статті розглядається питання формування критичного мислення учнів на уроках історії засобами онлайн сервісів навчання. Онлайн навчання є необхідною складовою отримання ґрунтовних знань серед здобувачів освіти. Така форма дозволяє бути активним учасником освітнього процесу, залучатися до цікавих

проектів, виконувати інтерактивні завдання, використовувати гаджети в освітніх цілях. Онлайн сервіси допомагають формувати критичне мислення, так як виникає необхідність працювати з великим об'ємом інформації, аналізувати, систематизувати та узагальнювати отриманий матеріал. До відомих онлайн ресурсів належить – Historypin, Histography, Google Scholar та інші.

Ключові слова: критичне мислення, онлайн сервіси, історія, навчання, заклади освіти.

Драновская С.В. Формирование критического мышления учащихся на уроках истории средствами онлайн сервисов обучения.

В статье рассматривается вопрос формирования критического мышления учеников на уроках истории средствами онлайн сервисов обучения. Онлайн обучение является необходимой составляющей получения фундаментальных знаний среди соискателей образования. Такая форма позволяет быть активным участником образовательного процесса, привлекаться к интересным проектам, выполнять интерактивные задания, использовать гаджеты в образовательных целях. Онлайн сервисы помогают формировать критическое мышление, так как возникает необходимость работать с большим объемом информации, анализировать, систематизировать и обобщать полученный материал. К известным онлайн ресурсам принадлежат – Historypin, Histography, Google Scholar и другие.

Ключевые слова: критическое мышление, онлайн сервисы, история, обучение, заведения образования.

Dranovskaya S.V. The formation of critical thinking of students in history lessons by means of online learning services.

The article deals with the formation of students' critical thinking in the history lessons by means of online learning services. Online learning is a necessary component of gaining grounded knowledge amongst education recipients. This form allows you to be an active participant in the educational process, engage in interesting projects, perform interactive tasks, use gadgets for educational purposes. Online services help to form critical thinking, as there is a need to work with a large amount of information, to analyze, organize and summarize the material received. Known online resources include

Key words: critical thinking, online services, history, training, educational institutions.

Постійний розвиток технологій змінив стиль та підхід до навчання молодого покоління. Сучасне інформаційне суспільство потребує від освіти компетентної та активної особистості. Однією із найважливіших навичок є критичне мислення, що дозволить нам успішно долати вимоги ХХІ століття, допоможе глибше зрозуміти те, що ми вивчаємо і над чим працюємо. Такий досвід потрібно розвивати, щоб вирішувати складні завдання, аналізувати та знаходити нові шляхи вдосконалення.

Розвиток критичного мислення є актуальним у час інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних соціально-культурних обставин, без ефективного розв'язання незрозумілих ситуацій. Необхідність критичного мислення очевидна для сучасної системи освіти.

На думку американського професора Девіда Клустера, критичне мислення – це самостійне мислення, при якому інформація є відправним, а не кінцевим пунктом мислення. Автор також стверджує, що критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішувати, прагне до переконливої аргументації та є соціальним мисленням [3].

Український науковець С. Терно вважає, що критичне мислення – це здатність ставити нові запитання, випрацювати різноманітні аргументи, приймати незалежні та продумані рішення. Критичне мислення включає в себе оцінку розумового процесу – перебігу розмірковувань, що привели нас до висновків, або тих чинників, які ми врахували під час ухвалення рішення. Критичне мислення передбачає свободу від психологічного захисту. Людині інколи важко визнавати свої помилки – і не тому, що не вистачає інтелектуальних здібностей, а тому що спрацьовує психологічний захист. Така людина часто схильна відкидати або викривляти інформацію, що не сумісна з її уявленнями про себе або світ. Отже, нерозумна людина не та, що не помиляється, а та, що не хоче помічати та виправляти свої помилки [5].

Критичне мислення – спосіб мислення, при якому людина ставить під сумнів інформацію, що отримує, і навіть власні переконання пов'язані зі здібностями мозку: умінням швидко міркувати, бачити суть, знаходити рішення, аналізувати причини і наслідки проблеми, яка виникла, генерувати нові проекти та ідеї. Це процес аналізу, синтезування й обґрунтовування оцінки правдивості інформації; властивість сприймати ситуацію глобально, знаходити причини і альтернативи; здатність генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів, коректно застосовувати отримані результати до проблем і приймати зважені рішення.

На думку Д. Клустера, критичне мислення не обов'язково має бути оригінальним. Ми маємо право прийняти ідею або переконання іншого представника суспільства як свої власні. Нам може бути приємно погоджуватися з чужою думкою, так як це підтверджує нашу правоту. Людина, яка критично думає може розділяти точку зору автора чи співрозмовника [3].

Мислення в процесі пізнання історії має кілька рівнів: загальне мислення; історичне мислення; критичне мислення.

Кожний наступний рівень включає попередній: загальне мислення – це загальний процес обробки інформації; історичне мислення – це процес обробки історичної інформації за допомогою методів історичного

дослідження, збагачений історичними та методологічними знаннями; критичне мислення – це процес контролю за перебігом загального та історичного мислення, їх вдосконалення [5].

Сьогодні вся світова спільнота залежить від інтернет ресурсів. Освіта теж не є виключенням. Онлайн навчання стає необхідною складовою отримання інформації та ґрунтовних знань як серед педагогів, так і серед здобувачів освіти. Така форма навчання дозволяє учням бути активними учасниками освітнього процесу, залучатися до цікавих проєктів, виконувати інтерактивні завдання, отримувати відповіді на незрозумілі питання, використовувати власні гаджети в освітніх цілях. Педагогам онлайн сервіси допоможуть реалізувати велику кількість цікавих та унікальних ідей. Крім того, така форма навчання допоможе сформувати критичне мислення в учнів: виникає необхідність працювати з великим об'ємом інформації, аналізувати, узагальнювати та систематизувати отриманий матеріал. Молодь має однаковий доступ до онлайн сервісів та інформації, але правильно її використовувати можуть не всі.

Пропонуємо далі розглянути кілька онлайн сервісів для навчання.

Так, ресурс Histography допоможе учням сформувати здатність орієнтуватися у хронологічній послідовності та розібратися з цифрами, датами та різноманітними подіями. Кожен факт – це крапка у загальному скупченні існування всесвіту, наводячи на яку можна дізнатися про подію детально.

Histography – це інтерактивна хронологія, яка охоплює 14 мільярдів років всесвітньої історії, починаючи з Великого вибуху до 2015 року. Сервіс показує історичні події з Вікіпедії та щоденно самостійно оновлює нові записані події. Інтерфейс дозволяє користувачам переглядати від десятиліть до мільйонів років. Користувач може вибрати різні події, які відбулися протягом певного періоду або проанонсувати конкретний факт або подію [4]. Наприклад, ви можете подивитися на минуле у категоріях війни, винаходи, музика, політика, катастрофи, релігія тощо. Сервіс Histography англomовний, тому активно допоможе педагогу у процесі формування критичного мислення серед учнів, так як доведеться перекладати певну частину отриманої інформації, систематизувати та робити власні висновки.

Ще один сучасний сервіс навчання, який допомагає формувати критичне мислення серед молодого покоління є Historypin. Головним автором проєкту є британська компанія «We Are What We Do», що займається соціальним бізнесом, в ролі головного партнера виступив Google.

Historypin – безкоштовний всесвітній історичний музей онлайн. У межах сервісу зібрано велику кількість історичних світлин, аудіо і відеоматеріалів. Також на цьому ресурсі містяться історії пересічних людей. Усі відомості мають географічну прив'язку. Обравши певний об'єкт, розташування якого обов'язково буде відображено на карті, змінюючи налаштування, можна подивитись як саме він виглядав у різні роки [2].

Щоб здійснити віртуальну подорож у часі за допомогою Historypin, необхідно вказати назву міста чи вулиці у рядку пошуку ресурсу. Після цього відкриється карта зі стрічкою часу, позначками історичних місць поряд, до яких є фото і безпосередньо колекції світлин чи інших матеріалів за запитом.

Окрім цього, у межах Historypin містяться різноманітні тематичні проєкти, створені активістами з усього світу. Завдяки вбудованому сервісу Google Street View, значну частину світлин можна розглядати під кутом 360 градусів. Наприклад, ресурс надає можливість кожному створити колекцію світлин або авторську віртуальну фотоекскурсію конкретною країною, містом чи вулицею.

За допомогою Historypin можна вивчати історію, переглядаючи проєкти зі світлинами різних часів, які додали користувачі з усього світу. Окрім того, можна також долучитися до спільноти краєзнавців і додати власні матеріали.

Не менш цікавим онлайн сервісом є Google Scholar або Google Академія. Це безкоштовна відкрита доступна пошукова система, яка індексує повний текст наукових публікацій всіх форматів і дисциплін. Дата виходу бета-версії – листопад 2004 року. Індекс Google Scholar включає в себе більшість рецензованих онлайн-журналів Європи та Америки найбільших наукових видавництв [1]. Цей інструмент дозволяє людям які цікавляться, знаходити широкий спектр наукової літератури в Інтернет-просторі, у тому числі наукові журнали, рецензовані статті, тези, дисертації, книги, препринти, презентації та звіти з університетів, академічних інститутів, професійних спільнот, науково-дослідницьких груп та репозиторіїв із цілого світу.

На сьогодні Google Академія має найзначнішу у світі базу джерел і найістотніше географічне, галузеве та мовне покриття. Поточний розмір бази даних Google Академія становить понад 160 млн. унікальних документів, що майже в три рази перевищує нинішнє охоплення платних конкурентів, таких як Web of Science або Scopus.

Для якісної підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з історії України учням доречно використовувати курси, які містяться на платформі Prometheus та EdEra.

Prometheus – громадський проєкт масових відкритих онлайн-курсів. Цей український сервіс стартував у 2014 році та набув великої популярності. Завдяки цій платформі кожен в Україні, незалежно від віку, соціального стану та місця проживання, може навчатися. Тут ви знайдете безкоштовні навчальні курси університетського рівня від викладачів КНУ, КПІ та Києво-Могилянської академії. Так, курс «Історія України. Повний курс підготовки до ЗНО» розбито на 31 тему, які відповідають програмі ЗНО та охоплюють історію України від стародавніх часів до сучасних подій у незалежній Україні

EdEra (Education Era) – освітній проєкт, у якого на меті – зробити навчання в Україні якісним та доступним. Усі курси на цьому сайті безкоштовні. До кожної лекції (коротких відео, запитань і завдань для кращого засвоєння матеріалу) додається конспект з ілюстраціями та поясненнями. Щотижня, здобувачі освітніх послуг здають домашнє завдання, а в кінці курсу – екзамен. Навчатись можна в будь-який зручний час, а успішність підтверджується сертифікатом.

Такі онлайн курси дозволяють учням визначати хронологічні межі соціально-економічних та політичних подій; локалізувати історико-географічні об'єкти та історичні факти, події, явища і процеси на карті; визначати істотні характерні риси, етапи, складові подій, явищ, процесів минулого; розпізнавати найвидатніші історико-культурні пам'ятки; формулювати версії та оцінки історичного руху і розвитку, визначати найважливіші зміни і значення подій, що відбувалися в житті України й людства.

Отже, роль педагога у процесі формування критичного мислення молоді кардинально змінилася. Нині вчитель – ментор-наставник у поєднанні з консультуванням, коучингом, психологічною допомогою, а також стимулюванням учнів до роздумів та міркувань. Головним завданням якого – навчити працювати з інтернет ресурсами, аналізувати інформацію з точки зору достовірності джерел та з огляду на упередження та забобони.

Таким чином, необхідно зазначити, що для якісного формування критичного мислення серед учнів на уроках історії необхідно: систематично використовувати у процесі навчання сучасні онлайн сервіси; активізувати учнів на проведення неупереджених досліджень засобами онлайн платформ; використовувати гаджети змістовно та з навчальною метою.

Такі заходи допоможуть сформувати основи критичного мислення та отримати основні навички: виявляти і заперечувати припущення, перевіряти фактичну точність та логічну послідовність отриманого матеріалу, розглядати контекст та вивчати альтернативи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Google Scholar. URL: <https://scholar.google.com.ua/schhp?hl=uk>
2. Безкоштовний історичний онлайн музей Historypin: як створити в ньому непересічний шкільний проєкт. URL: <https://vseosvita.ua/news/bezkoshtovnyi-istorychnyi-onlainmuzei-historypin-iak-stvoryty-v-nomu-neperesichnyi-shkilnyi-proiekt-5454.html>
3. Клустер Д. Что такое критическое мышление? URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902>
4. Матан Стаубер. Гістографія. URL: <https://cargocollective.com/matanstauber/histogramy>
5. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії : [посібник для вчителя]. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. 70 с. URL: http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Posibnyky/Terno_Methodology.pdf

REFERENCES

1. Google Scholar. URL: <https://scholar.google.com/schhp?hl=en>
2. Free Historypin History Museum Online: How to Create a Wonderful School Project in It. URL: <https://vseosvita.ua/news/bezkoshtovnyi-istorychnyi-onlainmuzei-historypin-iak-stvoryty-v-nomu-neperesichnyi-shkilnyi-proiekt-5454.html>
3. Cluster D. What is critical thinking? URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902>
4. Matan Stauber. Histogramy. URL: <https://cargocollective.com/matanstauber/histogramy>
5. Terno SO Methods of developing the critical thinking of students in the process of teaching history: [a teacher's manual]. Zaporizhzhya: Zaporizhzhya National University, 2012. 70 p. URL: http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Posibnyky/Terno_Methodology.pdf

УДК 378.016:94(=16) «19/...»

Костиренко Тамара,
студентка факультету історії та географія
ПНПУ імені В.Г. Короленка,
м. Полтава, Україна
Тронько Тетяна,
канд. іст. наук, доцент,
ПНПУ імені В.Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ СЛОВ'ЯНСЬКИХ НАРОДІВ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

У статті розкриваються можливості використання проєктної технології навчання (у формі інтерактивного музею) при викладанні новітньої історії слов'янських народів.

Ключові слова: проєкт, проєктна технологія, новітня історія слов'янських народів, інтерактивний музей.

Костыренко Т., Тронько Т. Использование проектной технологии при преподавании новейшей истории славянских народов (из опыта работы). В статье раскрываются возможности использования проектной технологии обучения (в форме интерактивного музея) при преподавании новейшей истории славянских народов.

Ключевые слова: проект, проектная технология, новейшая история славянских народов, интерактивный музей.

Kostyrenko T., Tronko T. The use of design technology in teaching the Newest history of the Slavic peoples (from work experience). The article reveals the possibilities of using project-based teaching technology (in the form of an interactive museum) when teaching the Newest history of the Slavic peoples.

Key words: project, design technology, the Newest history of the Slavic peoples, interactive museum.

Стратегічним напрямом реформування вітчизняної освіти є компетентнісний підхід, який має сприяти формуванню особистостей, здатних до самовдосконалення й розвитку впродовж усього життя, професійної творчості, вільної орієнтації у сучасному суспільстві. За допомогою різних засобів здобувачі освіти (учні, студенти) мають вчитися самостійно здобувати знання, критично мислити, бути медіаграмотними, взаємодіяти одне з одним. У порадинику для вчителя в рамках Нової української школи компетентність визначена як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну або подальшу навчальну діяльність» [8, с. 12].

Серед педагогічних технологій, що нині застосовуються під час навчання історії і сприяють формуванню зазначених вище компетентностей, виокремлюється проектна технологія (метод проєкту, проєктне навчання, технологія проєкту), тобто така організація навчання, за якої учні набувають знання в процесі планування та виконання практичних завдань - проєктів. Засновником методу у 1884 році став Джон Дьюї, який у експериментальній школі розробив і запровадив навчальний план, підпорядкований діяльності учнів відповідно до їхніх інтересів і життєвих потреб [3, с. 10].

На сьогодні проектна технологія знайшла своє теоретичне осмислення і практичне застосування і в українському освітньому середовищі. Її характерні риси, переваги й способи застосування, перш за все у середній школі, розглядали К. Баханов [1; 2; 3], В. Грінченко [5], О. Мокрогуз [7], В. Нишета [3], О. Пометун [9]. Зокрема, учителями при організації занять використовуються знання про класифікацію проєктів з гуманітарних дисциплін за різними критеріями [6, с. 59 - 60], про етапи їхньої підготовки (пошуковий, аналітичний, практичний, презентаційний, контрольний).

Така методика, як різновид інноваційних, інтерактивних технологій, може бути ефективною і при використанні її у вищій школі, зокрема, для здобувачів педагогічних спеціальностей, які не лише в теорії, але й на практиці зможуть самостійно пройти всі етапи дослідження обраної теми, сформувати навички пошукової, аналітичної, і творчої діяльності.

Разом з тим одне з пріоритетних завдань сучасної української освіти є формування системи морально-етичних загальнолюдських цінностей, які не були у великій пошані радянської школи. Навчально-виховний процес має сприяти формуванню активних громадян, здатних демонструвати власну громадянську позицію, історико-політичну культуру, вміння оцінювати і прогнозувати політичні, економічні, соціальні події та явища.

Матеріалом, який дає можливість реалізувати заявлені цілі, є історія ХХ століття, політичним феноменом якого став тоталітаризм. При вивченні дисципліни «Новітня історія слов'янських народів» проблема тоталітаризму посідає одне з ключових місць, оскільки країни цих народів у повній мірі зазнали на собі вплив Москви, її прагнення насадити саме свою модель розвитку після Другої світової війни. Враховуючи зазначене, студентам було запропоновано проведення практичних занять з «Новітньої історії слов'янських народів» з використанням проєктної технології. Формою проєкту був обраний «Музей тоталітаризму та його жертв».

Такі музейні комплекси створені у багатьох постсоціалістичних країнах Європи в рамках загальної політики декомунізації. Такими є Грузія, Естонія, Латвія, Литва, Польща, Румунія, Чехія, Угорщина [12]. В Україні заснування подібних установ (за винятком національного музею-меморіалу жертв окупаційних режимів «Тюрми на Лонцького» та меморіального музею тоталітарних режимів «Території Терору» у Львові) знаходиться поки що на рівні розмов і проєктів. Утім, увага до такого трагічного минулого необхідна для усвідомлення ціни злочинів, спричинених тоталітарними режимами, для осмислення історичного досвіду, для розвитку історичної свідомості суспільства.

Таким чином, завданням вивчення новітньої історії слов'янських народів було визначено розкриття сутності тоталітаризму, особливостей його становлення й розвитку в різних країнах та виокремлення загальних та особливих рис процесу демонтажу тоталітарних режимів. Саме цю освітню мету мали зреалізувати студенти під час підготовки та презентації своїх проєктів.

Оскільки дисципліна «Новітня історія слов'янських народів» вивчається на четвертому курсі, студенти вже володіють базовими знаннями з історичних дисциплін та з «Методики навчання історії». Організація практичних занять за проєктною технологією мала й суто практичне значення. Вони передували виробничій

педагогічній практиці студентів, що посилювало їхню мотивацію до отримання практичних навичок в організації занять такої форми.

На підготовчому етапі студенти розподілилися на підгрупи (по 3 – 4 особи), визначилися з темою із запропонованого переліку тем практичних занять. Подальшу методику роботи за проектною технологією детальніше розглянемо на прикладі однієї з тем, а саме «Криза Югославської Федерації та її розпад».

Підготовку студентів до семінару варто організувати за допомогою постановки проблеми - «Визначте ознаки тоталітарного режиму та їхній вплив на виникнення кризи та розпад Югославії». Це дозволить охарактеризувати політичну, соціально-економічну сфери розвитку СФРЮ, виявити причини її занепаду, розглянути перебіг трагічних подій, пов'язаних з дезінтеграцією країни, акцентуючи увагу на етнорелігійних чинниках, та визначити наслідки цих процесів.

Після визначення з темою проекту конкретизувалися його мета та завдання, обрана умовна емблема-символ музею (зображення птаха як символу прагнення до незалежності й волі суб'єктів югославської федерації - Словенії, Хорватії, Боснії та Герцеговини, Македонії, Сербії, Чорногорії).

Під час аналітичного етапу опрацьована наукова література та джерела. Група студентів збирала матеріали в бібліотеці університету, а також використовувала електронні ресурси, після чого зробила висновок, що тема тоталітаризму в Югославії та утворення незалежних держав саме в українській історіографії залишається недостатньо висвітлена. Зокрема, для опрацювання студентам рекомендувалися статті О. Брусиловської [4] та М. С. Семкіяша [11]. В них розкриваються особливості менталітетів народів Югославії, кризові явища в житті країни у 1980 - 1990-х роках, що є важливим в контексті виявлення внутрішніх і зовнішніх причин розпаду федерації.

Для створення проекту інтерактивного музею тоталітаризму студенти орієнтувалися на досвід створення подібних установ в Україні й за кордоном. Зокрема, на приклад розміщеного в колишній в'язниці м. Сігет Мармацією «Меморіалу жертв комунізму та опору Румунії», який студенти факультету мали змогу відвідати під час музейно-етнографічної практики у 2018 – 2019 навчальному році. Також проаналізували електронний ресурс Меморіального музею тоталітарних режимів «Територія Терору», ознайомилися з розділами його сайту «Очевидці», «Проекти», «Архів», які стали прикладами опрацювання та аналізу джерел у доступному для сприйняття вигляді. Такі музеї є актуальними для популяризації інформаційно-освітніх, науково-дослідних здобутків, пов'язаних із проблемами тоталітаризму.

Подані зразки спонукали створити в сучасній соціальній мережі «Instagram» сторінку «Птах» [10], де був презентований проект інтерактивного музею тоталітаризму з обраної теми. Вибір даної мережі обумовлений її популярністю серед студентської молоді, зручністю для створення дописів та розміщення наочності.

Надалі був обраний спікер групи, визначений алгоритм діяльності, розподілені обов'язки та складений план проекту. Для презентації теми були обрані такі назви залів інтерактивного музею тоталітаризму (вони відповідають плану теми практичного заняття):

1. Передумови кризи в СФРЮ.
2. Розпад Югославії та утворення незалежних держав.
3. Сучасний розвиток республік колишньої Югославії. Визнання світом проявів тоталітаризму в СФРЮ.

Охарактеризуємо проведені практичний та презентаційний етапи проекту. Студенти уявили себе музейними співробітниками, підготували доповіді-презентації відповідних залів, виготовили необхідну наочність (експонати). Під час презентації проекту «екскурсантам» (викладачу і одногрупникам) було надано електронне посилання для перегляду сторінки «Птах» у мережі «Instagram» [10]. Спікер мотивував студентів до пізнавальної діяльності, продекламувавши вірша Л. Костенко «Крила»; спонукав уважно переглянути проєкт інтерактивного музею тоталітаризму; пояснив мету групової роботи, символізм назви «Птах»; представив «музейних співробітників» (учасників проєктної групи) та по чергову запрошував їх до слова. Варто зазначити, що спікер також мав слідувати за регламентом виступів, долучати до обговорення студентів, показувати дописи та контролювати виконання завдань в режимі онлайн, допомагати користувачам зорієнтуватися на електронній сторінці «Птах», підготувати qr-коди з джерелами та роздатковий матеріал.

«Музейні співробітники» у кожному залі пропонували ознайомитися з «експонатами» - фото, портретами, схемами, картами, зображеннями герба і прапора федерації, а потім і окремих країн, що утворилися на уламках колишньої федерації. Так, у першому залі розповідали про перебіг подій в Югославії - про масові заворушення косовських албанців навесні 1981 року, маніфестації проти сербських меншин у різних містах, загострення релігійної нетерпимості серед місцевого населення. Аналізувалося й значення діяльності історичних персоналій цього періоду, зокрема, Слободана Мілошевича, який прийшов до влади із гаслами відродження ідеї Великої Сербії [4, с. 60-62]. Для взаємодії з «екскурсантами» в режимі онлайн розробники проєкту розмістили допис, фото політика Слободана Мілошевича, запитання, на які присутні відповідали в коментарях на електронній сторінці.

Також у дописі [10] була представлена складена студентами схема «Правляча коаліція (1986 рік)». Закликаючи пізнавати історію через художню літературу, спікер розповів про Добрицю Чосича, академіка й

письменника, автора програмної «Декларації сербської національної єдності» 1991 року, його роман «Коріння». До присутніх було поставлене питання про доцільність поєднання творчої і політичної діяльності, що спонукало студентів до активного обговорення, взаємодії одне з одним та висловлення своєї точки зору в онлайн-чаті.

Для систематизації матеріалу про наростання кризи в Югославії на початку 1990-х років та його відповідного сприйняття «співробітниця музею» продемонструвала в дописі схему «Етапи конфлікту» [10]. Для виявлення причин кризи розробники проєкту розглянули соціальні, економічні та етнорелігійні чинники [4, с. 61], було з'ясовано, що розпад федерації пришвидшили невдалі спроби комуністичної партії Югославії зберегти чинну модель тоталітаризму під виглядом «демократичного соціалізму» у січні 1990 року за зразком «перебудови» в СРСР. У другому залі «співробітниця музею» проаналізувала слабкість центрального уряду у вирішенні проблем, що наростали; зміни в конституції СФРЮ; прагнення одних республік (Словенія, Хорватія) створити свої самостійні держави і намагання інших (Сербія та Чорногорія) зберегти федерацію.

Була висвітлена діяльність Алії Ізетбеговича, голови Партії демократичної єдності в Боснії та Герцеговині. А для закріплення матеріалу студентам пропонувалося у дописі «Птах» вирішити тестове завдання. Також акцентувалася увага на тому, що в цей період між сербами та хорватами відбувалася своєрідна інформаційна війна в республіканських ЗМІ. Цей факт дозволив актуалізувати важливість медіаграмотності в умовах українських реалій життя. «Екскурсивод» детально розкрив процес здобуття незалежності окремими республіками Югославської федерації; проаналізував проблеми, зумовлені розпадом держави; з'ясував роль міжнародних організацій і громадськості у врегулюванні суперечностей.

Представлення дат проголошення незалежності окремих республік колишньої Югославії здійснювалося на основі методу історичного календаря «Цей день в історії...», щоб студенти мали можливість побудувати хронологічні асоціації. У календарі, розміщеному в дописі [10], окрім факту, що вивчався, наприклад, 25 червня 1991 року (проголошення незалежності Словенії та Хорватії) наводилися й інші події, що відбулися цього дня, але в інші роки.

У третьому залі «музейний співробітник» охарактеризував визнані світовою спільнотою прояви тоталітаризму, що мали місце в період кризи та розпаду Югославії. Зокрема, згадувалося про агресію проти Хорватії, Боснії та Герцеговини, міжнародний суд у Гаазі щодо звинувачення Слободана Мілошевича і керівника боснійських сербів Радована Караджича «у злочинах проти людства». Цьому був присвячений допис із запитанням: «Чому колишній президент Сербії опинився на лаві підсудних?», на яке присутні мали відповісти в коментарях. Студентам пропонувалося ознайомитися з судовим процесом, промовою Слободана Мілошевича під час трибуналу, спогадами очевидців. Це можна було зробити в два способи - за допомогою технології сканування qr-кодів або переходом за посиланням у дописі [10]. Крім того спікер проєкту запропонував присутнім ознайомитися з опублікованими спогадами очевидців, переглянути документальні фільми, присвячені подіям у Югославії.



У роботі з такими видами історичних джерел перевіряється вміння критично осмислювати матеріали, давати їм оцінку. Адже переживання учасників подій (жертв трагедії або їх винуватців) не дають однозначних свідчень, а тогочасні журналісти через цензурні обмеження теж не мали можливості надавати правдиву статистику, висвітлювати факти у повному обсязі. На основі отриманих знань студентам було дано завдання визначити й записати в коментарях допису прояви тоталітаризму в період кризи та розпаду Югославії. Для цього рекомендувалося скористатися схемою «Ознаки тоталітаризму», складеною на основі поглядів К. Фрідріха і З. Бжежинського [10]. Зроблені записи були обговорені разом зі спікером.

На завершення презентації присутнім була продемонстрована голограма й відео з польотом пташок для пояснення символізму – утворення незалежних країн. Таке унаочнення приємно вразило присутніх, урізноманітнювало презентацію проєкту.

Для проведення контрольного етапу спікер разом із викладачем розробили таблицю оцінювання виконаного проєкту, яка була роздана присутнім на початку презентації. В ній потрібно було анонімно поставити оцінку-бали (від одного до п'яти) за визначеними критеріями (максимальна сума становить двадцять балів).

Таблиця оцінювання

Критерії для оцінювання	Прізвище та ініціали студента групи			

А) Науковість (відповідність матеріалу до теми; аргументування позиції доказами; використання наукової літератури) (максимальна оцінка - 5 балів)				
Б) Інформативність (ступінь подання доцільної інформації, оригінальності; розкриття понять, фактів, дат; висвітлення важливих відомостей про осіб за темою) (максимальна оцінка - 5 балів)				
В) Візуалізація (використання різних методів, видів наочності; дотримання правил її демонстрації; оптимальна кількість наочності до теми) (максимальна оцінка - 5 балів)				
Г) Логічність (конструктивні судження та висновки до поставлених питань; послідовне розкриття головної думки; дотримання структури виступу та проєкту в цілому) (максимальна оцінка - 5 балів)				
ЗАГАЛЬНИЙ БАЛ (максимальна оцінка-сума - 20 балів)				

По завершенню вивчення дисципліни «Новітня історія слов'янських народів» за проєктною технологією було проведено анонімне анкетування студентів, спрямоване на рефлексію їхньої діяльності, оцінку використаної методики. Серед позитивних рис наводилися такі твердження: відповідальність кожного учасника підгрупи за підготовку і презентацію проєкта, взаємодія їх між собою; можливість проявити себе, своє творче бачення при представленні свого «залу»; навчилися підбирати потрібну, значиму інформацію, враховуючи обмежений час презентації; отримали досвід оцінювання одногрупників, дотримуючись запропонованих критеріїв; цікавий, емоційний характер проведення занять, які супроводжуються візуалізацією, «голосами з минулого» тощо.

До проблем і недоліків як викладач, так і студенти віднесли складність належним чином підготувати і презентувати проєкт, якщо до підгрупи потрапляли різні за рівнем знань і ставленням до роботи студенти (траплялося, що студенти, задіяні в проєкті, не з'являлися на заняття); ймовірну суб'єктивність при оцінюванні одногрупників; бездіяльність переважної частини «екскурсантів» під час представлення музею; частина студентів відходила від заданої головної проблеми проєкту - розкриття сутності й наслідків тоталітаризму на прикладі тієї чи тієї країни слов'янських народів.

Отже, досвід використання проєктної технології при викладанні дисципліни «Новітня історія слов'янських народів» дає підстави говорити про те, що вона має свої переваги, а саме - дає змогу створити умови для розвитку компетентностей, опанувати різні способи пізнавальної діяльності, формувати комунікативні та організаційні навички, надає особистісно орієнтовану спрямованість освітньому процесу.

Проте, має вона й свої проблеми і недоліки, які, на нашу думку, за умови подальшого використання й вдосконалення методики можуть бути мінімізовані або й взагалі усунені.

ЛІТЕРАТУРА

- Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. Запоріжжя: Просвіта, 2004. 328 с.
- Баханов К. О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти. Навч. видання. Х.: Вид. група «Основа», 2005. 128 с.
- Баханов К. О., Ницета В.А. Життєтворчі проєкти в навчанні історії України: Посібник для вчителя. Х.: Основа, 2008. 108 с.
- Брусиловська О. СФРЮ: драма без епілогу. *Віче*. 2004. №8. С. 60 -
- Грінченко В. Г. Використання методу проєктів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у шкільному курсі історії. *Наукові записки. Серія: історичні науки*. 2015. №22. С. 118 – 124.
- Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Проєктне бачення компетентісно спрямованої 12- річної середньої школи. Запоріжжя, 2005. 112 с.
- Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії. Х.: Вид. група «Основа»; «Тріада +», 2007. 192 с.
- Нова українська школа: poradnik dla uczytela. / Під заг. ред. Бібік Н.М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плетяди», 2017. 206 с.
- Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання. К.: Шк. Світ, 2007. 112 с.
- Проєкт інтерактивного музею тоталітаризму «Птах». *Instagram*. 2019. URL: https://www.instagram.com/toma_kost/?hl=ru
- Семкіяш М. С. Розпад Югославії та його наслідки. *Історія та правознавство*. 2007. №2. С. 6 - 8.

12. Хмельовська О. Європейська дерадянiзація: про злочини комуністичних режимів розповідають музеї. URL: <https://tyzhden.ua/News/73754>

REFERENCES

1. K. Bahanov Innovative systems, technologies and models of teaching history at school. Zaporizhzhia: Prosvita, 2004. 328 p.
2. Bahanov KO Teaching history at school: innovative aspects. Educ. edition. X.: View. the "Basis" group, 2005. 128 p.
3. KK Bahanov, VA Poverty. Life-Creating Projects in Teaching Ukrainian History: A Teacher's Guide. X.: Basis, 2008. 108 p.
4. Brusilovskaya O. SFRY: drama without epilogue. Viche. 2004. №8. P. 60
5. Grinchenko VG The use of the project method with the use of information and communication technologies in the school history course. Proceedings. Series: Historical Sciences. 2015. №22. Pp. 118 - 124.
6. Yermakov IG, Puzikov DO Project vision of a competently directed 12-year high school. Zaporizhzhia, 2005. 112 p.
7. Mokroguz OP Innovative technologies in history lessons. X.: View. the Basics group; Triad +, 2007. 192 p.
8. New Ukrainian School: Teacher Advisor. / Under the head. ed. Bibik NM K.: "Pleiades Publishing House" LLC, 2017. 206 p.
9. Pometun O. Interactive Methods and Learning System. K.: Shk. World, 2007. 112 p.
10. Project of the interactive museum of totalitarianism "Bird". Instagram. 2019. URL: https://www.instagram.com/toma_kost/?hl=en
11. Semkash MS Disintegration of Yugoslavia and its consequences. History and jurisprudence. 2007. №2. P. 6 8.
12. Khmelevskaya O. European deradization: museums tell about crimes of communist regimes. URL: <https://tyzhden.ua/News/73754>

УДК 372.83

Рябовол Лілія,

доктор педагогічних наук, професор,
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна

МІСЦЕ ПРАВОЗНАВСТВА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ / ДІІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У XX СТОЛІТТІ

У статті встановлено, що процеси інтеграції / деінтеграції змісту шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у XX столітті безпосередньо визначали місце правознавства у навчальному плані середньої загально-освітньої школи, у зв'язку з чим, виокремлено відповідні шляхи (вивчення правознавства як самостійного предмета; засвоєння правових знань у контексті вивчення ынтегрованого предмета «Суспільствознавство») та етапи.

Ключові слова: шкільне правознавство, шкільна суспільствознавча освіта, суспільствознавство, інтеграція / деінтеграція змісту освіти.

Рябовол Л. Т. Место правоведения в контексте интеграции / деинтеграции содержания школьного обществоведения в Украине в XX столетии.

В статье установлено, что процессы интеграции / деинтеграции школьного обществоведения в Украине в XX столетии определяли место правоведения в учебном плане средней общеобразовательной школы, в связи с чем, выделены соответствующие способы (изучение правоведения как самостоятельного предмета; усвоение правовых знаний в контексте изучения интегрированного предмета «Обществоведение») и этапы.

Ключевые слова: школьное правоведение, школьное обществоведение, интеграция / деинтеграция содержания образования.

Ryabovol L. T. The place of school law in the context of integration / deintegration of the content of school social science in Ukraine in the XX century.

The article found that the processes of integration / deintegration of the content of school social science education in Ukraine in the twentieth century directly determined the place of law in the curriculum of secondary schools, and therefore, identified appropriate ways (study of law as a separate subject; knowledge in the context of the study of the integrated subject «Social Studies») and stages.

Key words: school jurisprudence, school social studies education, social studies, integration / disintegration of educational content.

Постановка проблеми. Значення суспільствознавчої освіти, під якою маємо на увазі безпосередньо суспільствознавчий компонент освітньої галузі «Суспільствознавство», у сучасному світі стрімко зростає. Очевидно, що втілення таких засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності, як

формування: усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення, поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками, громадянської культури та культури демократії, культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля, закріплених у ч. 1 ст. 6 Закону України «Про освіту» [4], не видається можливим без суспільствознавчої освіти й організації ефективного навчання суспільствознавчих предметів.

Важливою є роль суспільствознавчої освіти й у виконанні практично усіх завдань загальної середньої освіти, визначених у ст. 5 Закону України «Про загальну середню освіту», зокрема таких, як: виховання громадянина України; виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй [3].

Навіть поверховий аналіз перелічених вище принципів та завдань освіти, у тому числі загальної середньої, засвідчує, що для їх втілення й реалізації суттєвим є внесок шкільного правознавства. Проте, у навчальному плані середньої загальноосвітньої школи відповідним предметам відведене, навіть, не другорядне місце. Кількість годин на вивчення правознавства систематично зменшується й сьогодні вона досягла «рекордного мінімуму». Разом з тим, останнім часом здійснюються спроби інтегрувати певний обсяг правових знань у зміст інших суспільствознавчих предметів, до прикладу, – курсу «Громадянська освіта». Слід зазначити, що інтеграція та, навпаки, деінтеграція змісту шкільної суспільствознавчої освіти змінювали одне одного у процесі її розвитку упродовж усього XX століття, відтак, доцільність вивчення відповідного досвіду не викликає сумнівів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика, окреслена темою статті, була предметом дослідження фахівців з історії педагогіки та методики навчання суспільствознавчих предметів, зокрема правознавства. Її вивчали В. Арешонков, Н. Гупан, О. Дятлова, Л. Рябовол, І. Смагін, О. Пометун та ін. Однак, у зв'язку зі своєю актуальністю вона продовжує викликати науковий інтерес. Цим і зумовлена тема й мета нашої статті.

Мета статті – дослідити сутність процесів інтеграції / деінтеграції змісту шкільної суспільствознавчої освіти упродовж XX століття й визначити відповідне місце правознавства (правознавчих предметів, правознавчого навчального матеріалу) як невід'ємного складника суспільствознавчої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Складниками шкільної суспільствознавчої освіти у визначений вище період були такі, як: політичний, філософський, правовий, політико-економічний, етичний, обсяг та зміст яких змінювався у контексті розвитку радянської шкільної суспільствознавчої освіти. Щодо її періодизації з точки зору «лінійного» підходу, беззаперечними, вважає І. Смагін, є пропозиції вчених Л. Іванової та Л. Боголюбова, які виокремили такі відповідні етапи:

- 1) 20-і – 30-і роки – кінець 50-х років XX століття – експериментування із суспільствознавчими предметами, поява окремих історичних і неісторичних суспільствознавчих предметів;
- 2) кінець 50-х – середина 60-х років XX століття – повернення у середню школу дореволюційних предметів «Логіка» та «Психологія», вдосконалення курсу «Конституція СРСР», формування предмета «Основи політичних знань» і трансформація його в новий інтегрований курс «Суспільствознавство»;
- 3) середина 60-х – середина 80-х років XX століття – впровадження нового суспільствознавчого предмета «Основи Радянської держави і права»;
- 4) середина 80-х – початок 90-х років XX століття – реформування курсу суспільствознавства, а саме: введення предмета «Етика і психологія сімейного життя», розробка інтегрованого предмета «Людина і суспільство» [7, с. 29].

Розробляючи авторську періодизацію шкільної суспільствознавчої освіти упродовж XX століття, В. Арешонков виходив з розвитку її змісту з урахуванням пріоритетних підходів до його конструювання. На цій підставі вчений виокремив такі відповідні етапи:

1) початок XX століття (1901-1920-й рр.) – формування змісту окремих суспільствознавчих предметів на засадах традиційного для радянської школи знаннєвого підходу, а також підходів, які лише зароджувалися – діяльнісного і культурологічного, у зв'язку з переходом від парадигми «школи навчання» до «вільного навчання» та «школи праці»;

2) 20-50-ті роки XX століття – інтеграція і деінтеграція змісту суспільствознавчих предметів в умовах поступового формування радянської моделі освіти. У свою чергу, цей етап згаданий вчений поділяє на два підетапи:

- 20-ті – перша половина 30-х років XX століття – створення і розвиток змісту інтегрованого предмета суспільствознавства в умовах панування парадигми «школи праці» і діяльнісного підходу до формування змісту освіти;

- друга половина 30-х – кінець 50-х років XX століття – деінтеграція змісту шкільної

суспільствознавчої освіти, оновлення змісту дорадянських гімназійних предметів «Логіка» і «Психологія» і формування змісту предмета «Конституція СРСР та УРСР» в умовах повернення до парадигми «школи навчання» і знаневого підходу;

3) початок 60-х – перша половина 80-х років XX століття – розвиток змісту шкільної суспільствознавчої освіти в інтегрованому предметі «Суспільствознавство» і нових суспільствознавчих предметах. В його рамках також виділено два підетапи:

- початок 60-х років XX століття – 1975 рік – формування і розвиток змісту інтегрованого предмета «Суспільствознавство» в умовах функціонування парадигм «модернізованої школи праці» і «модернізованої школи навчання»;

- 1975-1986 роки – формування змісту нових предметів правового, етико-морального, економічного напрямів;

4) 1987-2000 роки – кардинальне оновлення змісту шкільної суспільствознавчої освіти на засадах її гуманізації та гуманітаризації [1, с. 78-79].

Слід зазначити, що підґрунтя, змістову основу шкільної суспільствознавчої освіти заклало саме правознавство, а з часом стало її невід'ємним складником і розвивалася / змінювалося у контексті становлення першої. Як зазначає І. Смагін [8, с. 64], поява і становлення шкільного курсу суспільствознавства хронологічно пов'язується з кінцем 50-х – початком 60-х років XX століття. У цей час, вказує вчений, у Радянському Союзі відбувалися значні зміни у внутрішньо політичному житті, які суттєво вплинули на реформування змісту шкільної освіти. Оскільки навчальний предмет «Історія СРСР» не забезпечував повну й ефективну реалізацію завдань з формування комуністичного світогляду молоді, на найвищому державному рівні було вирішено посилити інші складові шкільної суспільствознавчої освіти і розпочали наразі з удосконалення (у цьому напрямі) предмета «Конституція СРСР». Для більш ефективного формування в учнів правосвідомості, його зміст було доповнено деякими відомостями з цивільного, трудового, колгоспного, сімейного і кримінального права і, у такий спосіб, було сформовано змістовий стрижень шкільної правової освіти.

Посилаючись на Л. Бушика, І. Смагін продовжує, що у 1961/62 навчальному році в старших класах середніх шкіл було запроваджено курс «Основи політичних знань». Це «рішення обґрунтовувалось необхідністю допомагати молоді правильно розуміти суспільні явища, перетворювати принципи комуністичної моралі в особисті глибокі переконання, прищеплювати нетерпимість до проявів буржуазної ідеології, забезпечувати повагу до праці, вміння бачити глибокий історичний зміст у своїй повсякденній діяльності», виховувати у молоді непорушні переконання щодо остаточної перемоги комунізму. Прийняття у 1961 році нової Програми КППС викликало необхідність відобразити її установки і принципи у шкільному суспільствознавстві, у зв'язку з чим, предмет «Основи політичних знань» було трансформовано у «Суспільствознавство», зміст і структуру якого «підігнали» під логіку і зміст нової партійної програми [8, с. 64].

Структура курсу «Суспільствознавство» стала яскравим прикладом інтеграції змісту освіти. За визначенням О. Дятлової, інтеграція змісту освіти – це об'єднання певних елементів змісту на основі науково обґрунтованих підходів з метою утворення у свідомості учнів системи знань і уявлень про людину і суспільство як основу цілісного світогляду. Щодо радянської суспільствознавчої освіти, відповідні прояви вчена вбачає у тому, що здійснювалися спроби групування й об'єднання суспільствознавчого матеріалу на міжпредметній основі навколо певних загальних ідей, а також розробки відповідних програм і засобів навчання. Як новоутворена система знань про суспільство, суспільствознавство формувалося шляхом визначення внутрішніх синтезуючих ліній і групування матеріалу навколо них через встановлення міжпредметних зв'язків, що стало спробою сформувати у свідомості учнів цілісну картину суспільного життя шляхом інтеграції елементів змісту всіх наук про суспільство та активної самостійної навчальної трудової діяльності учнів. Конструювання змісту суспільствознавства, відповідно до цілей радянської освіти, продовжує дослідниця, ґрунтувалося на таких дидактичних принципах, як: класова та ідеологічна спрямованість навчання, політехнічно-трудова характеристика, широке використання краєзнавчого матеріалу, об'єднання фактів суспільного життя, локалізованих у часі й просторі навколо елементів теоретичного матеріалу з різних наук про суспільство, концентричне структурування навчальних курсів, перевага матеріалу про сучасне життя суспільства над історичним. Побудова комплексних навчальних тем відбувалась на основі горизонтального інтегрування соціогуманітарних знань, що здійснювалось такими шляхами, як: концентрація навчального матеріалу навколо стрижневої ідеї, події; кореляція; випадкове об'єднання. Водночас суспільствознавство і саме поставало як центр, навколо якого інтегрувалися інші предметні знання, при цьому, забезпечувалася ідеологічна спрямованість усього матеріалу [2, с. 8-9].

Для визначення місця правознавства у контексті процесів інтеграції / деінтеграції шкільної суспільствознавчої освіти у XX столітті ми провели дослідження, результати якого загалом висвітлювали у наших попередніх працях – [5; 6, с. 81-86]. Встановлено, що засвоєння правових знань певного обсягу і змісту реалізувалася такими двома шляхами: 1) навчання правознавства (по суті, правознавства) в межах традиційної предметної системи як самостійного предмета; 2) на засадах інтегративного підходу в освіті шляхом засвоєння правових знань у контексті вивчення комплексного предмета «Суспільствознавство». Обрання конкретного

шляху наразі залежало передусім від ступеня важливості завдань, вирішення яких держава покладала на шкільне правознавство – більш ідеологічно важливе завдання мало виконуватися окремим предметом, менш важливе – у складі суспільствознавства. Залежно від конкретного шляху, визначено такі відповідні етапи реалізації змісту шкільного правознавства:

1) 1924-1936 роки XX століття – ознайомлення учнів із змістом першої Радянської Конституції 1924 року та Конституції УРСР 1929 року й загальними відомостями про державний устрій у процесі вивчення інтегрованого курсу;

2) 1937-1960 роки XX століття – вивчення предмету «Конституція СРСР» у 7-х класах в обсязі 78 годин на рік. На виконання постанови ЦК КПРС «Про курс Конституції СРСР у середніх загальноосвітніх школах» від 05 березня 1958 року, в якій зазначалося, що з метою покращення комуністичного виховання та підготовки до активної участі в суспільно-політичному житті країни, учням слід надавати відомості з основних галузей чинного законодавства, була розроблена відповідна навчальна програма курсу, яка охоплювала питання теорії держави і права, Конституції СРСР та УРСР, галузевого законодавства (трудового, сімейного, цивільного, адміністративного, кримінального), наразі розширення змісту відбувалося не з метою задоволення потреби особи у правовій освіті, а з ідеологічних міркувань, у такий спосіб держава організовувала доведення до населення своєї волі, наприклад, для обґрунтування домінуючої ролі колгоспно-кооперативної форми власності у сільському господарстві в програму були введені питання з колгоспного права. У цей період також уведено інтегрований курс «Основи політичних знань», а у 1958/59 навчальному році – факультативний курс «Основні питання радянського права» обсягом 17 навчальних годин для учнів 10-х класів;

3) 1961-1974 роки XX століття – організація засвоєння правових знань у контексті інтегрованого курсу «Суспільствознавство», програма якого охоплювала питання, що раніше вивчалися в курсі «Конституція СРСР» (політична організація, державний устрій СРСР, основні права та обов'язки радянських громадян, деякі положення трудового, колгоспного та інших галузей права); у 1968 році введення у навчальний план середньої школи факультативного курсу «Основи радянського законодавства» в обсязі 70 годин для 9-10-х класів;

4) 1975-1990 роки XX століття – деінтеграції монопредмета «Суспільствознавство» та упровадження в навчальний план таких курсів, як: «Основи Радянської держави і права», «Психологія», «Основи економічних знань», «Суспільствознавство» (як окремий курс для учнів старших класів. Курс «Основи радянської держави і права» мав на меті формування громадянської відповідальності й особистої переконаності в необхідності суворого дотримання моральних і правових норм та непримиренної боротьби з антисуспільними проявами. Зміст курсу включав такі блоки питань: держава і право, взаємозв'язок права і моралі; радянське право та законодавство (за галузевим принципом); законність і правопорядок. Питання останнього блоку були виокремлені вперше, що свідчило про особливе значення, яке держава надавала правопорядку як результату законності та безпосередньо соціалістичної законності як режиму точного виконання законодавства, сукупності вимог, що забезпечують порядок у державі.

Висновки. Таким чином, процеси інтеграції / деінтеграції шкільної суспільствознавчої освіти у XX столітті безпосередньо відбивалися на шкільній правовій освіті й визначали місце шкільного правознавства у навчальному плані середньої загальноосвітньої школи. У зв'язку з цим, можна виокремити такі відповідні шляхи й етапи: 1) вивчення правознавства як самостійного предмета – 1937-1960 роки (вивчення предмету «Конституція СРСР та УРСР»), 1975-1990 роки (вивчення предмету «Основи Радянської держави і права»); 2) засвоєння правових знань у контексті вивчення комплексного предмета «Суспільствознавство» – 1924-1936 роки та 1961-1974 роки (ознайомлення учнів із змістом Конституцій та основами державного устрою у межах інтегрованого (монопредмета) «Суспільствознавство».

ЛІТЕРАТУРА

1. Арешонков В. Ю. Розвиток змісту шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у XX столітті: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Інститут педагогіки НАПН. Київ, 2015. 509 с.
2. Дятлова О. М. Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті – 30-ті роки XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 16 с.
3. Про загальну освіту : Закон України в ред. від 09.08.2019 р. № 2745-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 22.02.2020)
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.02.2020)
5. Рябовол Л. Т. Розвиток та становлення шкільної правової освіти в Україні (XX – початок XXI століття). *Вісник Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 20 (231), Ч. IV. С. 45–54.
6. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Інститут педагогіки НАПН. Київ, 2015. 600 с.
7. Смагін І. І. Підручник із суспільствознавства в українській школі 1920-1990 рр. : проблеми створення і функціонування : монографія. – Житомир : Полісся, 2010. 411 с.

8. Смагін І.І. Причини розробки та основні етапи становлення шкільного навчального предмета «Суспільствознавство» на початку 60-х років XX ст. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. 2008. Вип. 41. С. 64–68.

REFERENCES

1. Areshonkov V. Y. Development of the content of school social science education in Ukraine in the twentieth century: diss. ... Doctor ped. Sciences: 13.00.02 / Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences. Kyiv, 2015. 509 p.
2. Dyatlova O.M. An Integrative Approach to Social Studies Teaching in Secondary Schools of Ukraine (20's - 30's of XX Century): author's abstract. diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.02. Kyiv, 2008. 16 p.
3. On General Education: Law of Ukraine in Ed. dated 09.08.2019 № 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (accessed: 02/22/2020)
4. On education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (accessed: 02/20/2020)
5. Ryabovol L.T. The development and formation of school legal education in Ukraine (XX - beginning of XXI century). Bulletin of Lugansk National Taras Shevchenko University. Series: Pedagogical Sciences. 2011. Iss. 20 (231), C. IV. Pp. 45–54.
6. Ryabovol L.T. The system of teaching the jurisprudence of primary and high school students: diss. ... doc. ped. Sciences: 13.00.02. Institute of Pedagogy NAPS. Kyiv, 2015. 600 p.
7. Smagin I.I. Textbook of Social Studies in the Ukrainian School 1920-1990: Problems of Creation and Functioning: A Monograph. - Zhytomyr: Polesie, 2010. 411 p.
8. Smagin I.I. The reasons for the development and main stages of the formation of school subject "Social Studies" in the early 60's of the twentieth century. Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Series: Pedagogical Sciences. 2008. Iss. 41. S. 64–68.

УДК 371.315.5

Маринченко Ганна,

к.і.н., ст. викладач

Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У РОЗВИТКУ МОВЛЕНСЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Розкрито зміст та навчальні можливості окремих прийомів технології критичного мислення щодо розвитку мовленнєвої компетентності. Продемонстровано основні структурні елементи кожного означеного прийому. Запропоновано варіанти їх використання у курсах фундаментального циклу під час підготовки майбутніх вчителів історії.

Ключові слова: педагогічні технології, методи навчання, уроки історії, «Сенкан», «Діаманта», «РАФТ»

Маринченко А.Н. Технологии критического мышления в развитии речевой компетентности будущих учителей истории.

Раскрыто содержание и учебные возможности отдельных приемов технологии критического мышления по развитию речевой компетентности. Продемонстрированы основные структурные элементы каждого указанного приема. Предложены варианты их использования в курсах фундаментального цикла при подготовке будущих учителей истории.

Ключевые слова: педагогические технологии, методы обучения, уроки истории, «Сенкан», «Бриллиант», «РАФТ».

Marinchenko A.N. Critical thinking technologies in the development of speech competence of future history teachers.

The content and educational opportunities of certain techniques of critical thinking technology for the development of speech competence are revealed. The main structural elements of each of these techniques are demonstrated. Variants of their use in courses of the fundamental cycle in the preparation of future history teachers are proposed.

Key words: educational technology, teaching methods, the lessons of history, "Sincan", "Diamond", "the RAFT"

Швидкий розвиток суспільства вимагає змін методів і прийомів навчання майбутнього покоління. На сьогоднішній день в Україні для випускників задекларовано наступні наскрізні вміння: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність

логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [3].

Технології критичного мислення та їх використання в дидактиці для педагогів не є новими. Тут варто виділити наступні прізвища А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метью, Д. Макінстер, С. Терно, О. Пометун тощо [4; 5; 6; 7; 8; 9]

Метою даного дослідження є аналіз використання окремих прийомів критичного мислення під час вивчення дисциплін фундаментального циклу при підготовці майбутніх вчителів історії.

Критичним мисленням називають навичку, яка, крім іншого, допомагає розпізнати корінь проблеми, а не її окремі прояви, дозволяє зважено оцінювати події та явища, відрізнити брехню, маніпуляцію і емоційні висловлювання від фактів. На сьогодні питання розвитку технології критичного мислення в освітньому процесі залишається актуальним. Як нам відомо, критичне мислення – складний процес творчого переосмислення понять та інформації.

Це активний процес пізнання, який відбувається одночасно на декількох рівнях. Адже знання, що їх засвоює критично мисляча людина, постійно диференціюються й систематизуються з точки зору ступеня їх істинності, вірогідності, достовірності [1, с. 63].

Ф. Станкато трактує критичне мислення, як мислення вищого порядку. Воно спирається на отриману інформацію, усвідомлене сприйняття власної розумової діяльності в оточуючому інтелектуальному середовищі. Однак рівень критичності визначається не тільки запасом знань, а й особистісними якостями, установками, переконаннями. Критичність особистості повинна бути спрямована перш за все на самого себе: на аналіз і оцінку власних можливостей, особистісних якостей, вчинків, поведінки в цілому. Тобто це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем [2, с. 156]

Організація навчально-пізнавальної діяльності з використанням технології критичного мислення, зокрема, й під час вивчення курсів історії, розглядається сьогодні як важливий дидактичний напрям, в якому домінують: пошук чіткої постановки проблеми, обґрунтування, формулювання, твердження; використання різноманітних інформаційних джерел та посилання на них; дотримання основної теми та її цілей; вплив сприйняття й розуміння чужих думок, схильність до застосування умінь й навичок критичного мислення у житті.

Під час вивчення дисциплін фундаментального циклу майбутні вчителі історії мають можливість перевірити на собі дію окремих прийомів технології критичного мислення. Чому важливо використовувати прийоми критичного мислення під час вивчення курсів фундаментального циклу при підготовці майбутніх вчителів історії? Тому, що ці прийоми сприяють не тільки формуванню критичного сприйняття інформації при роботі з різними типами та видами як історичних, так і медійних джерел. А й формуванню мовленнєвої компетентності, формуванню навичок активного слухання, комунікабельності, здатності прислухатися і сприймати іншу точку зору, мислити абстрактно, знаходити нестандартні підходи до вирішення проблем (креативність) тощо.

Залучення прийомів критичного мислення до навчального процесу варто, на нашу думку, розпочинати з найпростіших прийомів. Зокрема «Відкритий мікрофон», «Мозковий штурм». Саме ці прийоми дозволяють налаштувати студентську аудиторію до спілкування, залучити всіх до обговорення теми, з'ясувати ступінь підготовки аудиторії в цілому і окремих слухачів зокрема. Обов'язкова умова – всі мають висловити власні думки, навіть якщо таких немає слухачі мають це проговорити вголос. Щоб не пропустити жодного слухача, краще передавати слово ланцюжком від одного студента до іншого.

Коли аудиторія буде готова до відкритого спілкування з викладачем, ланцюжок використовувати буде вже непотрібно, але у такому випадку радимо використовувати якийсь атрибут (річ, іграшку, предмет) до теми, який студенти зможуть передавати/перекидати один одному.

Коли аудиторія вже легше і швидше виконує завдання за допомогою прийомів «Відкритий мікрофон», «Мозковий штурм», можна ускладнювати завдання і використовувати прийом «Снігова куля». На уроках історії варто використовувати на знання термінів, дат, персоналій, цікавих фактів до теми уроку. Бажано щоб студенти сиділи колом або півколом, але і за традиційним розташуванням парт цей прийом також діє непогано. Викладач дає завдання початкове слово від якого відштовхуються студенти далі. Студент має повторити слово (термін) викладача і додати своє. Кожен наступний студент має повторити попередні слова і додати своє. Даний прийом не тільки сприяє розвитку пам'яті, а й формує навички командної роботи. Адже всі намагаються допомогти відтворити послідовність слів. Учні вчать бути уважними, відслідковують те, що названо до них, шукають інформацію для себе, щоб вона не повторювалася, а відповідно переглядають навчальний матеріал.

Дуже вдалим прийомом на початковому етапі застосування технології критичного мислення під час вивчення дисциплін фундаментального циклу є використання прийому, ми його називаємо просто, «Слова». Викладач називає термін (поняття) до теми заняття і пропонує слухачам назвати термін (поняття) на останню літеру його слова (щось на зразок гри «Міста»). Слухачі називають терміни, які не мають повторюватися. На занятті узагальнення матеріалу до цілого розділу, можна зробити 2-3 кола. Тоді у кожного слухача має бути 2-3 терміни і викладач пропонує їх пригадати (що вперше студенти роблять дуже важко, далі вже краще запам'ятовують) і сформулювати лише одне речення, але в ньому мають бути задіяні всі три слова.

При виконанні цієї вправи вперше часу витрачається багато, але ця вправа яскраво ілюструє студентам важливість мати знання з теми і значний словниковий запас. Крім того вони пригадують правила побудови речення з української мови. А викладач в свою чергу має можливість перевірити наскільки студенти опанували матеріал, на чому варто зупинити увагу на занятті. З кожним наступним використанням цієї вправи вона проходитиме швидше, студенти почнуть будувати більш складні речення, а їх однокласники будуть пропонувати і свої варіанти поєднання слів у речення.

Для швидкої перевірки знань з теми і їх узагальнення можна використовувати прийом «Сенкан» («Сінквей»). Всього п'ять рядків дозволяють розвинути як писемне, так і усне мовлення слухачів. Можна використовувати як на початку заняття, так і в кінці. Єдина умова – порядок написання має бути розміщено на дошці. Порядок доволі простий, при частому використанні слухачі будуть його знати, а на перших порах він має бути перед очима слухачів.

Перший рядок – одне слово (це може бути тема, персоналія, подія).

Другий рядок – два слова прикметники чи прислівники, які розкривають зміст теми, описуючи її.

Третій рядок – три слова дієслова або дієприслівники, що описують дію, яка має безпосереднє відношення до теми.

Четвертий рядок – чотири слова асоціації до теми, або фраза.

П'ятий рядок – одне слово, синонім до теми.

Слухачі отримують тему-завдання від викладача і створюють свій вірш. Далі кожен озвучує своє творіння (і розміщує на дошці). Коли всі озвучили свій «Сенкан» викладач узагальнює результат щодо теми: що правильно виокремили, а що упустили і на чому варто зупинити увагу.

Більш складним, але дієвим, є прийом «Діаманта». Використовувати варто, після того як слухачі опанували «Сенкан» і можуть створювати його вже досить швидко і самостійно. «Діаманта» нагадує за своєю структурою «Сенкан», але має сім рядочків. Вимагає більше часу на виконання і дає більш ґрунтовне розуміння учнями теми, суті окремого поняття. Структура «Діаманти»:

Перший рядок – одне слово (це може бути тема, персоналія, подія).

Другий рядок – два слова прикметники чи прислівники, які розкривають зміст теми, описуючи її.

Третій рядок – три слова дієслова або дієприслівники, що описують дію, яка має безпосереднє відношення до теми.

Четвертий рядок – чотири слова асоціації до теми, або фраза.

П'ятий рядок – три слова дієслова або дієприслівники, що описують дію, яка має безпосереднє відношення антоніма до теми (слово 7-го рядка)

Шостий рядок – два слова прикметники чи прислівники, які розкривають зміст антоніма теми (слово 7-го рядка), описуючи її.

Сьомий рядок – одне слово, антонім до теми.

Порядок виконання наступний: виконуємо рядок 1,2,3,4 пропускаємо пустими рядок 5,6, виконуємо рядок 7 і повертаємося на верх, виконуємо рядок 6, 5. Презентуючи свої творіння слухачі зачитують всі рядочки підряд від першого до сьомого. Прийом дійсно дієвим, особливо при вивченні нової термінології, суперечливих питань, проблемних тем. Про виконанні вправи студенти довго підбирають протилежне значення до теми, адже не завжди є до слова антоніми. Зачитуючи готову «Діаманту» студенти самі розуміли всю складність самого поняття і встановлювали причинно-наслідкові зв'язки між першим і останнім словом.

Важливим навиком для майбутніх вчителів є вміння висловлювати власну точку зору і вміння її відстоювати. Формуванню цього вміння сприяє одним з прийомів критичного мислення «Метод ПРЕС» («ПОПС-формула»). Крім того цей прийом також сприяє розвитку писемного і усного мовлення. Адже використовуючи цей прийом при відповіді на будь-яке питання маємо ґрунтовну повну відповідь, яка базується всього на чотирьох повних реченнях. Варто зазначити, що при першому виконанні завдання за допомогою цього прийому студенти завжди виконують його неправильно. Лише з третьої-четвертої спроби вони концентрують увагу на необхідній структурі і послідовності викладу матеріалу.

Суть прийому полягає у написанні невеличкого есе. Спочатку це може бути лише есе на чотири речення. Які починають зі слів:

Я вважаю,
Тому що,
Наприклад,
Отже,

Позиція
Обґрунтування
Приклад
Судження

Коли студенти відпрацюють навик написання есе із дотриманням цих основних чотирьох позицій, можна давати завдання із збільшеним обсягу есе (до двох-трьох сторінок формату А4). Це дійсно цікавий і дієвий прийом, який ладен замінити стандартне повідомлення чи реферат до теми. Перевіряти його значно цікавіше за традиційні реферати чи повідомлення, крім того перевірка есе викладачем сприяє розвитку його навичок письмового мовлення та закріплення знань з граматики та орфографії української мови (виділяючи помилки по тексту студентів). А якщо вони виконуються в кінці заняття, то дають загальну картину сприйняття навчального матеріалу та прогалини у розумінні теми.

Ускладнений варіант написання есе дає прийом «РАФТ». Його варто використовувати в кінці вивчення великого розділу на його виконання варто виділяти час від 30-40 хвилин. Але за відповідями самих студентів, це дійсно дієвий прийом, але потребує часу на якісне виконання. Адже цей прийом, спрямований на створення письмових текстів певної тематики. Творіння можуть відрізнятися за жанром і оформленням. Даний метод вчить розглядати тему з різних сторін і точок зору, навчає навичкам писемного мовлення. Він є одним із способів навчання критичного мислення, формує систему суджень, сприяє вмінню аналізувати предмети, зміст, проблеми, формулювати свої обґрунтовані висновки, виносити свої оцінки.

Роль - для визначення ролі слід з'ясувати, хто може розкрити задану тему.

Аудиторія – з'ясування, кому може призначатися даний текст.

Форма – вибір жанру, форми оповіді.

Тема – вибір тематики, визначення, про що буде текст, які основні ідеї будуть розкриті в ньому.

Підготовка до виконання цієї вправи тривала та копітка, але вона того варта. Виконуючи завдання на одну теми студенти не мають можливості списати один в одного, адже у них можуть бути різні ролі, форма і аудиторія. Крім того, щоб якісно подати матеріал студенти мають бути в темі, володіти навичками ділової української мови.

Спочатку викладачу варто визначитися, яка тема може бути розкрита за допомогою цього прийому. Далі необхідно визначити з тим від імені кого буде написана робота (князь, гетьман, президент, певний політичний діяч тощо). Кому буде адресовано зміст послання, для якої аудиторії (інтелігенція, селянство, міщанства, робітничий клас, органи влади тощо). Означити форму представлення роботи (замітка в газету, скарга, повідомлення, лист, щоденник, монолог, записка, бесіда тощо). Все це вимагає ґрунтовної підготовки самого викладача, ретельного підбору ролей і аудиторії. Обрання найбільш доречних форм презентації інформації відповідно до теми.

Однак, цей прийом не залишить байдужим жодного слухача. Щоб виконати завдання студентам необхідно володіти темою, знати теоретичний та фактичний матеріал на високому рівні. Крім того, студенти мають переформатувати інформацію з теми відповідно до тієї ролі, яка їм випала. І значно складніше передати інформацію з теми конкретній аудиторії. Адже, як ми знаємо не вся інформація доступна для широкого кола, тому тут потрібно здійснити її аналіз і фільтрацію. Ще складніше пригадати вимоги і правила оформлення певних типів документів відповідно до вимог писемного мовлення.

Результати дійсно вражають. Студенти, які переважно відмовчуються на семінарах проявляють глибокі знання з теми, а активним студентам навпаки важко переналаштуватися від стандартної форми подачі інформації на нестандартну.

Формування мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів має стати основою при вивченні курсів фундаментального циклу. Адже саме від того, як ми навчимо студентів сприймати і передавати інформацію з базових дисциплін, буде залежати чи зможуть вони сформувати ці якості у школярів. Цьому дійсно сприяє використання технології критичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Беляєва К.О. Використання технології критичного мислення «7 кластерів» та «метод RED» на уроках історії // Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск 31. – Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. – С. 63-66
- 2.Заир-Бек С.И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. – Москва: Просвещение, 2004. – 175с.
- 3.Концепція Нової Української школи. URL: <http://nus.org.ua/about/formula/>
- 4.Основи критичного мислення. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 216 с.
- 5.Пометун, О. Основи критичного мислення: навчальна програма курсу за вибором для учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку / О. Пометун, Л. Пилипчатіна, І. Сущенко та ін. // Історія України. – 2010. – №25-27 (665-667). – С. 5–18.
- 6.Терно С. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. – 70 с.
- 7.Терно С. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії). – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 105 с.
- 8.Технології розвитку критичного мислення [Текст] / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз та ін. ; [наук. ред., передм. О. І. Пометун]. – К. : Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.
- 9.Тягло О. Критичне мислення. – Харків: Основа, 2008. – 187 с.

REFERENCES

1. Belyaeva K..O. Use of Critical Thinking Technology "7 Clusters" and "RED Method" in History Lessons // Humanities: [collection of scientific articles on topical problems of philosophy, culture, psychology, pedagogy and history] - Issue 31. - Vinnytsia: "TOVORY" LLC, 2020. P. 63-66
2. Zaire-Beck S.I., Mushtavinskaya I.V. Development of critical thinking in a lesson. - Moscow: Enlightenment, 2004. - 175p.
3. The concept of the New Ukrainian School. URL: <http://nus.org.ua/about/formula/>

4. Fundamentals of critical thinking. - Ternopil: The Educational Book - Bogdan, 2010. - 216 p.
5. Pometun O. Foundations of Critical Thinking: A Curriculum of the Optional Course for Students of Profile Classes in the Humanities / O. Pometun, L. Pylypchatin, I. Sushchenko and others. // History of Ukraine. - 2010. - №25-27 (665-667). - P. 5-18.
6. Ternno S. Methods of development of critical thinking of students in the process of teaching history. - Zaporizhzhya: Zaporizhzhya National University, 2012. - 70 p.
7. Ternno S. The theory of development of critical thinking (on the example of teaching history). - Zaporizhzhya: Zaporizhzhya National University, 2011. - 105 p.
8. Technologies for the Development of Critical Thinking [Text] / A. Crawford, V. Saul, S. Mathews, et al. ; [Sciences. ed., ed. OI Pometun]. - K.: Publishing house "Pleiades", 2006. - 220 p.
9. Tyla O. Critical thinking. - Kharkiv: The Basis, 2008. - 187 p.

УДК [7:908]: 378.017.4

Поляруш Світлана,
к. і. н., доцент,
ЦДПУ ім. В.Винниченка,
м. Кропивницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ М. КРОПИВНИЦЬКОГО У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «МИСТЕЦТВО» У 8-9 КЛАСАХ

Стаття характеризує особливості використання матеріалів мистецького краєзнавства у курсі «Мистецтво» у 8-9 класах.

Ключові слова: краєзнавство, мистецьке краєзнавство, мистецтво.

Поляруш С. *Использование краеведческих материалов г. Кропивницкого в процессе преподавания дисциплины „Искусство” в 8-9 классах.* Стаття характеризує особливості використання матеріалів художественного краєзнавства в курсі «Искусство» в 8-9 класах.

Ключевые слова: краеведение, художественное краеведение, искусство.

Poliarush S. *The use of materials of local lore of the city of Kropyvnytsky in the process of teaching the discipline „Art” in grades 8-9.* The article describes the features of the use of materials of local history in the course "Art" in grades 8-9.

Key words: local history, art local history, art.

Постановка проблеми. Формування інформаційного суспільства у світовому масштабі та євроінтеграційний вектор руху України зумовили прискорення процесів модернізації української школи. Однак, вказані глобальні явища не повинні негативно впливати на процес формування людини, яка любить і цінує свою малу батьківщину. У вказаному контексті використання краєзнавчих знань у викладанні окремих шкільних дисциплін набуває важливого значення.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема шляхів розвитку краєзнавства за останні десять років займається ціла плеяда науковців та освітян-практиків. Особливу роль тут відіграє Національна спілка краєзнавців України на чолі з О. Реєнтом та науковий журнал „Краєзнавство”.

У зв'язку з бурхливим розвитком туристичної галузі активно почалася розробка проблеми організації туристично-краєзнавчої роботи в регіонах та в Україні. У даному контексті необхідно назвати праці таких науковців: К. Горб, Л. Безручко, М. Бойко, Н. Брижак, В. Дячок, І. Журба, Ю. Земський, М. Корнєєв, Г. Лукаш, О. Лугова, С. Оришко, Є. Панкова, В. Петранівський, С. Попович, М. Рутинський, В. Сідоров, Л. Соловей, І. Хачатурян та інші.

Питанням літературного краєзнавства присвячені наукові доробки І. Волинець, Т. Данилюк, Т. Клишко, С. Криворучко, О. Лисенко.

Мистецькому краєзнавству приділили увагу І. Гавриш, С. Грушкіна, О. Кавунник, В. Карась, О. Комаровська, В. Прокопчук (Дикало).

Визначення невирішених раніше питань. Краєзнавство на сьогодні розвивається досить мобільно. Поряд із історичною регіоналістикою формуються такі нові напрямки краєзнавчих досліджень, як географічна, біологічна, економічна, бібліотечна, літературна, туристична та мистецька регіоналістики. Мистецька регіоналістика – інтегративне явище, яке має бути відображене в гуманітарних шкільних курсах мистецького спрямування, зокрема, і у курсі „Мистецтво” (8-9 клас).

Мета статті – охарактеризувати можливості використання матеріалів мистецької регіоналістики у процесі викладання курсу „Мистецтво” у 8-9 класах загальноосвітніх навчальних закладах на прикладі м. Кропивницького.

Виклад основного матеріалу. Мистецьке краєзнавство є одним з напрямків у розвитку краєзнавства, який вивчає творчість відомих діячів художньої культури певного регіону України. Дослідниця В. Прокопчук

(Дикало) відзначила, що воно включає такі сфери регіоналістики, як образотворче мистецтво, архітектуру, музичне, театральне, хореографічне краєзнавство, діяльність музеїв мистецького профілю [1, с. 124].

Зазначимо, що краєзнавчий рух розвивається у регіонах завдяки активній роботі громадських організацій у вказаній сфері, зокрема, завдяки Національній спілці краєзнавців України, просвітницьким організаціям, навчальним закладам, місцевим органам самоврядування. Держава, на жаль, частково усунулася від цієї проблеми. Зокрема, так і не була прийнята Державна програма розвитку краєзнавства на період до 2025 р. На звернення учасників Всеукраїнської наради з питань викладання навчального курсу „Основи правознавства” до Міністерства освіти і науки з пропозицією підтримати їх у питанні введення до навчальних планів закладів вищої освіти навчального курсу „Основи краєзнавства” центральний орган державного управління обмежився фактичною відпискою, пославшись на автономію вузів [2, с. 92-96].

Однак, 19 травня 2019 р. Указом Президента України була прийнята Стратегія національно-патріотичного виховання [3]. Серед визначених у документі цілей є і такі: формування національно-культурної громадянської ідентичності, національно-патріотичного світогляду, збереження та розвитку суспільно-державницьких та духовно-моральних цінностей Українського народу; усвідомлення досягнень Українського народу, його інтелектуальних, духовних та інших надбань.

Одним із засобів формування патріотизму є краєзнавча робота у закладах освіти, про що неодноразово наголошували такі науковці, як І. Бех, Ю. Буланов, О. Горбонос-Андропова, А. Макаотов, О. Она, В. Соловар, Л. Солод, Г. Фінін, М. Чепіль та інші.

Окрім того, у процесі опанування змістом мистецької регіоналістики у дітей формуються міжпредметні та міжгалузеві художньо-естетичні компетентності, теоретичну розробку яких здійснили науковці Л. Масол, Н. Миропольська, О. Комаровська, В. Рагозіна, Л. Хлебникова та інші.

У той же час, варто відмітити недостатність розробленості проблем застосування матеріалів з мистецького краєзнавства в процесі підготовки майбутніх вчителів до викладання курсу „Мистецтво” у 7-8 класах загальноосвітніх навчальних закладів. Такий вчитель повинен володіти не лише ґрунтовними знаннями з художньої культури, а й досконало знати історію рідного краю, персоналії митців краю та визначних особистостей, які відвідували даний регіон, орієнтуватися у творчих доробках місцевих архітекторів, художників, музикантів, хореографів, театральних діячів; уміти аналізувати створені ними художні образи, підбирати такий дидактичний матеріал, який би викликав у дітей емоційні переживання і бажання обговорити запропоновані на уроці художні твори, висловити особисту думку щодо побаченого і почутого. А це вимагає від вчителя високої теоретичної і методичної підготовки та постійної роботи над собою.

Вивчаючи тему 22-23 „Класицизм: архітектура, скульптура, живопис” з учнями 7 класу, не можна обійти увагою і теперішнє місто Кропивницький, а колись – Єлисаветград. Комплекс триповерхових споруд військового містечка навколо Ковалівського парку в центрі міста виконані у стилі класицизму. На відкриття цих споруд навіть приїздив цар Микола I, а в одній із квартир мешкала певний час разом із сім'єю наймолодша дочка О. Пушкіна Наталя. У середині XIX ст. декілька років перебував на посаді архітектора нашого міста молодший брат письменника Ф. Достоевського Андрій Михайлович. У класичному ж стилі були споруджені культові будівлі, що прикрашали Єлисаветград: Успенський собор, Грецька, Преображенська, Знаменська, Петропавлівська, Покровська церкви, католицький костел, лютеранська кірха, іудейська синагога [4, с. 131].

Готуючи проект про творчість Ф. Ліста за темою 28-29 „Музика романтиків”, учні обов'язково згадують у своєму повідомленні той факт, що 17-18 вересня 1847 р. геніальний піаніст дав свій концерт у нашому місті, оскільки сподівався добитися аудієнції у царя Миколи I, який перебував на військовому огляді у Єлисаветграді, і взяти дозвіл на розлучення своєї коханої Кароліни Вітгенштейн із її першим чоловіком. Після єлисаветградських концертів Ференц Ліст написав три п'єси для фортепіано на українські теми: "Думка" або "Українська балада" на тему "Ой, не ходи Грицю", "Скарга" на тему "Віють вітри" та п'єсу "Польські мелодії" [5].

Ще одна можливість реалізувати краєзнавчий підхід у мистецтві – це опанування темою 31-32 „Реалістичний стиль в образотворчому мистецтві”. Тут не можна не згадати творчість художника-передвижника, уродженця с. Мотронівки (нині Зелений Гай) Знаменського району Кіровоградської області І. Похитонова, якого сучасники називали „суворим реалістом і чародієм пензля”. У 2020 р. ми відзначаємо 170 років з дня його народження. Його манера написання картин тонким пензликом з використанням лупи дуже подобалася І. Рєпіну і П. Третякову. Останній купив у художника для Третяковської галереї 23 роботи. Цей великий мініатюрист досягнув небувалих висот у техніці виконання своїх робіт. Живописна мова картин Івана Похитонова, їх образи глибоко національні. Пейзажі написані в кращих традиціях російського та українського реалістичного живопису. Він опоетизовував природу у всіх її виявах. Дякуючи нащадкам художника, які мешкають у Швейцарії, збережено ще 40 робіт майстра, а от в Україні, на його батьківщині, можна віднайти лише репродукції [6; 7].

Розкриваючи тему 32 „Реалістичний стиль у музичному мистецтві” слушним буде зазначити, що у 1875 р. у Єлисаветграді відбулася прем'єра „Вечорниць” П. Ніщинського. Це був перший національний вокально-хоровий твір, виконаний на українській сцені рідною мовою.

Крім того, у вказаній вище темі необхідно сказати про творчість корифеїв українського театру М. Кропивницького, братів Тобілевичів та М. Заньковецької [8]. Цікавим буде для учнів дізнатися, що талановитим композитором і співаком був М. Кропивницький, який написав музику до комічної опери „Вій”, до дитячих опер „Івасик-Телесик”, „За щучим велінням”. Він автор романсів, вокальних дуетів, хорів. Саме М. Кропивницькому присвятив пісню „Рече та стогне Дніпр широкий” (музика до поеми Т. Шевченка „Причинна”) випускник Єлисаветградського духовного училища Д. Крижанівський [4, с. 130].

Курс „Мистецтво” у 9 класі має теми 1-2 „Школи та лідери модерну” та 13-14 „Повернення до ідеалів краси минулого”. Тут необхідно згадати про відомих єлисаветградських архітекторів Я. Пауценка та О. Лішневського, які створили неймовірної краси споруди переважно громадського призначення. Так, О. Лішневський, випускник Петербурзької Академії мистецтв, спроектував такі будівлі, як жіночу гімназію (головний корпус Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка), земське реальне училище (Кропивницький інженерний коледж ЦНТУ), Пушкінське міське училище (ЗНЗ № 7), відділення міського банку, будівлю трамвайного депо. За його проектом у місті побудували Головну хоральну синагогу (теперішній історичний музей „Євреї Єлисаветграда”, а також торговельний дім Н. Заславського та низку приватних маєтків (Ельворті, Долінського, Барського). Кожній споруді притаманне унікальне загальне рішення, що не повторилося в жодній іншій будівлі. Автор працював у цегляному стилі, у стилі еклектики, у неостілях [9].

Інший зодчий – Я. Паученко був випускником Московського училища живопису, скульптури та архітектури. Завдяки його невтомній праці були побудовані лікарня св. Анни, лікарня Гольденберга (міська лікарня № 3), лікарня Вайсенберга (обласне управління охорони здоров’я), будинок Мейтуса (музична школа № 1 ім. Г. Нейгауза), приміщення Міжнародного кредитного банку (ресторан „Primo Violino”), прибуткові будинки Гостинного двору (приміщення СБУ), театр „Ілюзія” (школа мистецтв у центрі міста), власний будинок митця (художньо-меморіальний музей О. Осмьоркіна, племінника Я.Пауценка), торговельний дім Д. Манзона (магазин „Дзеркальний”) [9]. Він працював у стилі неокласицизму, у неомавританському стилі. Його творіння відзначаються вишуканою стриманістю та елегантністю.

Говорячи про початок ХХ ст., коли у мистецтві домінували різноманітні напрямки модернізму, варто наголосити, що у м. Єлисаветграді вирувало культурне життя. Протягом 1873-1913 рр. тут відбулася 41 виставка Товариства пересувних художників. Тут з 1880 р. працювали Вечірні рисувальні та креслярські класи педагога П. Крестоносцева при земському реальному училищі. За 37 років свого існування школа випустила понад дві тисячі здібних учнів, які без проблем вступали до столичних навчальних закладів. Серед талановитих учнів були Я. Паученко, О. Вейзен, П. Федоровський [11, с.129].

Мешканця м. Єлисаветграда Густава Вільгельмовича Нейгауза (батька відомого піаніста Генріха Нейгауза) можна назвати засновником єлисаветградської фортепіанної виконавської школи. Серед його приватних учнів особливо виділявся К. Шимановський – другий після Ф. Шопена за значенням польський композитор, піаніст, музичний критик. Відрізнялися своєю талановитістю вітчизняний піаніст Генріх Нейгауз, композитор і піаніст Юлій Мейтус, польський письменник і піаніст Ярослав Івашкевич та інші [12, с.51, 55].

У наше місто приїздила із сольними концертами ціла плеяда митців: співаки – Є. Долинін (1909), О. Каміонський (1906–1907), О. Каченовський (1913), А. Лабинський (1905–1906), Л. Собінов (1915); співачки А. Більська (1910), К. Брун (1906–1907), М. Доліна (1907–1908), О. Каткульська (1912), Л. Липковська (1918), М. Михайлова (1906, 1910); піаністи – А. Бенш (1906), О. Боровський (1913), Арт. Рубінштейн (1913), О. Скрябін (1913); скрипалі – Л. Ауер (1904, 1908), Б. Губерман (1909), К. Думчев (1911), М. Полякін (1910, 1913); віолончеліст І. Прессер (1918) та інші. Тут активно працювали Товариство камерної музики (1908-1913 рр.), а з 1917 р. – Товариство любителів науки і мистецтва, метою яких була музично-просвітницька діяльність [13, с. 164].

На жаль, радянський і сучасний період мистецького життя м. Кропивницького слабше досліджений і представлений у літературі.

Урізноманітнити форми роботи на уроках з мистецтва можна завдяки позашкільним екскурсіям до музеїв м. Кропивницького, де досить широко представлена творчість місцевих митців ХХ-ХІ ст. Серед них обласний художній музей, художньо-меморіальний музей О. Осмьоркіна, міський літературно-меморіальний музей І. Карпенка-Карого, меморіальний музей М. Кропивницького, музей музичної культури ім. К. Шимановського, приватна художня галерея „Єлисаветград”. Крім того, поблизу міста знаходяться музей хореографічного мистецтва та державний заповідник-музей І. Карпенка-Карого „Хутір Надія”. Працівники цих установ ведуть плідну науково-дослідницьку і просвітницьку роботу, якою можуть зацікавити учнів школи.

Висновки. Підсумовуючи сказане, зазначимо, що мистецька регіоналістика – досить новий напрям розвитку краєзнавства, який має великий виховний і освітній потенціал. Краєзнавчі доробки необхідно методично грамотно використовувати вчителям на уроках мистецтва. Наше місто Кропивницький має цікаву мистецьку історію, яку необхідно популяризувати серед шкільної молоді. Крім того, у нас працює ціла низка установ мистецького профілю, які допоможуть вчителю у вирішенні навчально-виховних завдань освітніх закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дикало В. Музичне краєзнавство Рівненщини як навчальний курс: до постановки проблеми. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/Npd_2016_2_33%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Npd_2016_2_33%20(1).pdf)
2. Всеукраїнська нарада з питань викладання навчального курсу «Основи краєзнавства» у закладах вищої освіти. Матеріали та документи. Київ, 24 травня 2018 р. / Науковий редактор О. П. Реєнт, відповідальний редактор О. А. Удод. К., 2018. 112 с.
3. Стратегія національно-патріотичного виховання: Указ Президента України від 18.05.2019 р. № 286/19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019> (Дата звернення: 08.03.2020 р.).
4. Кіровоградщина. Історія рідного краю: навч. посіб.: [для загальноосвіт. навч. закл. Кіровоград. обл.]; / за ред. 5..І.А.Козир. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 304 с.
6. Стужук Г. Концерт заради надії на щастя. URL: http://www.kokm.kr.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=167:kontsert-zaradi-nadiji-na-shchastya&catid=50&Itemid=203&lang=en
7. Самоїлов А. Кто вы, Иван Похитонов? URL: <https://priisk.org/content/kto-vy-ivan-pohitonov/>
8. Гопаненко Н. Семья художника Ивана Похитонova хранит его наследие ... в Европе. URL: <http://www.e-vesti.ru/ru/semya-hudozhnika-ivana-pohitonova-hranit-ego-nasledie-v-evrope/>
9. Бібліографічна галерея „Корифеї театральної спадщини”. URL: http://librarychl.kr.ua/pro_bib/bibl_korif.php
10. Кириченко О. Стилєві пошуки архітектора О. Лішневського в елісаветградський період творчості (1895-1901 pp.). URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16951/45-Kirichenko.pdf?sequence=1>
- Елісаветград: архітектура старого міста. Випуск 3.: Містобудування другої половини XIX – початку XX століття / упоряд. Н. Таратута. Кіровоград: ОЮБ ім. О. М. Бойченка, 2014. 35 с.; URL: https://issuu.com/ladalin/docs/123_321_1419433710
11. Боса І. Роль Вечірніх рисувальних і креслярських класів при Єлісаветградському земському реальному училищі у професійному становленні митців кінця XIX – початку XX століття. Естетика і етика педагогічної дії. 2019. С. 128-136; URL: <http://aesthetethicpedaction.pnpu.edu.ua/article/view/171647/171426>
12. Долгіх М. Густав Вільгельмович Нейгауз – музикант, педагог, просвітител: етапи творчого шляху. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/43580/06-Dolgih.pdf?sequence=1>
13. Колоскова Ж. Розвиток культурно-мистецького життя Єлісаветградщини: культурно-історичний екскурс. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2018. Випуск 166. С. 163-167.

REFERENCES

1. Dykalo V. Musical History of the Rivne Region as a Training Course: Before the Problem. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/Npd_2016_2_33%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Npd_2016_2_33%20(1).pdf)
2. All-Ukrainian meeting on teaching the course "Fundamentals of Local Lore" in higher education institutions. Materials and documents. Kyiv, May 24, 2018 / Scientific Editor OP Reerent, Editor-in-Chief OA Udod. K., 2018. 112 p.
3. Strategy of national patriotic education: Decree of the President of Ukraine dated May 18, 2019 № 286/19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019> (Date of access: 08/03/2020).
4. Kirovograd region. History of the native land: textbook guide: [for general education teach. closed Kirovohrad. area]; / per row IA Kozyr. Kirovograd: Imex-LTD, 2012. 304 p.
5. Stuzhuk G. Concert for the hope of happiness. URL: http://www.kokm.kr.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=167:kontsert-zaradi-nadiji-na-shchastya&catid=50&Itemid=203&lang=en
6. Samoilov A. Who are you, Ivan Pokhitonov? URL: <https://priisk.org/content/kto-vy-ivan-pohitonov/>
7. Gopanenko N. The family of the artist Ivan Pokhitonov preserves his heritage ... in Europe. URL: <http://www.e-vesti.ru/ru/semya-hudozhnika-ivana-pohitonova-hranit-ego-nasledie-v-evrope/>
8. Bibliographic gallery "Theaters of theatrical heritage". URL: http://librarychl.kr.ua/pro_bib/bibl_korif.php
9. Kirichenko O. Style searches of architect O. Lishnevsky in the Elizabethan period of creativity (1895-1901). URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16951/45-Kirichenko.pdf?sequence=1>
10. Elisavetgrad: Old Town Architecture. Issue 3: Urban development of the second half of the 19th - beginning of the 20th century / order. N. Taratuta. Kirovograd: OYUB them. O. Boychenko, 2014. 35 p .; URL: https://issuu.com/ladalin/docs/123_321_1419433710
11. Bosa I. The Role of Evening Drawing and Drawing Classes at the Elisavetgrad Zemsky Real School in the Professional Formation of Artists of the End of the Nineteenth - Early Twentieth Centuries. Aesthetics and ethics of pedagogical action. 2019, pp. 128-136; URL: <http://aesthetethicpedaction.pnpu.edu.ua/article/view/171647/171426>
12. Dolgikh M. Gustav Neuhaus - musician, teacher, educator: stages of the creative path. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/43580/06-Dolgih.pdf?sequence=1>
13. Koloskova J. Development of the cultural and artistic life of Yelisavetgrad region: cultural and historical excursion. Scientific note. Series: Pedagogical Sciences. 2018. Issue 166. P. 163-167.

УДК 37.02.31

Михтуненко Вікторія,
к.і.н., викладач
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «НАШ КРАЙ» НА УРОЦІ ІСТОРІЇ

У статті досліджено розвиток самостійності учнів в процесі навчання як педагогічну проблему. Визначено особливості самостійної роботи учнів на уроці історії та проаналізовано педагогічні умови розвитку самостійної навчальної діяльності учнів в процесі вивчення теми «Наш край» на уроці історії.

Ключові слова: педагогічні умови, діяльність, самостійність, регіональний компонент.

Михтуненко В.В. Педагогические условия развития самостоятельной учебной деятельности учащихся в процессе изучения темы «Наш край» на уроке истории. В статье исследовано развитие самостоятельности учащихся в процессе обучения как педагогическую проблему. Определены особенности самостоятельной работы учащихся на уроке истории и проанализированы педагогические условия развития самостоятельной учебной деятельности учащихся в процессе изучения темы «Наш край» на уроке истории.

Ключевые слова: педагогические условия, деятельность, самостоятельность, региональный компонент.

Mykhtunenko V.V. Pedagogical conditions for the development of independent educational activities of students in the process of studying the topic "Our Land" in the history lesson. The article explores the development of students' independence in the learning process as a pedagogical problem. The features of students' independent work in the history lesson are determined and the pedagogical conditions for the development of students' independent educational activity in the process of studying the topic "Our Land" in the history lesson are analyzed.

Key words: pedagogical conditions, activity, independence, regional component.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства, економіки, освіти викликає необхідність розробки механізмів формування людини ХХІ століття – особистості, здатної до аналізу існуючої ситуації, яка бере участь в соціокультурній діяльності, самостійно і відповідально приймає рішення в постійно мінливих умовах. Успіх навчання сьогодні багато в чому залежить від внутрішньої активності учнів, від характеру їх діяльності, від ступеня самостійності і творчості, від того, наскільки у них розвинені вміння самостійно визначати цілі свого навчання, ставити і формулювати для себе нові завдання в навчанні, розвивати мотиви і інтереси своєї пізнавальної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у розвиток теорії самостійності і творчої активності учнів в процесі навчання внесли видатні педагоги М.А. Данилов, Б.П. Єсіпов, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, І.Т. Огородников, П.І. Підкасистий; психологи Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Л.В. Занков, А.М. Матюшкін, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін й інших. Дослідження показали, що одним з ефективних засобів розвитку самостійності і творчої активності учнів є самостійна робота.

Метою статті є розробка і реалізація системи розвитку самостійної навчальної діяльності учнів 11 класу в процесі вивчення теми «Наш край» на уроці історії.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз літератури та досвід практичної діяльності показав, що одним з найважливіших умов розвитку самостійної навчальної діяльності учнів в процесі вивчення історії в процесі вивчення теми «Наш край» є організація освітнього процесу на основі технологій навчання, побудованих на пізнавальному діалозі. Ці технології повинні дозволяти навчатися робити свідомий вибір способу діяльності і оцінювати результат; ставити учнів в активну позицію; залучати учнів з різним рівнем знань, різними інтересами і здібностями в дослідження і обговорення проблем; містити правила і норми діяльності, які необхідні учням для засвоєння і застосування; давати учням можливість брати участь у колективному плануванні, виконанні плану, обговоренні результатів роботи [0, с. 130].

Зазначеним ознаками відповідають комунікативні технології навчання, які засновані на продуктивній діяльності учнів в ході вирішення проблем, тому навчальний процес з історії був нами побудований на проектній, проблемній, ігровій та інформаційних технологіях.

Комунікативні технології навчання забезпечують розвиток самостійної діяльності учнів, так як мета і зміст технології визначають «не знання, вміння і навички», а становлення і розвиток самої людини. Урок історії в технології комунікативного навчання будується як модель реального спілкування, в ході якого учень має можливість сам пізнавати і розвиватися, опановувати пізнавальною культурою, а не навчатися.

Уявімо систему дій вчителя і учнів в процесі навчання історії при використанні проектної технології. Проектна технологія навчання виступає як спільна діяльність вчителя та учнів, тому визначені діяльність вчителя та учнів на всіх етапах роботи над проектом, що дозволяють розвивати окремі компоненти самостійної діяльності учнів в процесі вивчення історії [0].

Навчальний мозковий штурм – це один з найбільш цікавих прийомів розв'язання творчих, евристичних задач. Ця перспективна форма навчальної діяльності може бути застосована до будь-яких віковим групам.

Метою даного прийому є розвиток творчого мислення. Цей прийом – гарне доповнення і протидія репродуктивним формам роботи. Учні тренують вміння коротко і чітко висловлювати свої думки, чути і слухати один одного. Є можливість підтримати важкого учня, звернувши увагу на його ідею. Навчальний мозковий штурм викликає великий інтерес учнів, на його основі можна організувати ділову гру.

Навчання школярів ставити питання (проблеми) – найважливіший фактор зростання якості навчання, засіб підготовки до творчості, праці. Як відомо, проблемою називають задачу, яку неможливо вирішити за допомогою відомих знань і способів дій. Вона зазвичай виглядає як протиріччя, що виникає в ході розвитку пізнання. Багато педагогів суть проблемного навчання бачать в протиріччі між знаннями і відсутністю необхідних знань. Але тоді виникає питання: «Який шлях від незнання до знання?». Якщо він лежить через заучування, то тут і проблеми немає. Але якщо для засвоєння нового матеріалу необхідні самостійні пошуки, пов'язані з дослідженням предметів і явищ, з виявленням їх зв'язків, змін, тобто виникає проблемна ситуація, то тут потрібна напруга розумової діяльності.

Можна виділити три групи проблемних ситуацій [0, с. 22]: пізнавальні (теоретичне мислення) – вирішуються порівнянням, висуванням гіпотез, припущень. В результаті з'являються нові закони і висновки в науці, нові поняття; оціночні (критичне мислення) – вимагають критичної оцінки предметів і результатів праці. організаторсько-виробничі (практичне мислення). Рішення організаторсько-виробничих проблем пов'язано з пошуком шляхів різних позитивних змін навколишньої дійсності і сприяє розвитку практичного мислення, а також веде до пошуку застосування знань на практиці.

Другою педагогічною умовою є те, що типи самостійних робіт повинні варіюватися від репродуктивних до творчих і дослідницьких. Відповідно до рівнів самостійної продуктивної діяльності учнів можна виділити чотири типи самостійних робіт: відтворювальні, реконструктивно-варіативні, евристичні і творчі роботи. Кожен з чотирьох типів робіт має свої дидактичні цілі.

Відтворювальні самостійні роботи за зразком необхідні для запам'ятовування способів дій в конкретних ситуаціях (ознак понять, фактів і визначень), формування умінь і навичок і їх міцного закріплення. Діяльність учнів при виконанні робіт цього типу, строго кажучи, не зовсім самостійна, оскільки їх самостійність обмежується простим відтворенням, повторенням дій за зразком. Однак роль таких робіт дуже велика. Вони формують фундамент для справді самостійної діяльності учня. Роль вчителя полягає в тому, щоб для кожного учня визначити оптимальний обсяг роботи. Поспішний перехід до самостійних робіт інших типів позбавить учня необхідної бази знань, умінь і навичок. Затримка на роботах за зразком – марна трата часу, що породжує нудьгу і неробство. У школярів пропадає інтерес до навчання, а предмету, настає гальмування в їх розвитку.

Самостійні роботи реконструктивно-варіативного типу дозволяють на основі отриманих раніше знань і даної вчителем загальної ідеї знайти самостійно конкретні способи вирішення завдання стосовно до даних умов завдання. Самостійні роботи цього типу призводять школярів до осмисленого переносу знань в типові ситуації, вчать аналізувати події, явища, факти, формують прийоми і методи пізнавальної діяльності, сприяють розвитку внутрішніх мотивів до пізнання, створюють умови для розвитку розумової активності школярів. Самостійні роботи цього типу формують підстави для подальшої творчої діяльності учня [0, с. 85].

Евристичні самостійні роботи формують уміння і навички пошуку відповіді за межами відомого зразка. Як правило, учень визначає сам шляхи вирішення завдання і знаходить його. Знання, необхідні для вирішення, учень вже має, але відібрати їх в пам'яті буває часом нелегко. На даному рівні продуктивної діяльності формується творча особистість учня. Постійний пошук нових рішень, узагальнення і систематизація отриманих знань, перенесення їх в абсолютно нестандартні ситуації роблять знання учня більш гнучкими, мобільними, виробляють вміння, навички і потреба самоосвіти. Види евристичних самостійних робіт, як і робіт інших типів, можуть бути найрізноманітнішими. Одним з поширених в практиці школи видів евристичних самостійних робіт є самостійне пояснення, аналіз демонстрації, явища, реакції, суворе обґрунтування висновків за допомогою аргументів або рівнянь і розрахунків. Творчі самостійні роботи є вінцем системи самостійної діяльності школярів. Ця діяльність дозволяє учням отримувати принципово нові для них знання, закріплює навички самостійного пошуку знань. Психологи вважають, що розумова діяльність школярів при вирішенні проблемних, творчих завдань багато в чому аналогічна розумової діяльності творчих і наукових працівників. Завдання такого типу є один з найефективніших засобів формування творчої особистості [0, с. 50].

Організація самостійної роботи та керівництво нею – це відповідальна і складна робота кожного вчителя. Виховання активності і самостійності необхідно розглядати як складову частину виховання учнів. Це завдання виступає перед кожним вчителем в числі завдань першорядної важливості.

Організація і проведення самостійної діяльності на уроках історії вимагає особливого підходу. Тому вчителю необхідно ретельно продумувати плани уроків, визначати зміст і місце самостійної роботи, форми і методи її організації. Тільки в цьому випадку самостійна діяльність учнів на уроках історії буде усвідомленою. При цьому педагог повинен передбачити рівень складності і обсяг роботи, труднощі і можливі помилки, які можуть виникнути у дітей в ході її виконання. При організації самостійної роботи на уроках історії також необхідно продумати проведення контролю і надання допомоги учням.

Ефективність самостійної роботи учнів прямо залежить від умов, які забезпечують організацію і планування, управління і контроль за системою самостійних робіт, що дозволяють в рамках цілісного навчально-виховного процесу паралельно використовувати і методи непрямого керівництва навчальною діяльністю учнів, і методи управління придбанням ними навичок свідомої самоорганізації. Природно, створення таких умов вимагає від викладача знань про психолого-педагогічної специфіці змісту прямих і непрямих методів управління пізнавальною діяльністю учнів в ході виконання ними самостійних робіт різного типу і їх призначення, вміння своєчасно і правильно формулювати і трансформувати цілі, мотиви, орієнтири і ціннісні установки на навчальну діяльність. Крім того, важливим є і вміння викладача реалізовувати вимога своєчасного і послідовного включення самостійних робіт у процес засвоєння знань [0, с. 77].

Інакше кажучи, організовуючи систему самостійних робіт учнів, вчитель повинен вміти обґрунтовано відповісти на наступні питання: коли доцільно вводити самостійну роботу при вивченні навчального матеріалу; який конкретний тип самостійної роботи з усіх можливих слід вибрати і задіяти на кожному етапі засвоєння знань.

Крім того, методика організації і проведення самостійної роботи повинна враховувати необхідність поступового, строго регламентованого і врахованого в єдиній системі самостійних робіт зміни їх приватно-дидактичних цілей, типів пред'являються пізнавальних завдань, ступеня їх труднощі і складності. Такі зміни на різних етапах навчання сприяють розвитку інтелектуальних можливостей учнів, їх підготовці до безперервної самоосвіти в подальшому.

Загальновідомо, що однією з причин слабкої успішності ряду учнів є їхнє невміння працювати з книгою, текстом, невміння самостійно думати, викладати матеріал своїми словами. Навпаки, коли вчитель спонукає учня самого обмірковувати, визначати, порівнювати історичні явища, узагальнювати отримані знання, висловлювати свою думку і тому подібне, тобто коли учень діє і міркує, шукає і робить висновок, у нього розвиваються цілеспрямована спостережливість і вміння долати труднощі; придбані таким шляхом знання глибокі і міцні.

Очевидно, що в цій роботі повинна бути суворая система. В організаційному плані вона передбачає наступне [0, с. 122]: включати в процес самостійної діяльності (з урахуванням його індивідуальних особливостей, рівня підготовленості); здійснювати перехід від простих знань до більш складним; постійно забезпечувати контроль і керівництво з боку вчителя; включати в сферу самостійної пізнавальної діяльності учнів все різноманітність що містяться в предметі знань.

Джерелами знань при організації самостійної роботи учнів є підручники, історичні документи, карти, фотодокументи, статистичні дані, довідкова та науково-популярна література, матеріали періодичної преси та інших засобів масової інформації, Інтернет. Існує досить багато видів самостійної роботи учнів на уроках, але мені б хотілося виділити наступні: складання планів; робота учнів над висновками як по окремому уроку, так і по темі в цілому; складання учнями порівняльних таблиць; робота з історичними документами.

На предметному рівні формування компетентностей, досвід самостійного вирішення проблем вимагає активного включення в навчальний процес внутрішніх та зовнішніх ресурсів. Внутрішніми ресурсами є знання, уміння й навички. З погляду активізації – це прояви мотиваційної сфери особистості, фізичні, моральні й вольові зусилля, що спрямовуються на досягнення мети без будь-якої допомоги. Їм характерні предметні, міжпредметні чи життєві скерування. У цьому комплексі внутрішніх ресурсів знання виступають інтелектуальним чинником, а вміння й навички – засобами та методами виконання певного завдання. Останнім властивий широкий діапазон прояву, оскільки вони визначають ступінь дієвості особистості.

До зовнішніх ресурсів відноситься те, що сам учень зможе залучити для вирішення певної проблеми, зокрема: спланувати діяльність, підібрати літературні джерела, скласти прилад, найраціональніше вирішити проблему, розв'язати задачу чи вправу, здійснити самоконтроль, виявити помилки чи неточності, провести корекцію, рефлексію. Такі дії врешті решт ведуть до самовдосконалення особистості [0, с. 191].

Упровадження компетентнісного підходу ставить перед учасниками навчального процесу нове завдання: для вчителя – навчити вчитися, для учня – уміти вчитися. Комплексними ресурсними засобами для реалізації цього завдання, на наш погляд, є сформованість і подальший розвиток навчальної самостійності, проявом якої є широке й різнобічне використання на уроках історії самостійних робіт. Одним з найважливіших умов успішного формування в старших школярів умінь і навичок є усвідомлення школярами як самих дій, так і послідовності дій, які треба застосувати, щоб виконати запропоноване завдання, вирішити історичну проблему.

Підсумок нашого дослідження: ефективність самостійної учбової діяльності школярів підвищується, якщо на різних етапах уроку за умов коли використовується система навчальних завдань (за зразком, репродуктивні, варіативні, творчі) та система пізнавальних завдань побудованих за принципом зростання рівня пізнавальної активності. Використані технології вдосконалення практичного стану учбової діяльності старших школярів в передовому та масовому досвіді роботи старшої школи. Розроблена та проведена система завдань для самостійної учбової діяльності школярів старшого шкільного віку, експериментально перевірено результативність.

Шлях до самонавчання й самоосвіти лежить через використання широкого спектру різнорівневих самостійних робіт за участю методів продуктивного навчання. Він є досить трудомістким і вимагає великої

співпраці учня й учителя, підготовки відповідного дидактичного матеріалу з установкою на процес учіння, знання та використання різних видів самостійної роботи. В умовах діяльнісного підходу до навчання самостійна робота є інструментом формування компетентності «вміння вчитися».

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра // Рідна школа. 2001. № 9. С. 49-51.
2. Величко О.В. Проблемне навчання як засіб підвищення пізнавальної активності школярів. Таврійський вісник освіти. 2014. № 1(45). С. 191-192.
3. Герашченко В.О. Самостійна робота як засіб формування навчальної діяльності учнів // Становлення якісного освітнього середовища як об'єкт педагогічного дослідження : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. Херсон : Айлант, 2006. Вип. 9. С. 121-123.
4. Демченко О. Реалізація основних підходів, методів та форм організації самостійної роботи у сучасній педагогічній практиці // Рідна школа. 2006. № 7. С. 19-22.
5. Ігнатова Р. Розвиток пізнавальної активності учнів як педагогічна проблема // Вісник Львівського університету. 2004. Вип. 18. С. 73-80.
6. Марчук Л.Б. Самостійна робота як метод урізноманітнення навчальної діяльності учнів // Рідна школа. 2000. № 4. С. 84-88.
7. Мороз П.В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник / Мороз П. В. К.: Педагогічна думка, 2012. 128 с.
8. Набока Б. Роль самостійної пізнавальної діяльності учнів в контексті формування загальнонавчальних умінь // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. 2013. Вип. 123(1). С. 234-238.
9. Терлецька Л. Формування навчально-пізнавальної активності учнів у контексті реалізації мети і завдань української освіти // Актуальні питання гуманітарних наук. 2014. Вип. 9. С. 129-134.
10. Хом'юк І.В. Уміння самостійної роботи, їх структура та рівні сформованості // Наук. записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2006. Вип. 18. С. 73-76.

REFERENCES

1. Buryak V. Independent work as a type of educational activity of the student // Native School. 2001. № 9. S. 49-51.
2. Velichko O.V. Problem education as a means of increasing cognitive activity of students. The Taurian Herald of Education. 2014. No. 1 (45). Pp. 191-192.
3. Gerashchenko V.O. Independent work as a means of forming students' educational activity // Formation of a qualitative educational environment as an object of pedagogical research: materials of the All-Ukrainian scientific-practical. Conf. Kherson: Island, 2006. Vip. 9. pp. 121-123.
4. Demchenko O. Realization of the basic approaches, methods and form of organization of independent work in modern pedagogical practice // Native school. 2006. № 7. S. 19-22.
5. Ignatova R. The development of cognitive activity of students as a pedagogical problem // Bulletin of the University of Lviv. 2004. Issue 18. Pp. 73-80.
6. Marchuk LB Independent work as a method of diversification of students' educational activities // Native School. 2000. № 4. S. 84-88.
7. Frost P.V. Research activity of students in the process of teaching the history of Ukraine: a methodical guide / PV Frost: Pedagogical Thought, 2012. 128 p.
8. Naboka B. The role of independent cognitive activity of students in the context of the formation of general education skills // Scientific notes [Kirovohrad State Pedagogical University named after Vladimir Vinnichenko]. 2013. Vyp. 123 (1). Pp. 234-238.
9. Terletska L. Formation of students' educational and cognitive activity in the context of the realization of the goal and tasks of Ukrainian education // Actual issues of the humanities. 2014. Vol. 9. P. 129-134.
10. Khomyuk I.V. Ability to work independently, their structure and levels of formation // Sciences. notes of the Vinnytsia State. ped. to them. M. Kotsyubinsky. Vinnytsia: Nilan-LTD. Ltd., 2006. 18. P. 73-76.

УДК 373.5.016:94]:004032.6

Осадчий Дмитро,
студент ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ МЕДІАПРОДУКТІВ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

Стаття присвячена дослідженню використання медіапродуктів в процесі викладання історії в школі. У статті обґрунтовано доцільність використання візуальних медіа продуктів як визначального фактору засвоєння нових знань учнями.

Ключові слова: медіапродукт, візуальні засоби, урок історії, загальноосвітня школа.

Осадчий Д. Использование визуальных медиапродуктов в процессе преподавания истории в школе.

Статья посвящена исследованию использования медиапродуктов в процессе преподавания истории в школе. В статье обоснована целесообразность использования визуальных медиа продуктов как определяющего фактора усвоения новых знаний учащимися.

Ключевые слова: медиапродукт, визуальные средства, урок истории, общеобразовательная школа.

Osadchyi D. *The use of visual media products in the process of teaching history at school. The article is devoted to the study of the use of media products in the process of teaching history at school. The article substantiates the feasibility of using visual media products as a determining factor in the assimilation of new knowledge by students.*

Key words: media product, visual aids, history lesson, comprehensive school.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти має відповідати всім викликам, що несе сьогоднішня. Роль освіти є важливим чинником в нашому житті. Але вона має пристосовуватись до умов та викликів часу. На сучасному етапі розвитку системи освіти важливо формувати в учнів критичне ставлення до інформації, яку вони здобувають кожного дня на уроках. Навчання потребує напруженої розумової діяльності учнів, що забезпечує успішне засвоєння знань. Для учня важливо пояснити, розповісти, а головне продемонструвати матеріал для кращого засвоєння. Так, на уроках історії, нові технології навчання спрямовані на розвиток в учнях здібностей бачити проблему, виявити суперечності та висувати власні судження. Для того, аби правильно реалізувати поставлені освітні завдання важливим є використання на уроках різних за видами медіапродуктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням про використання медіапродуктів на уроках історії в загальноосвітніх школах присвячено багато робіт, що видані як в монографіях, так і на сторінках періодичних видань. Загалом питанням впровадження медіапродуктів в систему освіти шкіл займалися К. Баханова, О. Мокрогуза, О. Подобєд, Д. Десятова. Дані дослідники на сторінках періодичних видань зосередили увагу на впровадженні інноваційного аспекту навчання історії в школі, в тому числі потенціал використання навчальних мультимедійних презентацій, інтернет ресурсів, залучення відеохостингів, віртуального навчання на уроках історії.

З появою загальнодоступного медіапродукту до нього зростає інтерес, як до елемента впровадження в освітній сфері. Над даним питанням працювали П. Коваленко, В. Потапова, Л. Гуменюк. Але в даному напрямі залишається ще багато малодосліджених питань, одне з яких використання саме візуальних медіапродуктів в процесі вивчення історії в школі.

Формулювання цілей статті. Розглянути питання про методи впровадження медіапродукту в початковий процес загальноосвітньої школи. Дослідити підвищення рівня знань учнів за рахунок впровадження на уроках візуального медіаматеріалу у вигляді презентацій, історичних хронік, карт та іншого.

Виклад основного матеріалу. Сучасне інформаційне суспільство вимагає від вчителя і учня значно більше зусиль, направлених на безперервне вдосконалення інформаційних компетентностей. Інформаційний простір, що нас оточує передусім створений з освітньою метою, аби мати змогу поширювати, розвивати, візуалізувати інформацію. Система освіти ставить перед собою завдання сформувати досконалу, всебічно розвинену особистість. Подібне завдання можна реалізувати шляхом систематичного, послідовного удосконалення творчих, критичних, дослідницьких навичок, вмінь і здібностей учня.

Теоретичні завдання, які виникають в процесі викладання історії реалізуються шляхом візуалізації навчального матеріалу за допомогою мультимедійних засобів. Загалом кожен візуалізований матеріал ставить перед собою певне завдання. Візуалізація навчального матеріалу шляхом впровадження медіапродуктів на уроках історії, допомагає учням розвивати уяву, прораховувати данні за допомогою графіків, переглядати кінохроніки з даного періоду, прослідковувати пересування людських мас по території світу, ознайомлюватись з творами образотворчого мистецтва.

Звичайно, що візуалізований матеріал можна використовувати на різних етапах уроку. Наприклад, для мотивації учнів на початку уроку. Перед початком уроку важливо з перших хвилин зацікавити учнів для подальшої роботи. Зацікавленість на початку буде тримати інтерес учня до кінця уроку, а добре підібраний матеріал, що буде впливати на нього в процесі уроку і не дозволить зацікавленості зникнути при подальшій роботі [1, с. 45].

Візуалізований матеріал слід використовувати для демонстрації інтерпретацій, що презентують різні позиції, оцінки подій, процесів і явищ. Загалом для того, аби показати учням різне бачення на певну проблематику і за рахунок злиття точок зору сформувати власний контекст бачення ситуації. Метод передбачає розвинути в учнях за рахунок наявності різних ідей та оцінок, власну світоглядну модель [3, с. 120].

Важливим завданням кожного уроку є активізація розумової діяльності учня. Тут же завдання вчителя, шляхом використання медіапродукту показати дві конкуруючі точки зору, яку одна частина учнів буде відстоювати, а інша вірогідно опонувати їй. В процесі дискусії психічний стан змінюється, що обумовлює стимуляцію розумової діяльності та побудову власної точки зору.

Робота з візуальними медіапродуктами на уроках історії, зумовлює ряд переваг перед іншими методами навчання. Але головним завданням даного методу є сформувати в учнів основне уявлення про предмет вивчення за рахунок ознайомлення з візуальним матеріалом. Подібним чином метод формує в учнях зародки дослідницької, творчої, логічної роботи. Не поодинокими є випадки, коли учень за рахунок візуального

матеріалу проявляє зацікавленість темою, що в подальшому стимулює його дослідну роботу в цьому напрямку та процес самоосвіти.

Але не потрібно забувати, що освітня програма, що перенасичена відеоматеріалом є недосконалою. В свою чергу виклад теоретичного матеріалу, це свого роду загальні рекомендації для вивчення, а сама візуалізація, що стимулює логічну, та творчу діяльність - це практична діяльність. Правильна організація уроку з медіапродуктом напряму залежить від медіаграмотності самого педагога. Підбір матеріалу повинен відповідати віковій категорії учнів, та темі, не перевантажувати учнів, а зацікавити [7, с. 268].

Робота з візуальними джерелами може проводитись в різних формах, з заохоченням всіх учнів класу, малої групи, парно чи індивідуально – це є ще однією перевагою цих засобів, що забезпечують навчання учнів історії.

Для опанування, або засвоєння нового матеріалу існують види візуальних джерел: історичні карти, фотографії, карикатури, графічна статистика (діаграми, графіки, статистика), плакати, реклама, твори образотворчого мистецтва, кінофільми, відеофільми, відеосвідчення.

Кожен з видів візуальних історичних джерел використовують для покращення якості освіти учнів в галузі гуманітарних наук.

Історичні карти використовують, як засіб зображення пересування людських мас на конкретній території. Цей вид джерел дає учням можливість побачити, як торгівельні, морські, сухопутні шляхи сполучення держав. Прослідкувати зовнішньополітичну діяльність країн щодо сусідніх держав конкретного регіону світу.

В свою чергу фотографії дають учням чітку картинку конкретного часу. Це свого роду машина часу, що переносить учня в події часу. З історичної фотографії учень дістає інформацію про культурні надбання, архітектуру, розташування певних об'єктів на місцевості [6, с. 125-126].

Одним з найцікавіших візуалізованих джерел є карикатури. Це джерело є одним з найоригінальніших в історії XIX – XX ст. За допомогою них, учень може уявити тогочасну ситуацію розгадавши замаскований зміст картинки, що зумовить його розумову діяльність. Оглядаючи представлену карикатуру, учні шляхом аналізу впізнають головних героїв зображення, їх роль на карикатурі, та їх діяльність, що зумовила їх появу на ній [4, с. 22].

Кожна наука має свої виміри, що опираються на статистичні дані. Не оминула ця тенденція й історію. В процесі викладання історії в школі, наявність графічного зображення статистики буде доцільним елементом уроку, якщо йдеться про певні цифри. Адже навчання спрямоване також на формування зорової пам'яті учасників навчального процесу.

Схожі характеристики можемо прослідковувати в плакатах та рекламних оголошеннях. Подібний елемент дає учням зрозуміти не ситуацію в цілому, а лиш маленьку частину її, на відміну від карикатури. З плакатів та реклам учень дізнається про агітаційні дії певних організацій та їх позицію в певних ситуаціях. Рекламні шпальта дають уявлення про речі, до яких привертати увагу населення та заохочували до дій.

Твори образотворчого мистецтва в свою чергу теж відносять учнівський колектив до часів їх створення. Візуалізація даного роду джерела являє собою картини, фрески, портрети. З одного боку наявність портретів історичних діячів дозволяє учням різної вікової категорії познайомитись з ними візуально, що допомагає розвинути зорову пам'ять.

Оригінальним джерелом спостереження, що відіграє одну з провідних ролей у вивченні історії, є перегляд відеофільмів, кінофрагментів, відеоспостережень та інтерв'ю історичних діячів. Для викладання історії цей вид візуалізованого джерела є найбільш інформативним. З них, учень може на власні очі побачити події, що описані на сторінках підручників. Це цінне джерело для вивчення історії XIX – XX століття, що не спотворено показує життя суспільства. З іншого боку, шляхом створення нового медіапродукту та інформаційних систем, можна звізуалізувати перебіг подій, що відбувались сотні років тому. Подібні кадри розвинути в учнів інтерес до предмета, а в перспективі дадуть свої позитивні плоди [2, с. 3].

Але подібні методи візуалізації займають певний проміжок часу. Загалом для проведення подібної операції на уроках слід відвести час [5, с. 42]:

По-перше, використання художніх фільмів історичної тематики призводить до проблеми нестачі часу. Але більшість фільмів займають великий проміжок часу. Тому доцільно буде використати лише фрагменти фільму для раціонального використання часу.

По-друге, яскраво і наочно зображуючи події минулого, історичні фільми зазвичай мають чимало елементів художньої вигадки, які часто не відповідають історичній достовірності.

По-третє, перед впровадженням подібного роду матеріалу на уроках, вчитель має звернути увагу учнів на певні факти, та попередити про те, що даний фрагмент було виготовлено під впливом ідеологічної гілки, що проходить червоною лінією крізь відеофрагмент. Саме тому в учнях слід розвивати критичне мислення, що допомагає обмірковувати та фільтрувати інформацію. Подібні маніпуляції слід проводити шляхом співставлення фактів кінохроніки та теоретичного матеріалу, що отримано на уроці. Тоді перегляд художніх історичних фільмів буде сприяти не лише розвитку образного сприйняття минулого, а й формуванню навичок критичного мислення.

Кожне історичне джерело має свою специфіку обробітку та використання, але а процесі навчання, шляхом візуалізації та правильного використання вони дають свій процент до якості сприймання, запам'ятовування та відтворення інформації учнем.

Висновки. Таким чином, розглянувши освітні та виховні можливості сучасних медіапродуктів, що впроваджуються в освітній простір на уроках історії в загальноосвітніх школах України, можемо говорити про його беззаперечну користь для розвитку критичного мислення учнів. Сучасний візуальний медіапродукт є інструментом, що дає можливості розширення традиційного уроку.

Проте, виникають і ризики у зв'язку з якими використання візуального медіапродукту є обмеженим. Перш за все, погіршення пам'яті та уваги учнів. Тож завдання вчителя, що впроваджує медіаконтент в навчальний процес, ретельно обирати інформацію. Саме тому одним з пріоритетів сучасної міжпредметної освіти маж стати медіаграмотність, тобто здатність учнів критично сприймати інформацію, отриману з різних джерел, відділяти реальність від маніпуляцій.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Іванов В., Волошенюк О., Мокрогуз О. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін. Київ: Центр вільної преси, Академія української преси. 2016. 201 с.
- 2.Кагітіна Н., Мокрогуз О. Мій конспект. Історія України. 11 клас. Харків: Основа. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). 2016. 160 с.
- 3.Матеріали обласної науково-практичної конференції «Впровадження медіаосвіти в практику роботи навчальних закладів області». Дніпропетровськ, 2014. - 144 с.
- 4.Українська історія в кінофільмах: посібник для вчителя. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 57 с.
- 5.Череповська Н.І. Візуальна медіакультура: розвиток критичного мислення і творчого сприймання. Київ: Міленіум, 2014. 59 с.
- 6.Шейбе С. Медіаграмотність. Критичне мислення у мультимедійному світі. Київ: Центр вільної преси, Академія Української Преси, 2014. 319 с.
- 7.Яцимирська М. Медіатекст як продукт журналістської творчості (психолінгвістичний аналіз логічного сприйняття та емоцій). Вісник Львівського університету. Серія журналістика. 2007. Вип. 30. С. 267-276.

REFERENCES

1. Ivanov V., Voloshenyuk O., Mokroguz O. Media literacy in the lessons of social disciplines. Kyiv: Free Press Center, Academy of Ukrainian Press. 2016. 201 p.
2. Kagitina N., Mokroguz O. My abstract. History of Ukraine. Grade 11. Kharkiv: Basis. Concept of introduction of media education in Ukraine (new version). 2016. 160 p.
3. Materials of the regional scientific-practical conference "Introduction of media education in the practice of work of educational institutions of the region". Dnepropetrovsk, 2014. - 144 p.
4. Ukrainian Film History: A Teacher's Guide. Kyiv: CVP, PMO, 2018. 57 p.
5. Cherepovskaya NI Visual media culture: the development of critical thinking and creative perception. Kyiv: Millennium, 2014. 59 p.
6. Sheibe S. Media literacy. Critical Thinking in the Multimedia World. Kyiv: Free Press Center, Academy of Ukrainian Press, 2014. 319 p.
7. Yatsimirskaya M. Mediatext as a product of journalistic creativity (psycholinguistic analysis of logical perception and emotions). Bulletin of the University of Lviv. Journalism Series. 2007. Iss. 30. P. 267-276.

УДК 373.5.016:94]:930.2

Токаренко Ігор,
студент ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДОКУМЕНТІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті досліджено особливості використання історичних документів на уроках історії. Проаналізовано теоретико-практичну базу з даного питання та висвітлено основні методичні прийоми використання історичних документів у процесі формування історичних знань учнів.

Ключові слова: історичний документ, методика, джерело, компетентність, урок історії.

Токаренко И. Особенности использования исторических документов на уроках истории. В статье исследованы особенности использования исторических документов на уроках истории. Проанализированы теоретико-практическую базу по данному вопросу и освещены основные методические приемы использования исторических документов в процессе формирования исторических знаний учащихся.

Ключевые слова: исторический документ, методика, источник, компетентность, урок истории.

Tokarenko I. Speciality of use historical documents in history lessons. The article explores the peculiarities of using historical documents in history lessons. The theoretical and practical base on this issue is analyzed and the

basic methodical methods of using historical documents in the process of forming students' historical knowledge are explained.

Key words: *historical document, methodology, source, competence, history lesson.*

Постановка проблеми. Зважаючи на активний розвиток усіх галузей суспільного життя в XXI столітті: економічної, політичної, соціальної та культурної. Постає питання формування особистості в умовах великої кількості правдивої та неправдивої інформації. Одним із завдань сучасних педагогів є формування знань, вмінь, навичок та компетентностей у сучасних школярів. Важливим фактором розвитку особистості є його обізнаність в нових історичних умовах, тому потрібно формувати правильні історичні знання у школярів за допомогою використання письмових джерел з того чи іншого питання. Мета історії як навчального предмету полягає передусім у формуванні історичних знань та розвитку історичного мислення учнів; виробленні у них навичок самоосвіти прагнення й уміння орієнтуватися в інтелектуальному полі суспільства; вихованні учнів як свідомих та активних громадян. Учні повинні розуміти сутність наукових історичних знань, критично сприймати варіації історичного процесу, бути здатними дати власне бачення та аргументоване тлумачення історичних подій.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням використання історичних документів в системі шкільної освіти займалися: Н.В. Андрієвська, М.А. Рожков, М.М. Стасюлевич, В.Я. Угланов, В.М. Бернадський, О.О. Вагін, В.Г. Карцов. Важливістю впровадження документальної бази до навчальних посібників та підручників займалися П.В. Гора, Н.Г. Дайрі, С.Г. Левицький І.Я. Лернер. Методикою використання історичних документів займалися В.К. Майборода, І.В. Додушко, В.Є. Вакурко, Г.І. Підлущий, Г.О. Цвікальська. Незважаючи на роботи науковців з даної проблеми, досі відсутнє комплексне дослідження методичних умов використання історичних писемних джерел знань з історії України згідно з оновленим змістом історичної освіти.

Метою статті є визначення особливостей використання історичних документів на уроках історії, аналіз наукових доробок українських та закордонних вчених, зазначення основних переваг використання історичних документів на уроках історії.

Виклад основного матеріалу. Історичне джерело як поняття має два трактування, одного боку, це носій історичної пам'яті, тобто інформації або відомості про ту чи іншу подію, явище, особу, які необхідні й корисні для роботи історика і без яких неможливо відтворити минуле, пізнати сьогодення. З іншого боку, джерело – це історичний факт, явище культури, політичного, соціально-економічного чи духовного життя, яке саме по собі потребує вивчення і дослідження, оскільки є результатом діяльності людини, втіленням суспільної свідомості, рівня духовності тієї конкретної цивілізації, епохи, в яку створювалось або існувало. Щоб охопити все розмаїття, все багатство джерельної бази, диференціювати, опрацювати й осмислити її, необхідно здійснити класифікацію історичних джерел. Проблема диференціації джерел, поділу їх на класи, групи, типи, роди, види, різновиди з давніх часів привертала увагу істориків, відпрацьовувались різноманітні підходи до класифікації, її принципи і прийоми.

В існуючій навчальній літературі з джерелознавства простежується кілька підходів до класифікації джерел: за типами і видами (В. Довгопол, Г. Лях, М. Матвієнко), за змістом (І. Ковальченко, В. Борщевський), за походженням (В. Стрельський, С. Валк). Проте найбільше визнання здобули комплексні або комбіновані схеми (М. Варшавчик, М. Ковальський) з акцентом на мету, спрямованість, призначення творінь людини, що відклалися як історичні джерела [2, с. 36].

Найчастіше вчені за типом відображення інформації виділяють такі джерела: документальні (писемні); візуальні (речові); етнографічні; усні; лінгвістичні; кіно-фотодокументи; фонодокументи; образотворчі. За видом історичні джерела поділяють на первинні і вторинні (інтерпретації). Перевагу загалом віддають первинним джерелам, але вторинні також використовують в певних аспектах педагогічної роботи [6, с. 16].

Важливість формування соціально активної особистості, окреслення реальних умов її формування в процесі учіння зазначена в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, Засадах формування педагогічної освіти, Концепції розвитку загальної середньої освіти, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та інших документах.

Так, наприклад, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти вимагає: розвиток інтересу учнів до історії як сфери знань і навчального предмета, власних запитів і вмінь їх задовольняти; отримання та засвоєння системних знань про головні події, явища та тенденції в історії України та світу; ознайомлення учнів з духовними і культурними надбаннями та цінностями, історико-культурними традиціями українського народу і цивілізацій в цілому; визначення, відбір і використання у процесі пошуку інформації про минуле різних видів історичних джерел, у тому числі текстових, візуальних та усних, артефактів, об'єктів навколишнього історичного середовища (музеїв, архівів, пам'яток культури та архітектури), а також інформаційно-комп'ютерних технологій; вмінь представляти обґрунтовані та структуровані знання з історії, власне розуміння історії з використанням відповідного понятійного апарату та виражено розглядати контраверсійні і суперечливі теми [7].

Т. Ковбасюк до головної мети побудови уроку відносить використання історичних джерел з поетапним оволодінням учнями вмінь працювати з документами [5, с. 112].

Л. Задорожна вказує на те, що учні повинні розуміти природу і сутність наукових історичних знань, критично оцінювати інтерпретації історичного процесу, бути здатними говорити власні думки з приводу тієї інформації, яка міститься в історичному документі [3, с. 182].

За словами американського дослідника Роберта Страдлінга первинні джерела з історії надають учням відчуття себе в ролі людей які безпосередньо пишуть історію, які можуть одразу ж висловлювати думки з приводу історичних подій та критично мислити [8, с. 65].

Використовуючи історичні документи учні повинні застосовувати історичні поняття, аналізувати й пояснювати зміст документів, робити висновки та оцінку подій. Також учні мають за допомогою вчителя розуміти як потрібно оцінювати те чи інше джерело, адже як ми знаємо, історію пишуть переможці.

Основними перевагами використання історичних джерел під час уроків історії є: джерело дає уявлення про відносність історичного знання; документ відображає реальну, а не вигадану ситуацію; переконливо демонструє наскільки можна спотворити інформацію без використання конкретики.

Доцільно буде зазначити статистичні данні з приводу використання історичних джерел під час процесу навчання. За даними Задорожної Л.В. : 89% опитаних учителів та 96% учнів розуміють важливість використання історичних документів у процесі навчання; 70% респондентів з числа викладачів історії намагаються залучати оновлену джерельну базу історії України, до якої мають реальний доступ; майже 86% старшокласників надають перевагу самостійній навчальній діяльності щодо роботи з документами, але при цьому 76% учнів не виключають необхідності допомоги вчителя у виконанні завдань, які пов'язані з використанням історичних писемних джерел знань [2, с. 39].

Маючи ці данні можна зазначити, що в процесі учіння більшість школярів та викладачів вважають, що використання історичних джерел є необхідним для реального розуміння історичних подій.

Можна умовно виділити чотири навчальні функції, які реалізуються за умов систематизації методичних прийомів використання історичних документів у процесі формування історичних знань учнів:

- 1) ілюстративно-інформаційна – існує на репродуктивному рівні сприйняття інформації, яку несе в собі історичний документ, виконується за допомогою цитування, коментованого читання, переказу, прийому персоніфікації тощо;
- 2) пізнавально-розвиваюча – ґрунтується на основі вирішення різнорівневих пізнавальних завдань репродуктивного, проблемного та творчого спрямування, як того вимагає технологія розвиваючого навчання;
- 3) практично-узагальнююча – залежить від рівня узагальнення та форми його виразу, наприклад, через конспектування, складання тез, таблиць, планів, схем тощо; важливу роль в організації виконання функції має відігравати учнівський зошит;
- 4) ціннісно-сміслова – діє протягом усього процесу навчання за умов дотримання названих вище принципів історичної науки та історичної освіти [3, с. 28-29].

Використання історичних документів у процесі навчання дає змогу об'єднати в одне ціле діяльність учня та вчителя, реалізувати основний зміст історичної освіти, застосувати методичні прийоми згідно з їх навчальними функціями.

Зокрема перш ніж почати роботу з історичним документом, учні мають знати алгоритм дій під час його опрацювання це може бути пам'ятка, інструкція в якій буде докладно описано послідовність дій. Для кожної вікової групи учнів, повинна бути розроблена індивідуальна інструкція. Наприклад для учнів старшої школи (10-12 класи) пам'ятка дій з текстовими історичними джерелами може містити такі елементи :

1. До якого виду належить документ (погляд очевидця; свідчення учасника подій; газетне повідомлення; погляд дослідника; офіційний документ).
2. Що це за документ? (запис у щоденнику; приватний чи офіційний лист; спогади; публічне звернення чи заклик; політичний документ: звіт, протокол, урядова постанова, декларація тощо; уривок з історичного дослідження)
3. Хто його автор? Яка політична, національна, етнічна, службова належність автора? Чи впливає це на ставлення до подій? Чи був автор очевидцем описаних подій, чи брав у них участь?
4. Коли з'явився джерело? Чи був документ написаний у той час, коли сталася подія, відразу після неї чи через певний час?
5. Автор просто повідомляє про ситуацію, передає інформацію або описує те, що сталося, чи документ містить погляди висновки і рекомендації?
6. Чи є в документі які-небудь твердження чи фрази, які б свідчили про уподобання автора, про точки зору?
7. Чи є в тексті факти, що дозволяють вважати цей документ достовірним джерелом інформації? [1, с. 122].

Якщо робота з картинками, таблицями, діаграмами, фото і т. д. потребує критичного мислення, вміння аналізувати, описувати, висловлювати свою точку зору, то відео - матеріали доповнюють знання про історичний період, дають змогу краще запам'ятати матеріал у не зовсім звичній формі. Як показала практика, уроки з використанням відео запам'яталися учням краще.

У старшій школі під час вивчення теми: «Перша світова війна» використовуються фрагменти фільму: «Загибель імперії». Він розвиває критичне мислення, адже ми можемо бачити різні позиції громадян того часу щодо війни, революції 1917 року і т.д. Учні можуть відчувати дух епохи, сформуванню власну позицію, зробити висновки. Для 10 класу є фільми: «Нестор Махно», «Ленін», «Гітлер», «Визволення». Фільм «Сапери» дає можливість замислитися, висвітлює зовсім інше бачення війни, ніж трактувала радянська ідеологія і навіть освітлює іншу позицію, ніж записана у підручниках. Це є приводом до дискусії, формування власної точки зору. Програма 11 класу дає змогу використати фрагменти фільмів: «Америка під ударом» (тема: «США в 21 ст.»), «Брежнєв», «Йосип Сталін», «Микита Хрущов», «Хіросима»

Використання відеофільмів дає позитивні наслідки, але є і недоліки. Деякі учні, під враженням побаченого більше запам'ятовують відео-сюжет і втрачають загальний зміст теми. До підбору і використання фільмів вчителю теж треба ставитись серйозно. Перш ніж використовувати фрагменти, треба переглянути фільм, вибрати ті, що відповідають темі і віковим особливостям учнів [9, с. 4-5].

Використовуючи речові джерела, можна показати учням як жили в той чи інший період, порівняти розвиток суспільства в різні етапи його існування, проаналізувати розвиток технічних та гуманітарних наук на прикладі речових матеріалів.

За допомогою етнографічних документів можна проаналізувати статистику кількості населення в тому чи іншому регіоні, провести аналіз розселення народів спираючись на етнографічні дослідження.

Фоно-документи можуть передати процеси вирішення важливих питань які потім висвітлюються в історичній науці, наприклад промову В. Черчіля на Ялтинській конференції, або процес оповіщення населення про початок Другої світової війни.

За допомогою образотворчих джерел можна побачити події які були в той чи інший період історії, оцінити також розвиток суспільства за допомогою деталей які є зазначеними в образотворчих джерелах.

Лінгвістичні джерела дають змогу зрозуміти пам'ятки мови, що містять цінні відомості з історії її розвитку і мають важливе значення для вивчення етнічної історії, історії культури народів.

В залежності від виду джерела робота може бути організована в таких формах: індивідуальна (кожному учневі дається своє завдання), групова (з метою опрацювання в групі та формування навичок дискусії та формування командної роботи).

Висновки. Отже, використання історичних джерел - одна з необхідних форм роботи на уроках, яка сприяє більш поглибленому вивченню предмета, виробленню критичного мислення, формуванню власної думки, життєвої та громадянської позицій. За допомогою цього формуються особистості з чіткою соціальною та громадянською позицією, які в подальшому стануть фахівцями своєї справи. Використання історичних документів на уроках історії є досить актуальним питанням для подальшого вивчення, зважаючи на оновлення системи історичних знань потрібно розробляти нові методичні системи використання історичних документів під час процесу навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байкеніч Г.В. Методи дослідження писемних історичних джерел, розміщених у підручниках з історії України, учнями середньої школи в системі особистісно-орієнтованої освіти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2010. № 8 (10). С.124-129.
2. Задорожна Л.В. Історичні документи як основа побудови пізнавальних завдань // Історія в школах України. 2002. № 2. С. 35-39.
3. Задорожна Л.В. Навчальні функції історичних документів // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць. Кривий Ріг: КДПУ, 2004. Вип. 7. С.179-190.
4. Задорожна Л.В. Термін «історичний документ» як дослідницька проблема // Рідна школа. 2003. № 7. С. 25-26.
5. Ковбасюк Т. Методика експериментального навчання формування вмінь працювати з історичними джерелами учнів основної школи (на прикладі опорних уроків з курсу історії України, 7 клас) // Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць. 2010. Випуск 2. С. 107-119.
6. Ковбасюк Т.Л. Методичні засади використання писемних історичних джерел у навчальній історії України: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Л. Ковбасюк ; АПН України, Ін-т педагогіки. К., 2010. 20 с.
7. Постанова КМУ №1392 від 23.11.11 року «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти»
8. Страдлинг Р. Преподавание истории Европы XX века. Страсбург.: Совет Европы. 289 с.
9. Чемерис А.В. До питання використання історичних писемних джерел у масовій практиці навчання учнів історії // Педагогіка психологія і соціологія. Інститут педагогіки НАПН України. Київ 2014. С. 1-10.

REFERENCES

1. Baykenich G.V. Methods of research of written historical sources, placed in textbooks on history of Ukraine, students of secondary school in the system of personality-oriented education // Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. 2010. № 8 (10). P.124-129.
2. Zadorozhnaya L.V. Historical documents as a basis for constructing cognitive tasks // History in Ukrainian schools. 2002. № 2. S. 35-39.

3. Zadorozhnaya L.V. Educational functions of historical documents // Pedagogy of Higher and Secondary School: Coll. of sciences. wash. Krivoy Rog: KSPU, 2004. Vol. 7. P.179-190.
4. Zadorozhnaya L.V. The term "historical document" as a research problem // Native School. 2003. № 7. P. 25-26.
5. Kovbasyuk T. Methods of experimental teaching of forming skills to work with historical sources of students of primary school (on the example of basic lessons from the course of history of Ukraine, grade 7) // Problems of didactics of history: a collection of scientific works. 2010. Issue 2. P. 107-119.
6. Kovbasyuk T.L. Methodical principles of the use of written historical sources in the educational history of Ukraine: abstract. diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.02 / TL Kovbasyuk; APS of Ukraine, Institute of Pedagogy. K., 2010. 20 p.
7. CMU Resolution №1392 of 23.11.11 "On Approval of the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education"
8. Stradling R. Teaching the history of twentieth-century Europe. Strasbourg: Council of Europe. 289 p.
9. Chemeris A.V. On the use of historical written sources in the mass practice of teaching students of history // Pedagogy psychology and sociology. Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kiev 2014. P. 1-10.

УДК 351.885

Медведев Игор,

к. держ.упр., доцент

КЗ ТМР «Музейно-виставковий центр» «Тростянецький»

м.Тростянець, Сумська обл., Україна

АКТИВІЗАЦІЯ РОБОТИ МУЗЕЙНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ АДМІНІСТРАТИВНО-ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ РЕФОРМИ

У статті розглядається проблеми функціонування музейно-виставкових центрів в умовах адміністративно-територіальної реформи. Автор пропонує шляхи реалізації позитивних впливів з боку державної влади та органів місцевого самоврядування на галузь культури. Окрему увагу у статті приділено роботі Комунального закладу Тростянецької міської ради «Музейно-виставковий центр «Тростянецький». Пропонуються напрямки діяльності спрямовані на покращення роботи закладів пов'язаних із музейною справою. Звертається увага на потребу розробки для комунальних закладів стратегічних напрямків розвитку з позиції публічного управління.

Ключові слова: музейна справа, комунальні заклади культури, публічне управління, органи місцевого самоврядування, організаційних механізм, керований управлінський експеримент.

Медведев И.А. Активизация работы музейных учреждений в условиях административно-территориальной реформы. В статье рассматриваются проблемы функционирования музейно-выставочных центров в условиях административно-территориальной реформы. Автор предлагает пути реализации позитивных воздействий со стороны органов государственной власти и органов местного самоуправления на отрасль культуры. Особое внимание в статье уделяется работе Комунального учреждения «Музейно-выставочный центр «Тростянецкий». Предлагаются тренды деятельности направленные на улучшение работы учреждений музейной специализации. Обращается внимание на потребность разработки для коммунальных учреждений стратегических направлений развития с позиции публичного администрирования.

Ключевые слова: музейное дело, коммунальные учреждения культуры, публичное управление, органы местного самоуправления, организационный механизм, управляемый менеджерский эксперимент.

Medvedev Igor. Revitalization of work of museum establishment is in the conditions administrative territorial reform. In the article examined problems of functioning of museum-exhibition centers in the conditions of administrative-territorian reform. An author offers the ways of realization of positive influences from state pretended and organs of local public administration on industry of culture. Separate attention in the article is spared work of Publik institutional regional city senate Trostyanets «Museum and exhibishion cntre». Directions of activity are offered the works of establshments related sent to the improvement to museum business. Attention applies on the necessity of development for communal establishments of strategic directions of development from position public.

Key words: Museum business, communal establishments of culture, public управління, organs of local self-government, organizational mechanism, guided administrative experiment.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Культура та музейна справа одні з найяскравіших та найважливіших сфер людської діяльності. Вони є складовими системи духовного життя людини. Духовне життя безпосередньо впливає на соціально-економічну та виховну складову сучасного громадянина. Більше того, культура та музейна справа впливають не тільки вітчизняний соціокультурний простір, але й є на весь світ.[1, с. 2] Входження українського суспільства, зокрема галузі культури, до світового інформаційного простору супроводжується не лише кризою застарілих галузевих структур публічного управління культурою, що потребують модернізації, а й намаганням активізувати ідеї європейського гуманітарно-культурного простору з метою розбудови України як незалежної держави. Ці процеси повинні характеризуватися докорінними якісними змінами у стратегічних напрямках розвитку закладів

музейної справи всіх форм власності, у виявленні інноваційних напрямків розвитку музейної справи, як одного з каталізаторів розвитку соціально орієнтованого сучасного українського суспільства, моделюванні змістовної складової щодо збереження культурної спадщини українського народу через музеї як інструмент реалізації державної політики в галузі культури.

Ідея музею як соціально-громадської та освітньо-культурологічної організації, котра здійснює діяльність у галузі культури, науки та економіки посідає особливе місце в суспільній свідомості та є предметом осмислення філософії, історії України, культурології, публічного управління. Завдання суттєвого підвищення ефективності роботи музейно-виставкових комплексів в контексті розробки державної політики в галузі культури та формуванні нової, відповідної сучасному світовому рівню національної системи музеїв не може бути вирішене без усвідомлення ролі музеїв як інституцій та визначення основних напрямків їх трансформацій з урахуванням реального стану та перспектив розвитку. Сучасна культура, що базується на інноваційних знаннях та інтелекті, сучасний стан публічного управління галуззю культури та розвиток інформаційних потоків потребують усвідомлення закономірностей, що виникли у процесі становлення музейно-виставкового центру як організації. Визначення специфічних особливостей ідеї та візії музейно-виставкового комплексу в сучасному суспільстві, повинна трансформуватися у відповідності до європейського духу.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор (огляд історіографії). Теоретико-методологічну онову вирішення вище зазначених питань ідеї музею в науковій літературі розглядалися в працях М. Мак-Люена, Д. Камерона, К. Хадсона, Ю. Родемера, М.Гнедовського. Соціальні функції музею, що визначають його місце в системі культурної комунікації, перспективу його розвитку та забезпечують збалансованість напрямів музейної діяльності, розглядаються у працях О.Ванслової, М.Гнедовського, І.Іксанової, Н.Макарової, Д.Равиківич.

Зміна концептуальних підходів до ідеї музейно-виставкового центру як інституції з позиції публічного управління знаходиться у віддзеркалення у відповідних програмах загальнодержавного та регіонального рівня. Разом з тим, негативні процеси в музейному середовищі початку ХХІ століття в Україні, що були спричинені складними соціально-економічними перетвореннями у суспільстві викликали необхідність опрацювання нових підходів до формування високоефективного музею, здатного до самовдосконалення, саморозвитку та реалізації ідеї гуманітарної політики держави. Музейно-виставковий центр, в його функціональній специфічній визначеності, як один з основних елементів культурно-інформаційної, наукової, просвітницької діяльності, є головним фактором довгострокового зростання культурного простору України.

Саме у ХХІ столітті музеї, як значна частина культурного середовища держави починає відігравати значну роль у реалізації державної політики в галузі культури. Сучасні музеї в Україні, так і в інших країнах повинні мати інноваційні цілі, які б відповідали вимогам сьогодення. Виключно вчорашня функції зберігання та демонстрації експонатів повинна трансформуватися в реалізацію механізмів державної політики в галузі культури.

В останнє десятиліття в Україні стали з'являтися музеї, або музейно-виставкові центри з досить привабливим історичною та експозиційною складовою. Прикладами таких музеїв є «Гетьманська столиця» м. Батурин. По-перше, слід зазначити, що для створення такого музейного комплексу потрібні значні організаційні та фінансові ресурси. По-друге, для організації та створення таких об'єктів необхідно підтримка з боку держави. Унікальні музейні комплекси таку підтримку від держави можуть отримати. Разом з тим, музеї на рівні адміністративного району знаходяться дещо в іншій ситуації. Рівень розвитку економічного потенціалу в регіонах відчуває стагнацію. Інвестувати в музейну справу досить проблематично та ризиковано. Разом з тим, ті органи влади і місцевого самоврядування, які намагаються вкладати кошти у туристично-рекреаційну та музейну справу при поєднанні цих зусиль з вдалим публічним управлінням можуть досягати успіху.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Перед вченими галузі науки публічного управління сьогодні повстають питання про особливості інституційних основ музейних закладів як частини галузі культури. Перш за все, чи може бути музей об'єктом публічного управління? По-друге, які особливості цього об'єкта ми вбачаємо з позиції державного та громадського впливу? По-третє, потрібно визначити особливості цих закладів та їх місце в сучасній галузі культури. По-четверте, потрібно розглянути елітоутворюючу функцію закладів музейного типу в сучасному суспільстві.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення специфічних особливостей музею (музейно-виставкового центру) як об'єкта публічного управління. Визначити змістовні характеристики функцій музею як керованого об'єкта з позиції сучасного менеджменту в галузі культури. Ілюструвати окремі елементи моделі активізації роботи музейно-виставкового центру на прикладі роботи Комунального закладу Тростянецької міської ради «Музейно-виставковий центр» Тростянецький».

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На наш погляд, в сучасному суспільстві України музей виступає генератором, інструментом збереження та трансляції суспільних цінностей. Отож, державний та громадський вплив повинні бути спрямовані на інвестиції в галузь культури. Разом з тим, повстає питання про те, що комерціалізація музейної діяльності може мати, як позитивні так і негативні наслідки. Інвестиційний механізм впливу на музеї з боку держави, органів місцевого самоврядування, окремих громадян повинен мати інноваційний характер. В гонитві за прибутком в галузі

культури потрібно не втратити пріоритет збереження традиційних цінностей українського народу, національної культури та ідентичності. Генезис та розвиток музейної справи повинні базуватися на європейському та національному духові. В процесі трансформації владних відносин музейна справа повинна бути стійкою та непорушною. Збереження національних традицій, як одна з основних задач музею, повинна залишатися в пріоритеті як органів державної влади так і органів місцевого самоврядування. Музей у сучасному суспільстві здатен конвертувати національні ідеї й позитивно впливати на соціальні відносини. Безумовно, музейна діяльність на рівні держави, регіону, окремої адміністративно-територіальної громади потребує модернізації і повинна бути спрямована на випереджальний розвиток. Перш за все, в умовах адміністративно-територіальної реформи та скорочення районних центрів та відповідних управлінських структур активно зможуть функціонувати лише ті заклади музейної галузі, які зможуть продемонструвати свою самодостатність [3, с. 10]. Прикладом такого досвіду є робота Комунального закладу Тростянецької міської ради «Музейно-виставковий центр «Тростянецький»»[9, с.5-6].

В 2005 році Тростянецька міська рада, яку вже на той час очолив нинішній міський голова Юрій Анатолійович Бова взяла курс на трансформування культурного середовища м.Тростянець та прилеглих територій на сучасне туристично-рекреаційне та музейно-виставкове середовище. З звичайного районного краєзнавчого музею на останні 10 років об'єкт перетворився на сучасний багато-функціональний комплекс. Сьогодні до складу комплексу входять: 1) краєзнавчий музей; 2) музей шоколаду; 3) музей-кімната П.І. Чайковського; 4) кімната-музей Л.Є. Кеніга; 5) «Круглий двір» - найстаріша будівля що збереглася в м.Тростянець (1749р.); 6) галерея сучасного мистецтва, яка налічує в своєму зібранні понад 500 полотен сучасних українських та закордонних художників. Слід зазначити, що історична спадщина є тією складовою, що дає можливість сучасним менеджерам від культури та представникам органів місцевого самоврядування, історикам використовувати накопичені знання для організації не тільки якісного надання екскурсійних послуг, але й створити на основі вже існуючого культурного простору нові інноваційні продукти[6, с. 18]. Для м. Тростянець прикладом такого використання є постать всесвітньо відомого композитора П.І. Чайковського [2; 5]. Своєчасна трансформація Тростянецького районного краєзнавчого музею в сучасний музейно-виставковий центр сьогодні дає можливість не тільки позитивно впливати на культурне середовище Тростянецької об'єднаної територіальної громади, а й залучати інвестиції для розвитку сфери культури на територіальному рівні. Тростянецька міська рада залучає для розвитку такі джерела надходження коштів: кошти державного бюджету; кошти бюджету територіальної громади; кошти приватних осіб; проектні кошти та грандові надходження; організаційні заходи та ініціативи органів та представників публічної влади (фестивалі, пленери); кошти підприємців та підприємств різних форм власності, які виступають спонсорами об'єктів галузі культури.

Створення такого багато-джерельного та багато-канального фінансування є можливим лише за умови стратегічно визначених дій елементів системи публічного управління галуззю культури на рівні територіальної громади. Якісні перетворення повинні відбуватися як у матеріальному так і інтелектуальному середовищі.

Серед напрямків організаційних інновацій, які Тростянецька Міська Рада планує здійснювати у с.Зарічне (Боголюбове) сьогодні розглядаються два: 1) створення музейного комплексу-меморіалу присвяченого битві на Ворсклі 1399 року; 2) створення готельно-виставкового та інформаційного центру, який би відтворював с.Зарічне (Боголюбове) як місце де знаходилась литовська фортеця (східний форпост Великого Князівства литовського). У планах Тростянецької міської ради також створення туристичного маршруту – ст.Пионерська – с.Зарічне (Боголюбове). Цей маршрут туристи повинні долати на байдарках. Планується створення двох станцій для прокату байдарок, кемпінгів, літніх кінотеатрів тощо. Реалізація даного плану повинна дати можливість не тільки впливати на економічний стан на території Тростянецької ОТГ а й створювати нові робочі місця, розвивати сільський та «зелений» (екотуризм) туризм[8, с.13].

Перші історичні згадки про дану місцевість можна знайти у списку та ярлику Тохтамиша. Сучасне с. Зарічне (Боголюбове, Петровське) згадується в «Списку» як Лосиці (Люшичі) помилково серед міст по річці Псел. Вже М.М. Тихомиров локалізує це місто на притоці річки Ворскла. Боплан на карті України 40-х років XVII століття розміщує на лівому березі річки Ворскла Лосицький бір (Losczycki Bor).[10, с. 40] За описом Волинського повіту 1646 року «А от речки Ворсклиці пошла Лосицкая волость, в которой волости Лосицкий острог поставлен...». Віктор Приймак на основі археологічних досліджень пов'язує давньоруське місто Лосиці з Журавненським археологічним комплексом. Отже, центр Лосицької волості – Журавненський археологічний комплекс (нині с.Зарічне Тростянецького району Сумської області), а сама волость згідно з «оброчною книгою», розкинулася уздовж річок Ворскли та Мерлі[4, с.20].

В історичному та художньому розвитку Тростянецької ОТГ значну роль відіграв величезний досвід народного мистецтва у всіх його різноманітних формах. Значну роль відігравали та продовжують відігравати міжнародні контакти мешканців півдня Сумської області з народами інших країн. Територія Тростянецького району втягнути в «культурну орбіту» Литви, Білорусії та інших країн.

У першій половині XIII-го століття на території півдня сучасної Сумської області розташовувався кордон Великого князівства Литовського – держави ранньофеодального типу. Культура населення, що мешкала на вище згаданій території, творчість майстрів народного мистецтва тісно перепліталася з культурою Західної

Європи. В результаті створювався культурний мікроклімат, що суттєво впливав на подальше формування національної та місцевої художньої культури. У XIII-XV мешканці цих територій вели боротьбу як із Золотою ордою так і з представниками Тевтонського ордена, що суттєво впливало на розвиток оборонного будівництва. Разом з тим ідея створення готельно-музейного та меморіального комплексу на території старовинних стоянок є вдалим інвестиційним проектом з позиції публічного управління. В умовах адміністративно-територіальної реформи комунальні заклади, депутати місцевих рад, працівники органів місцевого самоврядування повинні спрямовувати свої зусилля на постійне оновлення сфери послуг, що надаються на території громади.

Важливе місце у створенні механізму багатоканального та багато-джерельного фінансування громади відіграє організація торгівельних послуг сувенірною продукцією. Потребує розробки маркетинговий механізм активізації роботи закладів музейного типу. В сучасних умовах ринкового господарювання розробка моделей по залученню додаткових коштів для розвитку громади є однією з нагальних. Здійснювати якісні перетворення як у організаціях так і у певному середовищі можна лише за наявності певних ресурсів. Серед них можна виділити: матеріальні; культурні, людські, фінансові, організаційні, економічні, науково-методичні. виставкових установах Сумської області побували 26000 осіб, то у тому році більше ніж 30000 осіб відвідали фестивалі що відбулися у м.Тростянець того ж року. Можна стверджувати, що фестивалі як організаційні заходи не є інноваційними. Більшість дослідників буде давати їм характеристику «псевдоінновацій» або ж «ретроінновацій». Але в певний час при створенні активно діючого туристично-рекреаційного сеседовища вони можуть стати механізмом популяризації території. Більш за все фестивалі повинні приваблювати туристів. Також фестивальна діяльність дає поштовх для підприємницької діяльності.

Разом з тим, потрібно зазначити, що при плануванні стратегічного розвитку закладів культури (музеїв, виставкових центрів) слід звернути увагу та співпрацю останніх із науково-педагогічними установами та вищими навчальними закладами. Перш за все, мова йде про навчальні заклади, які готують кадри для галузі готельно-ресторанної галузі та музейної справи. Важливою складовою організації музейної діяльності на рівні територіальної громади є робота з кадрами галузі культури. Звернемо увагу, що це питання досить важливе й може бути предметом окремого дослідження. Справа в тім, як свідчить досвід роботи з кадрами галузі культури приділяється недостатньо уваги. Недостатність кадрів у галузі культури відчувається, перш за все, від того, що рівень заробітної плати працівників закладів культури та музейних установ залишається на досить низькому рівні. В колективах відчувається постійна стрімка плінність кадрів. На посадах наукових співробітників часто працюють не фахівці. Залучати до роботи фахівців вищої кваліфікації досить важно, бо без додаткових доплат за науковий ступінь та вчене звання фахівці такого рівня працювати у закладах культури відмовляються.

Досить проблемним питанням залишаються підвищення кваліфікації працівників музейних закладів та виставкових установ. Порівняно із системою підвищення кваліфікації працівників освіти, або ж державних службовців в Україні підвищення кваліфікації працівників культури потребує активізації.

Управління колективом музейно-виставкового комплексу є дуже складним видом діяльності керівника. Управлінські аспекти діяльності керівника музейно-виставкового комплексу охоплюють всю гаму посадових обов'язків і насамперед, пов'язані з розвитком та мотивацією всього складу працівників організації. Щодо управління музейно-виставковим комплексом, як особливого виду діяльності закладів культури повинна бути спрямована на активну взаємодію з населенням, органами державної влади на місцях, органами місцевого самоврядування, керівниками підприємств всіх форм власності. Саме така взаємодія з позиції інноваційного менеджменту є оптимальною. Керівник повинен зосередити зусилля колективу на досягнення більш високого рівня функціонування – розвиток закладу в майбутньому.

Управління музейно-виставковим закладом культури покликане максимально використовувати наявний внутрішній потенціал для виконання головної мети організації – якісного проведення експозиційного та екскурсійного процесу. Успішне досягнення поставленої мети не можливе без впровадження нововведень в експозицію. Тому об'єктом управління стосовно розвитку закладу культури музейно-виставкового типу є саме інновації у музейно-виставковій справі. Отож, з вище викладеного можна зробити висновок, що в контексті даного дослідження можуть бути сформульовані основні правила та положення, якими керуються менеджери від культури при управлінні музейно-виставковою організацією (її підрозділом). За своєю сутністю принципи управління закладами галузі культури можна характеризувати як результат наукового узагальнення історичної практики та художнього відтворення. Ці принципи безпосередньо впливають на діяльність закладів галузі культури. Серед них можна виділити:

1) Цілеспрямованість. Відповідно до цього принципу будь-яка діяльність закладу культури музейно-виставкового типу повинна спрямовуватися на досягнення конкретних виробничо-господарських цілей та вирішення конкретних управлінських завдань.

2) Урахування потреб та інтересів. Принцип, який покликаний задовільнити потреби та інтереси як споживачів послуг закладів культури так і його працівників з метою досягнення цілей організації на засадах застосування функції мотивації.

3) Ієрархічність. Передбачає розташування управлінських посад в організації галузі культури від найнижчого рівня управління до найвищого.

4) Взаємозалежність. Згідно з ним кожна організаційна структура закладу музейно-виставкового типу складається із взаємозалежних внутрішніх змінних (цілі, структура, технології, працівники, завдання, ресурси). При цьому зовнішнього середовища постійно впливають на організацію та викликають відповідну реакцію з її боку.

5) Динамічна рівновага. Передбачає безперервний розвиток закладу музейно-виставкового типу та утримання загальної рівноваги на кожному етапі цього розвитку.

6) Економічність. Формує засади функціонування закладу музейно-виставкового типу щодо збалансування витрат, надходжень тощо, забезпечує розвиток бюджетних відносин.

7) Активізація. Спонукає музейно-виставковий заклад до діяльності, що характеризується постійним розвитком, впровадженням інновацій та ін.

8) Системність. Відповідно до цього принципу заклад культури музейно-виставкового типу розглядається як відкрита система, що складається із взаємодіючих та взаємопов'язаних елементів.

9) Єдиновладдя. Цей принцип передбачає наявність єдиного відповідального центру, який здійснює керівництво та координацію діяльності організації з метою досягнення її цілей [7, с. 73-74]. На наш погляд, всі ці зазначені принципи діяльності закладу культури музейно-виставкового типу не можна розглядати як догму. З позиції класичного менеджменту або ж публічного управління даний список може бути розширений. Закони, закономірності та принципи управління сучасною установою культури музейно-виставкового типу потрібно розглядати з позицій сучасної науки.

Важливе місце у роботі комунальних закладів галузі культури займає проектна діяльність. Міністерство культури, молоді та спорту України активно працює над розвитком напрямків проектної діяльності для закладів культури. Серед них можна назвати програму культурно-мистецьких проектів «Малі міста – великі враження». Потенціал культурної спадщини та креативних кластерів має величезне значення для розбудови туристичної привабливості територій. В сучасних умовах відбуваються значні зміни в розвитку галузі культури України. Розвиток малих територій є частиною глобальної культурної політики держави. Інструментом реалізації політики держави є, наприклад, «Український центр культурних досліджень».

З метою належної організації музейної та краєзнавчої роботи, розвитку туристичної галузі та надання більшого спектру та якості послуг 01.01.2019 року заклад відповідно до рішення Тростянецької міської ради №807 від 23.10.2018 року перейменовано в Комунальний заклад Тростянецької міської ради «Музейно-виставковий центр «Тростянецький». Комунальний заклад у своїй структурі з 01.01.2019 року має: краєзнавчу експозицію, картинну галерею «Мистецька Тростянеччина», кімнату-музей П.І. Чайковського, кімнату-музей Л.Є. Кеніга, експозицію «Музей шоколаду», пам'ятку архітектури Круглий двір, паркову зону. По даним об'єктам заплановано постійне проведення екскурсійного, самостійного та групового супроводу.

Окрім екскурсійного обслуговування заклад планує надавати широкий спектр послуг, а саме: участь у проведенні фестивалів (фестиваль історичної реконструкції «Стара Фортеця. Подорож крізь століття» 27-28 червня м.Тростянець; спортивний фестиваль «Нескучний Бело-Fest» 18-19 липня м. Тростянець; музичний фестиваль «Схід-рок» 8-9 серпня м. Тростянець; історико-культурний фестиваль «Сторінками історії середньовіччя» 22 серпня с. Зарічне Тростянецької ОТГ).

Також планується надання послуг з реєстрації шлюбу в пілотному проекті Міністерства юстиції України «Шлюб за добу», пілотний проект Міністерства юстиції України «Ювілейні шлюби», організація виїзних шлюбних церемоній, оренда приміщення для проведення шлюбних обрядів, фото та відео зйомок, вечорів класичної музики, виставок картин місцевих, вітчизняних та закордонних художників, реалізацію сувенірної продукції, проведення загальноміських культурно-мистецьких заходів.

У 2020 р. буде продовжена робота по розробці нових інформаційно-промоційних матеріалів про м. Тростянець, його історію та архітектурну спадщину, наукова робота та опрацювання матеріалів з метою створення виставкового проекту присвяченого битві на р. Ворскла 1399 р між об'єднаним військом Великого князя Вітовта (Велике князівство литовське) та військом Золотої орди. Дана робота буде першим етапом по створенню у с.Зарічному музейно-отельного центру, робота якого буде спрямована на призначений для вивчення та збереження історичної матеріальної спадщини, що знаходиться на території Тростянецької ОТГ.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. З вище викладеного можна зробити наступні висновки. Візія, ідея та музею або ж музейно-виставкового центру (комплексу) полягає у зібранні, збереженні, систематизації та популяризації історичного, культурного, інтелектуального продукту в Україні. Принципами управління, що залишаються основними для сучасної галузі культури можна вважати: цілеспрямованість, урахування потреб та інтересів усіх учасників соціокультурного виробництва, ієрархічність, взаємозалежність, динамічну рівновагу. економічність, активізацію, системність та єдиновладдя. В сучасних умовах робота закладів музейно-виставкового типу усіх рівнів та форм власності потребує активізації. Під активізацією можна розуміти як розширення спектру послуг закладів культури так і збільшення коштів, що заклади культури мають заробляти. Музейно-виставкові центри, як частина туристично-рекреаційної галузі повинні сприйматися менеджерами галузі публічного управління інструментом реалізації державної політики в галузі культури. Специфічними особливостями музейно-виставкового комплексу як об'єкту управління є багатопрофільний характер послуги. Серед різновидів послуг можна назвати: виставки;

концерти; тимчасові тематичні експозиції; наукові конференції; фестивалі заходи; розробка та виготовлення поліграфічної продукції; організація вистав; робота пов'язана із створенням науково-популярних фільмів тощо.

В XXI столітті на регіональному та всеукраїнському ринку послуг галузі культури з'являються нові об'єкти, які лише опосередковано підпорядковуються органам публічної влади. В цих умовах представники органів місцевого самоврядування повинні звернути увагу та підсилення можливостей впливу на об'єкти господарювання в галузі культури незалежно від форм власності. Метою такої уваги є якісна послуга, що повинна надаватися населенню та іноземним громадянам. Попит на послуги закладів музейно-виставкового типу в умовах гнучкої, стрімко-змінної економіки може не співпадати із попитом на ринку праці, а сам механізм визначення цього попиту значною мірою відрізняється від механізму визначення інших послуг. Послуги закладів музейно-виставкового типу переважно можна охарактеризувати як послуги, що пов'язані із вищими потребами людини. Виконане наукове дослідження та отримані результати свідчать про наявність у галузі культури складних суперечностей. Передусім, це стосується функціонування закладів культури як складової частини соціально-економічного життя в умовах формування ринку праці, а також відпрацювання досконалих механізмів публічного управління національним культурним середовищем. В цілому результати дослідження стосовно публічного управління музейно-виставковими комплексами потребують подальшого узагальнення. Для переходу до формування багатопрофільних музейно-виставкових комплексів необхідно здійснити реструктуризацію об'єктів культури, їх мережі; а також диференціацію структур управління на основі їх освітнього, наукового, кадрового потенціалу, ступеня участі в найважливіших державних та регіональних соціально-економічних програмах. Переважна більшість закладів музейно-виставкового типу часто залишаються виведеними за межі регіонального ринкового механізму, ціноутворення, прибутковості. Відтак, організація культурного та освітнього продукту може бути реалізована через діяльність регіонального комплексу музейно-виставкового типу. Разом з тим, реалізувати дану мету можна лише при наявності як серед працівників музейно-виставкового комплексу так і управлінців якісно підготовлених працівників.

Разом з тим, заслуговує на увагу досвід співпраці музейно-виставкових центрів з українськими колекціонерами, меценатами, представниками бізнес-еліти. Саме така співпраця може дати можливість підняти галузь культури на якісно-новий рівень. Сучасним менеджерам від галузі культури інколи не вистачає досвіду та знань для того, щоб налагодити співпрацю із спонсорами. На нашу думку, слід звернути увагу на активізацію багато-джерельного та багато-канального фінансування соціокультурного простору. В сучасних умовах при неможливості знайти спонсорів та партнерів в Україні слід звертати свою увагу на закордонних партнерів. Серед тих країн, які є цікавими з цієї точки зору для півдня Сумської області можна називати Литовську республіку, Республіку Білорусь, Швейцарію, Австрію, Словенію та інші країни. Інвестиції в культурну сферу є частиною фінансових коштів, що інвестуються в стратегічний рух держави. Культура держави є частиною її глобальної національної політики. Збереження нематеріальної та матеріальної культурної спадщини суттєво впливає на соціальну сферу, економіку, освіту, релігійні відносини тощо. Виконане наукове дослідження та отримані результати свідчать про наявність у сфері реформування галузі культури низки складних питань. Передусім, це стосується функціонування закладів музейно-виставкового типу як складової частини соціально-економічного життя в умовах формування послуг на ринку розваг. В цілому результати дослідження стосовно публічного управління музейно-виставковими центрами можна узагальнити. Отож, найбільш характерною ознакою праці в сучасному суспільстві є інтелектуалізація. Спрямованість публічної політики на прискорення розвитку галузі культури передбачає збагачення регіонального змісту діяльності закладів культури, що зумовлює перехід від застарілих форм та методів роботи до інноваційних, а за вимогою часу та станом соціокультурного середовища «революційних» змін та перетворень. Забезпечення культурного розвитку населення вимагає вирішення на рівні об'єднаної територіальної громади системи заходів, які б давали змогу вивести місцевий продукт галузі культури на загальнонаціональних та міжнародний рівень.

здійснювати в режимі створення асоціативних структур досить гнучкої організації, що робить можливим поєднання інтересів окремих закладів культури і уникати зайвої централізації.

Багатопрофільність діяльності музейно-виставкового комплексу залежить від спеціалізації кожного окремого закладу культури, що входить до складу комплексу, раціональним розмежуванням послуг між об'єктами культури та разом з тим розробка для комплексу єдиної маркетингової політики.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Антиквар*. Журнал про мистецтво та колекціонування. № 5 (113) 2019. -112с.
2. *Альшванг А.* Чайковский. / А. Альшванг– М.: Музыка., 1967. – 927 с.
3. *Амосов О.Ю.* Перетворення механізмів державного регулювання економікою розвитку. // Збірник наукових праць УАДУ при Президентів України / Державне управління та місцеве самоврядування. Випуск 2 / 2001. Ч. II. За заг. ред. Г.І. Мостового, Г.С. Одінцової. –Х. Рарі УАДУ 2001. – 248с.
4. *Багалеї Д.І.* Історія Слобідської України. / Д.І. Багалеї. –Х. Основа. 1999. -256с.
5. *Балабанович Е.* Чехов и Чайковский / Е. Балабанович. –М.: Московский рабочий. 1962. -420 с.
6. *Бова Ю.А., Медведєв І.А.* Організаційні заходи щодо розвитку музейної справи в регіоні (на прикладі Тростянецької ОТГ Сумської області)./ Ю.А. Бова, І.А. Медведєв // Матеріали II Всеукраїнської науково-

практичної конференції «Сучасні музеї центри збереження і популяризації історикокультурної спадщини». – Суми. 24-24 жовтня. 2019 рр..

7. Логвиненко Ю.М., Мазуренко В.О., Медведєв І.А. Менеджмент організацій: навчальний посібник. / Ю.В.Логвиненко, В.О.Мазуренко, І.А.Медведєв // -Суми: СВС Панвсенко І.М. 2014. 192 с.
8. Макарова В.А., Макарова Л.А., Шейко В.К. Сумщина в долях трьох геніїв. / В.А. Макарова, Л.А. Макарова, В.К. Шейко: Літературно-художнє видання. –К.: ВД «Фолігрант», 2014. – 200с. : іл. Текст укр. та рос.
9. Медведєв І.А. Активізація розвитку туристично-рекреаційної галузі на місцевому рівні (на прикладі Тростянецької ОТГ Сумської обл). // Економіка, облік, фінанси та право: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції. (Полтава, 24 жовтня 2019 р.): у 7ч. Полтава, ЦФЕНД, 2019. Ч. 7. 63с.
10. Охріменко М.Л. Витоки наші. Голос Кліо з теренів літописного Псла. / М.Л.Охріменко. – Суми: Триторія, 2018. -208с.
11. Сумщина в іменах. Енциклопедичний довідник. – Суми. Редакційно-видавниче об'єднання «АС-Медія» Сумський державний університет. 2003. – 608с.
12. Ukraina: Lietovos epocha. 1320-1569 / Andrijs Blanuka, Alfredas BumblauskasBorissas Cerkasas...[at al.] –Vilnius : Mokalo ir enciklopediju leidybos centras, 2010.

REFERENCES

1. Antique. Art and Collectibles Magazine. No. 5 (113) 2019. -112s.
2. Alshwang A. Tchaikovsky. / A. Alswang - M.: Music., 1967. - 927 p.
3. Amosov O.Yu. Transformation of mechanisms of state regulation of the development economy. // Collection of scientific works of UADU under the President of Ukraine / State Administration and Local Self-Government. Issue 2/2001 Part II. For the title. ed. GI Mostovoy, GS Odintsovo. –X. RARRY WADU 2001 - 248p.
4. Bogaley D.I. History of Slobidska Ukraine. / D.I. Bogali. –X. Basis. 1999. -256s.
5. Balabanovich E. Chekhov and Tchaikovsky / E. Balabanovich. –M.: Moscow Worker. 1962. -420 p.
6. Bova Y.A., Medvedev I.A. Organizational measures for the development of museum work in the region (based on the example of Trostyanets OGS of Sumy region). Bova, I.A. Medvedev // Proceedings of the Second All-Ukrainian Scientific and Practical Conference "Contemporary Museums Centers for the Preservation and Promotion of Historic and Cultural Heritage". -Sumy. October 24-24. 2019
7. Logvinenko Y.M., Mazurenko V.A., Medvedev I.A. Organizations management: a textbook. / Yu.V.Logvinenko, V.O.Mazurenko, IA Medvedev // - Sums: SVS Panvsenko I.M. 2014. 192 p.
8. Makarova V.A., Makarova L.A., Sheiko V.K. Sumy in the fate of three geniuses. / VA Makarova, L.A. Makarova, V.K. Sheiko: Literary and Artistic Edition. –K.: Foligrant VD, 2014. - 200 p.: il. Text ukr. and grew up.
9. Medvedev I.A. Activation of the development of tourist and recreational industry at the local level (on the example of Trostyanets OTG of Sumy region). // Economics, accounting, finance and law: a collection of abstracts of an international scientific-practical conference. (Poltava, October 24, 2019): at 7am. Poltava, CFEND, 2019. Part 7. 63s.
10. Okhrimenko M.L. Our origins. Clío's voice from the grounds of the Chronicle Chronicle. / ML Okhrimenko. - Sums: Tritoria, 2018. -208p.
11. Summation in names. Encyclopedic Directory. - Sumy. AS-Media Editorial and Publishing Association of Sumy State University. 2003. - 608p.
12. Ukraine: Lietovos epoch. 1320-1569 / Andrijs Blanuka, Alfredas BumblauskasBorissas Cerkasas... [at al.] –Vilnius: Mokalo ir encyclopedia of leidybos centras, 2010.

УДК 37.371

Бабенко Валентина,

Вільшанська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів
Вільшанської сільської ради Недригайлівського району,
Вільшана, Україна

ПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ ЯК КЛЮЧОВИЙ ОРІЄНТИР НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

В статті проаналізовано основні напрями та зміст формування конкретних історичних знань, розвиток критичного мислення, здатність розглядати суспільні явища в історичних умовах, осмислювати зв'язки між історією і сучасним життям.

Ключові слова: історичні компетентності, історичний час, простір, інформація, інтерпретація, оцінка історичних постатей.

Бабенко В.Д. Предметная компетентность учеников как ключевой ориентир обучения истории в общеобразовательной школе.

В статье проанализировано основное направления та содержание формирования конкретных исторических знаний, развитие критического мышления, способность рассматривать общественные явления в исторических условиях, осознать связь между историей и современной жизнью.

Ключевые слова: исторические компетентности, историческое время, пространство, информация, интерпретация, оценка исторических личностей.

Babenko V.D. Subject competency of pupils as a key guide line of history teaching in secondary school.

The article analyzes the main directions and content of the formation of specific historical knowledge, the development of critical thinking, the ability to view social phenomena in historical conditions, to understand the connections between history and modern life.

Key words: historical competence, historical time, space, information, evaluation of historical figures.

Постановка проблеми. У школі все починається з учителя. І хоча результати навчання і виховання залежать від трьох основних чинників: хто навчає, кого навчають, як навчають, - важко сказати, що найважливіше. Безумовно, величезною у справі виховання є роль учителя, його особистості. Змінюються умови і засоби виховання та незмінним залишається головне призначення педагога – навчити людину бути Людиною. Саме це велике завдання я вважаю основою своєї педагогічної діяльності.

Історія – це саме той предмет, який за уміле викладання дає невичерпні можливості. Але навчати лише за допомогою лише промов, якими захоплюючимися вони не були, неможливо. Урок – не самоціль. Це інструмент виховання й розвитку, формування компетентної життєтворчої особистості, дзеркало загальної та педагогічної культури вчителя. Сучасний урок – урок демократичний. Він проводиться не для учнів, а разом з ними. Сучасний урок – це, перш за все, урок, на якому створено реальні умови для інтелектуального, соціального, морального становлення особистості учня, що дозволяє досягти високих результатів за визначеними метою та завданнями. Життєздатність, життєстійкість уроку пояснюється тим, що він являє собою живу, рухливу, процесуальну систему, що постійно змінюється й удосконалюється й у якій відбиваються всі різноманітні багатопланові сторони й моменти навчально-виховного процесу.

Три правила закладені в основі нової технології уроку. Перший: «Урок – це відкриття істини, пошук та розуміння її в спільній співпраці учителя та учня». Другий: «Урок є частиною життя дитини». Третій: «Людина на уроці завжди залишається найвищою цінністю, будучи у ролі цілі та ніколи не виступатиме в ролі засобу». В умовах модернізації освіти питання предметних компетентностей набуває особливого значення.

Мета даної теми: ознайомити з основними формами роботи по формуванню предметних компетенцій.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування ключових, предметних компетентностей учнів завжди була у центрі уваги українських науковців — Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, В. Власова, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Трубаچهвої та ін. Вченими визначено зміст основних дефініцій «компетентність» та «компетенція», здійснено порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах та розглянуто методичні аспекти формування в школярів компетентностей та компетенцій. [2, с.7]

Виклад основного матеріалу. Яким же має бути сучасний урок? Які його ознаки, чим він повинен відрізнятися від уроків, які ще використовуються зараз у педагогічній практиці, але вже не задовольняють у повній мірі вимоги навчальних досягнень учнів? Чи може сучасний урок бути радісним і цікавим для учнів? Чи може він розкрити творчий потенціал особистості, поставивши її в ситуацію морального вибору й підготувати до самостійного рішення? Досвід доводить, що може, однак лише за умови, якщо процес навчання перевести на інноваційну основу шляхом перебудови педагогічної технології самого вчителя і навчальної технології учня, змінивши сам підхід до здобуття знань.

У своїй роботі користуюся такими заповідями:

1. Кожна дитина талановита.
2. Кожна дитина має право на помилку.
3. Кожна дитина має право на вільний творчий пошук.

Сучасна школа покликана застосовувати модель навчання, яка будується на діалогових формах спілкування, взаємодії. Такою моделлю навчання є інтерактивне навчання. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної взаємодії всіх учнів. Це взаємонавчання (групове, колективне, навчання у співпраці), де вчитель і учні є рівноцінними суб'єктами навчання. Під час такого навчання діти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати зважені рішення.

Використовуючи структуру інтерактивного уроку, значну увагу приділяю кожному його етапу. Безперечно, нав'язувати готові істини набагато простіше, ніж шукати їх на уроках, де застосовуються інтерактивні технології, але творити – це вбивати байдужість, і якщо серед блакитних, сірих, карих очей немає байдужих, - це вже результат роботи. Такі уроки вгамовують «емоційний голод» дітей. Адже емоції є тим джерелом, що живить розум.

Формування компетентностей учнів у процесі навчання історії, побудовані на основі інноваційних педагогічних підходів, сприяє розвитку предметних так і ключових компетентностей. В учнів основної школи формуємо складники історичної компетентності, а саме: хронологічні, просторові, логічні, інформаційні і аксіологічні.

Хронологічні вміння є складником історичної компетентності. Знайомство з хронологією є одним з перших кроків вивчення історії, адже історія неможлива поза часом: лише встановивши час тих або тих подій та їх послідовність, історики здатні не тільки з'ясувати зв'язок з попередніми та наступними подіями, визначити причини й наслідки, виявити закономірності, а й відтворити істинний перебіг події, реконструювати минуле. хронологія — це специфічна проблема методики історії, оскільки жодній іншій предметній методиці питання засвоєння хронології не притаманне.

Формування хронологічних уявлень, тобто відображення у свідомості учнів послідовності, тривалості та синхронності перебігу історичних подій, явищ, процесів, відтворення образів минулого, пов'язаних із характеристикою часу події, вважаю однією з найважливіших умов для розвитку історичного мислення учнів. Уміння учнів локалізувати історичні факти (об'єкти) в часі є обов'язковим умінням, що формується під час навчання історії. Отже, робота з вивчення й використання хронології має бути органічним елементом у загальній системі навчання історії; її слід планувати на всіх етапах навчального процесу — від початкового (ознайомлювального) вивчення матеріалу до його закріплення, повторення, узагальнення й оперування ним. Цестосується як 5–6 класів, так і наступних. Хронологічні вміння — це способи роботи з історичними датами подіями, за допомогою яких учні локалізують та систематизують факти минулого в часі. З-поміж хронологічних умінь доречно визначити базові уміння, що складають основу хронологічного складника предметної компетентності.

Необхідно відмітити, що з метою формування хронологічних умінь, окрім прийомів роботи з лінією часу, традиційно використовую хронологічні, синхронні, тематичні таблиці. Практикую модифікацію хронологічної таблиці, а саме співвіднесення історичного діяча з певним періодом на історичних сходинах. Наприклад: « Розмістіть на «хронологічних сходинах» імена князів Русі-України». Якщо так само в хронологічні сходинки впишемо імена гетьманів Правобережної та Лівобережної України доби Руїни, то отримаємо «синхронні сходинки». Люблять учні розв'язувати кросдати. [2, с. 52].

В 6 класі учні зацікавлено упорядковують шкалу часу, а саме: а) установити правильну послідовність подій; б) назвати час, коли відбувалися зазначені події; в) добрати з історії раніше вивчених цивілізацій події, що відбувалися одночасно зі вказаними на шкалі часу та укласти синхронічну таблицю; г) придумати задачі на лічбу часу, використовуючи елементи з різних шкал часу, д) виправити помилку в онлайн- вправі; ж) назвати дати, які варто вписати в сегментах кожної шкали й запропонувати 2-3 задачі на лічбу часу.

В 7 - 8 класі учні розв'язують:

а) завдання на співвіднесення подій та дат (дат та подій); подій (або дат) зі століттям (або тисячоліттям), його початком (чи половиною) та кінцем;

б) завдання на встановлення тривалості одій, віддаленості їх від сьогодення;

в) завдання на визначення та групування дат на основі певних (наведених) подій, явищ, процесів; на співвіднесення дат з явищем та / або процесом. наприклад: за датами встановіть події з історії лицько-волинсько ї держави: 1199 р., 1238 р., 1223 р., 1241 р., 1253 р., 1340 р., 1349 р.

Визначте принцип утворення хронологічного ланцюжка й викресліть зайву дату: 1239–1241 pp.; 1264–1301 pp.; 1301–1308 pp.; 1325–1340 pp. Свою думку обґрунтуйте.

8 клас:

а) у які роки було укладено договори між іноземними державами, що стосувалися українських земель? 1. 1648 р. 2. 1654 р. 3. 1667 р. 4. 1681 р. 5. 1686 р.

б) установіть відповідність між іменами історичних діячів та роками, коли відбулися події, у яких вони брали участь;

в) установіть відповідність між портретами історичних діячів та датами подій, очевидцями яких вони були, посідаючи найвищі посади в Гетьманщині. гГ) У які роки було створено перші українські політичні партії? 1. 1862 р. 2. 1873 р. 3. 1890 р. 4. 1892 р. 5 1899 р. 6 1900 р.

Специфіку історії як шкільного предмета визначають, окрім хронологічних, ще й просторові уявлення, адже в історії події розглядаємо і в часі, і в просторі. Тож якщо хронологія локалізує історичні факти в часі, то історичні карти мають на меті їх локалізацію в просторі. Просторові уявлення в навчанні історії — це відтворений у свідомості учнів картинний чи умовно-графічний образ місцерозташування історико-географічних об'єктів та фактів, що їх вивчають учні. Карта справляє належний навчальний ефект, її слід послідовно й систематично використовувати на всіх етапах навчального процесу. За спостереженнями психологів, навіть побіжний погляд на карту залишає по собі певний «слід». У пам'яті поступово накопичуються й закріплюються зорові образи обрисів кордонів, традиційні кольори держав. Процес цей відбувається без вольових зусиль, не послабляючи уваги до об'єкта, на якому в цей момент зосереджена свідомість[2,с. 81].

У 7–9 класах історичній карті відведено роль одного з найважливіших засобів здобуття історичних знань та інтерпретації, реконструкції й пояснення історичного процесу, а також розвитку критичного мислення учнів. Тож для формування просторової компетентності важливо, щоб картографічні засоби навчання під час сприйняття й осмислення нового навчального матеріалу на уроці використовувалися не для ілюстрації розповіді вчителя або тексту підручника, а є першими носіями нових навчальних знань.

Відпрацювання картографічних умінь формують та вдосконалюють в процесі виконання типових пізнавальних завдань: а) завдання на локалізацію історичних фактів та історико-географічних об'єктів за їх словесним описом; б) завдання на локалізацію на карті історичних фактів та історико-географічних об'єктів, що поєднуються зі словесним описом або поясненням; в) завдання на аналіз та узагальнення змісту історичної карти: виявлення історичних фактів (подій, явищ, процесів) та історико-географічних об'єктів; г) завдання на порівняння геополітичних ситуацій, виявлення змін; д) завдання на з'ясування впливу географічного середовища на історичний розвиток.

Інформаційну компетентність формують через вміння учнів працювати з джерелами історичної інформації; критично аналізувати й оцінювати історичні джерела, виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність; користуватись довідковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації; самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та відбиті в них історичні факти, явища, події; оцінювати, порівнювати, пояснювати факти і явища дійсності на основі інформації, отриманої з різних джерел знань; розрізняти інші погляди, визнавати та сприймати цю різноманітність.

Наприклад:

1. Підготуйте коротке повідомлення про одну з визначних пам'яток чи досягнень української культури першої половини XIX століття.

2. Визначити за «Повчанням дітям», «Словом о полку Ігоревім» та іншими доступними джерелами характерні для Володимира Мономаха, Ярослава Осмомисла, Ігоря Святославовича вчинки і риси характеру, а також ставлення до цього князя його сучасників, висловити та обґрунтувати власну думку про цього князя.

3. Самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та відбиті в них історичні факти, явища, події.

Наприклад:

1) порівняйте документи і визначте, хто з авторів описує події більш об'єктивно. Чому ви так вважаєте?

2) визначити за доступними джерелами роль і вплив християнської релігії й церкви в житті давньоукраїнського суспільства;

Логічний компонент історичної компетентності учня передбачає його здатність аналізувати, пояснювати історичні факти, формулювати теоретичні поняття і зв'язки, положення, концепції.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню вмінь і навичок, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Формуючи логічну компетентність навчають аналізувати, пояснювати історичні факти, формулювати теоретичні поняття, положення, концепції; аналізувати, синтезувати й узагальнювати значний обсяг інформації в певній системі; користуватися науковою термінологією; застосовувати поняття як інструмент пізнання нового; визначати роль людського фактора в історії, давати всебічну характеристику історичних особистостей, розкривати внутрішні мотиви їхніх дій, створювати політичні й історичні портрети; визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних-явищ і подій; проводити нескладні дослідження.

В своїй педагогічній практиці я застосовую такі форми роботи: етап мотивації навчальної діяльності: місткий кошик, ребус, шифри, притча, влучна цитата; етап актуалізації опорних знань: трикрокове інтерв'ю, бліц-5, знайди помилки, знайди зайвого, розшифруй анаграму, хмаринки творчості, історична хронологія, кросворд навпаки, так чи ні, низка намиста, гостини у Квінтіліана, реставрація, магічний квадрат, створити карту знань про діяча, чиста дошка, виграй у лотарею, несподівані питання, розташувати вказані словосполучення за принципом «причина – наслідок», заповнити пропуски у тексті, історичні оповідки, історична абетка, історичний ланцюг, відгадай термін, аукціон імен, використання онлайн – тексту; етап сприйняття та усвідомлення навчального матеріалу: робота в парах, групах, тонкі і товсті запитання, асоціативний куш, займи позицію, метод «Прес», запитайте в автора, Т- таблиця, метод ПМЦ, прийом фішбоун; етап систематизації та узагальнення навчального матеріалу: ПОПС формула (П – позиція, О – обґрунтування, П – приклад, С – судження), сенкан, четвертий зайвий, логічний ряд, пошуковий запит, історія в зображеннях, кроссенс, біла ворона, зашифроване поняття.

Щоб сформувати аксіологічну компетентність, прикладаю зусилля, щоб мої учні вміли формулювати версії й оцінки історичного руху та розвитку, порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично оцінювати факти й діяльність осіб, спираючись на набуті знання, власну систему цінностей; виявляти суперечності в позиціях, різні інтереси, потреби соціальних груп і окремих осіб та їх роль в історичному процесі, тенденції й напрями історичного розвитку; оцінювати різні версії й думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними.

Практикують учням такі завдання:

1. Чому майже всім гетьманам II половини XVII ст. судилося передчасна або фізична (І.Виговський, П.Тетеря, Ю.Хмельницький) або політична (П.Дорошенко, Д.Многогришний, І.Самойлович) смерть?

2. Серед істориків поширена думка, що І.Мазепу протягом кількох століть не славили за те, за що вшановували Б.Хмельницького за повстання проти іноземного поневолення. Чи згодні ви з цим порівнянням? Відповідь аргументуйте.

3. Висловіть ставлення до міркування Г.Сковороди: «Живуть на землі такі, що не мислять ні про що, крім збагатитися, наїстися, одягнутися.»

4. Що таке Петро І: чудо чи чудовисько? Чи були реформи неминучими?

5. Як ви розумієте прислів'я «Від Богдана до Івана не було гетьмана»?

Формування життєвих компетентностей повинно стати стратегічною метою для вчителя. Водночас досягнення стратегічної мети неможливе без здійснення проміжних цілей, якими є предметні компетентності, що у них ключові набувають конкретизації та свого практичного втілення. Готуючись до кожного уроку ставлю завдання формувати предметні компетентності як засіб розвитку ключових. Роль особистості в історії важко переоцінити. В будь-яку епоху і в будь-якій країні видатні особистості очолювали повстання, революції, національно-визвольні війни, проводили реформи та розвивали духовність і культуру. Ці люди не тільки очолювали народ, але своїми активними діями втілювали в життя прагнення народних мас. Геній Т. Шевченка та Б. Хмельницького чи інших видатних особистостей, з'являється не раптово, а визріває в народі і з'являється у найбільш відповідальний для нації момент історії. Саме людина з її внутрішнім світом, емоціями і переживаннями, надіями та розчаруваннями, поразками і перемогами є найбільшою цінністю навіть у сучасному інформаційному суспільстві.

Окрім державних діячів, велику роль у розвитку культури України та формуванні української нації відіграли видатні письменники, поети, філософи та інші діячі культури. Ці особи зробили внесок і у світову культуру, тому вивчення їх діяльності має велике пізнавальне і виховне значення. Тому велику увагу приділяю вивченню ролі особистості в історії, під час якого учні опрацьовують велику кількість джерел, досліджують процес формування особистості, її вплив на хід історії, що сприяє розвитку життєвих компетентностей учнів.

Висновки. Таким чином, розглянувши основні напрями та зміст формування предметних компетентностей можемо констатувати, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії усіх учнів. Головними в процесі навчання є зв'язки між учнями, їхня взаємодія та співпраця. Результати досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе відповідальність за результати навчання. В умовах реформування освіти, учителю необхідно визначати не тільки те, яка навчальна інформація буде засвоєна на уроці, а й на якому рівні. Важливо формувати життєві компетентності у здобувачів освіти. Пам'ятати, що можливості уроку невичерпні та сила його чарівні. Кожен урок – це крок до дозрівання інтелекту учня, цеглина в основі чарівного будинку, на ім'я Розвиток і Знання, без яких неможлива розумна, діяльна людина – творець.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології. Харків: ПП «Тріада+», 2007. 190 с.
2. Пометун О.І., Гупан Н.М., Власов В.С., Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 208 с.
3. Пометун О.І., Пирожченко Л.І., Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: «Видавництво А.С.К.», 2004. 191 с.

REFERENCES

1. Mokroguz OP Innovative technologies. Kharkiv: PE "Triad +", 2007. 190 p.
2. Pometun OI, Gupan NM, Vlasov VS, Competently oriented methodology of teaching history in primary school: a methodical manual. Kyiv: CONVI PRINT LLC, 2018. 208 p.
3. Pometun OI, Pyrozhenko LI, Modern lesson. Interactive learning technologies. Kiev: ASK Publishing House, 2004. 191 p.

УДК 908:371.3

Дегтярьов Вадим,
студент ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ДО ПИТАННЯ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті досліджено питання краєзнавчої роботи в контексті навчально-виховної діяльності на уроці історії. Розглянуто процес вивчення історії та культури рідного краю як метод розширення світогляду школяра і засіб формування почуттів патріотизму, причетності до історії в цілому. Висвітлено основні принципи та вимоги, які необхідні для проведення даного виду робіт.

Ключові слова: краєзнавство, навчання, виховання, урок історії, регіон.

Дегтярев В. К вопросу краеведческой работы на уроках истории. В статье исследованы вопросы краеведческой работы в контексте учебной деятельности на уроке истории. Рассмотрено процесс изучения истории и культуры родного края как метод расширения кругозора школьника и средство формирования чувства патриотизма, причастности к истории в целом. Освещены основные принципы и требования, которые необходимы для проведения данного вида работы.

Ключевые слова: краеведение, обучение, воспитание, урок истории, регион.

Dehtiarov V. On the issue of local history work at the lessons of history. The article explores issues of local history work in the context of educational activities in the history lesson. The process of studying the history and culture of the native land is considered as a method of widening the outlook of a schoolboy and a means of forming a sense of patriotism, involvement in history as a whole. The basic principles and requirements that are necessary for carrying out this type of work are covered.

Keywords: history, education, upbringing, history lesson, region.

Постановка проблеми. Краєзнавство є важливим засобом підвищення якості знань учнів, яке стимулює формування в учнів наукового світогляду та сприяє оформленню в свідомості школярів цілісної картини світу. Саме тому, краєзнавча робота на уроці історії є важливою частиною спільної навчально-виховної діяльності вчителя і учня. І тому правильне її виконання є необхідною педагогічною умовою навчання і виховання школярів.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження на тему впровадження краєзнавчих матеріалів в контекст шкільного курсу історії активно проводилися впродовж останніх десятиліть. Серед дослідників можна виділити С. Аброськіна, В. Бугрія, О. Груздову, Н. Мілонова, Н. Борісова, С. Рюшину, М. Шеремета.

Метою статті є дослідження основних аспектів краєзнавчої роботи на уроці історії та з'ясування її впливу на організацію навчально-виховного процесу з предмету.

Виклад основного матеріалу. Кожна людина ще в шкільному віці починає задумуватися: Що таке Батьківщина? З чого починається рідний край? І відповідь на ці вічні запитання одна: Батьківщина починається з самої людини, з друзів, що живуть поруч, школи, сусідів. Історія малих поселень сповнена легенд, цікавих подій, чудових людей, долі яких переплелися з долею України. Краєзнавство вчить уважному ставленню до співвітчизників, дбайливого збереження природи, пам'яток історії та культури, що знаходяться поруч, вчить бути громадянином своєї маленької планети: сім'ї, школи, рідного поселення. Воно виховує почуття громадянського обов'язку, патріотизму, вірності традиціям, вчить жити турботами і життям свого краю. Краєзнавчий матеріал на уроках історії відкриває можливості для самостійної роботи учнів, їх творчості. Краєзнавство не тільки ефективний спосіб вирішення навчально-виховних завдань, але це можливість кожному вчителю долучитися разом з учнями до дослідницької роботи. А збір краєзнавчого матеріалу є ще й одним з видів пошукової діяльності [6, с. 177].

У суспільстві визріло розуміння того, що правда про історію країни – невичерпне джерело справжнього патріотизму. Однією з основних завдань виховання, що стоять на сучасному етапі перед школою, вчителем, є виховання любові до України, рідного краю, почуття гордості за Батьківщину. Кожна людина з планети Земля любить свою Батьківщину, але у кожного з нас є особливе почуття до рідного краю, села, міста, де нам довелося народитися, рости, вчитися, почати трудове життя. Ми живемо в такий час, коли втрачається зв'язок поколінь, губляться традиції, які, будучи історичною пам'яттю народу в усі важкі часи, допомагали усвідомити себе, не втратити своєї цілісності, вижити. Сучасна практика викладання історії в школі, на жаль, недостатньо впливає на цей процес, так як для дітей, в силу їх вікових особливостей, події, віддалені в часі і на далеку відстань, представляються в якійсь мірі абстрактною інформацією, тому в нашій роботі ми зробимо спробу показати, як історико-краєзнавчий матеріал використовується в навчанні і вихованні школярів.

Вивчення історії та культури рідного краю не тільки розширює кругозір школяра, але і допомагає сформувати почуття причетності до історії. Дає можливість дитині, що знає своє коріння, свої витоки, пізнати себе, сприймати культурну та історичну спадщину свого народу як історію і культуру своєї сім'ї, свого місця проживання, включені в контекст більш масштабної історії. Звернення до історії рідного краю важливо ще й тому, що сучасна система освіти не тільки повинна створити уявлення про загальнолюдські цінності культури, а й стати механізмом передачі етнокультури [2, с. 133].

Краєзнавча робота педагогічно дуже багатогранна. Вона носить і дослідний і прикладний, суспільно-корисний і освітньо-виховний характер. Краєзнавство багатопланове за своїм змістом, так як в ньому поєднуються історія, географія, природа і етнографія, фольклор і топоніміка. Краєзнавство допомагає учням усвідомити шлях історичного розвитку, зрозуміти зв'язок місцевого і загального. Що в кінцевому підсумку, сприяє визначенню головних тенденцій сучасності, зайняти активну життєву позицію [6, с.178].

Які цілі і завдання ставлять перед собою викладач історії, вводячи регіональний компонент в навчальний процес, використовуючи його на заняттях? По-перше, це важливий засіб формування історичного мислення учнів, їх національної самосвідомості і відчуття взаємоповаги між народами. Адже для того, щоб виховати повноцінних громадян своєї країни, необхідно прищепити дітям і підліткам почуття любові, в першу чергу, до малої батьківщини. Діти повинні знати минуле, традиції свого краю. По-друге, регіональний компонент в історичній освіті виконує важливе психолого-педагогічне завдання, так як грає світоглядну роль, дає відчуття, що кожна людина - співучасник історичних подій. По-третє, набуття навичок самостійної дослідницької роботи складає розвиваючу мету, реалізація якої можлива при введенні краєзнавства в навчально-виховний процес.

Матеріали місцевої історії мають велике значення не тільки для вивчення історії свого краю, а й для більш глибокого розуміння загальноісторичного процесу, дозволяють показати і пояснити учням загальне і особливе в історичних явищах. Крім того, краєзнавчий матеріал, як ближчий і знайомий, підсилює конкретність

і наочність сприйняття учнями історичного процесу. Коли ми вивчаємо значні історичні події та показуємо, як вони переломлюються в даній історичній обстановці і конкретній місцевості, це набуває особливого освітнього і виховного значення. Ця робота цікава і захоплююча, тим більше що кожному вчителю, вихователю треба вивчати і добре знати історію свого краю, традиції і побут корінного населення, тим самим використовувати багатющі історичні дані, які допомагають на конкретних образах ілюструвати і поглиблювати історичні знання учнів. Вважаю, що це переконливий мотив для того, щоб регіональний компонент включити в практику роботи всіх педагогів [2, с. 135].

Необхідно пам'ятати, що вивчення історії краю, місцеві події та явища повинні вивчатися в єдності трьох часових вимірів: минуле-сьогодення-майбутнє. Побудова матеріалу з даного принципу сприяє розвитку в учнів універсальних навчальних дій: здатність більш глибоко осмислювати послідовність подій, виявляти причинно-наслідкові зв'язки між подіями, сприяти формуванню історичного мислення та ін. Формування і розвиток історичного мислення учнів є одним з основних складових елементів сучасної концепції історичної освіти.

Необхідно виробити оптимальні способи для його органічного розвитку в єдності з загальним мисленням. Таким чином, історична освіта має забезпечувати необхідну допомогу учням при освоєнні трьох кіл цінностей: етнокультурних (локальних), загальнонаціональних і загальнолюдських (планетарних). Слід зазначити, що історичне краєзнавство – це не тільки всебічне і комплексне вивчення минулого краю, а й активна участь в поліпшенні добробуту свого регіону.

На практиці доведено, що учням в деякій мірі буває важко запам'ятати історичний матеріал, який відноситься до чогось далекого, в більшості випадків незнайомого. Педагоги історики помітили, що зовсім інакше справа йде з вивченням історичних подій в рідному регіоні, до них учні виявляють стійкий інтерес. У той же час у вчителя з'являється можливість для різноманітності методики викладання уроків, забезпечуючи тим самим, більшу конкретність і переконливість і відбувається патріотичне виховання підростаючого покоління. Цілком обґрунтовано і справедливо відзначала О.С. Груздова те, що «звернення до історії рідного краю важливо ще й тому, що сучасна система освіти не тільки повинна створювати уявлення про загальнолюдських цінностях культури, а й стати механізмом передачі етнокультури [1, с. 50-51].

Незважаючи на позитивну вищезгадану оцінку, краєзнавча робота на уроках історії повинна бути правильно, якісно і ефективно організована. Найважчим у підготовці до використання краєзнавчого матеріалу на уроці є відбір, наукова оцінка, систематизація й методична обробка даного матеріалу. Із чого ж учителю варто починати відбір матеріалу з історії краю? Перш за все необхідно встановити зв'язок із краєзнавчими музеями, ознайомитися з їхніми колекціями та фондами, бібліографією з історії краю.

Навчально-виховну діяльність вчителя з учнями можна проводити не тільки в «сухій» класно-урочній формі. Уроки з історії рідного краю можна проводити і в класі, і в місцевому краєзнавчому музеї, якщо він є. У другому випадку багатство речових пам'яток, письмових джерел дозволить створити як найповніший образ про життя і боротьбу далеких предків, тим більше, що матеріал періоду, що вивчається, буде пов'язаний з попереднім і наступним періодами історії краю. У процесі вивчення історії краю найбільш ґрунтовно розкриваються поняття історичної пам'яті, свідомості, мислення та досвіду, які необхідно формувати саме у підростаючого покоління.

Вивчення історії та формування в учнів історичної компетентності ускладнюється значним обсягом історичного матеріалу, що не завжди дозволяє досягти поставленої мети у межах шкільного уроку. Тому позаурочна робота з історії у цьому сенсі значно розширює можливості для формування в учнів кожної зі складових історичної компетентності (просторової, хронологічної, інформаційної, аксіологічної, логічної, комунікативної) [5, с. 131]. Шкільне краєзнавство ставить завдання, що полягає у всебічному вивченні своєї місцевості та накопиченні краєзнавчих матеріалів. Вони будуть практично використовуватися у викладанні навчальних предметів та стануть початком майбутніх науково-дослідницьких учнівських проєктів. Щоб дослідження мали свою послідовність та цілісність, необхідно теоретичні знання закріплювати практичними: походами або ж екскурсіями, які створюють систему вивчення історії рідного краю. Шкільне краєзнавство спрямоване також на вивчення та охорону історичних пам'яток рідного краю. Вивчення на практиці негативних наслідків впливу людської діяльності, що сприяє не тільки бережливому ставленню учнів до історично-культурної спадщини, а й формуванню дійсного нового історичного мислення [4, с. 117].

Краєзнавчий матеріал, який подається вчителем на уроці історії має відповідати певним педагогічним умовам [7]:

1. Місцевий історичний матеріал повинен бути органічно вписаний у базовий програмовий, відповідати його цілям.
2. Відповідність віковим та пізнавальним можливостям учнів.
3. У місцевому матеріалі треба відбирати ті факти, події, явища, які розкривають, доповнюють, конкретизують загальноісторичні, мають суттєве значення для історії України.
4. Доступність, дидактична доцільність, тобто співвідношення між місцевою та національною історією повинно змінюватись залежно від віку учнів, їх здібностей, інтересів, а також від навчального, дидактичного, наукового та іншого матеріалу, що є в наявності.

5. Зв'язок навчальної та позакласної історико-краєзнавчої роботи.

Найбільш доступним для вчителя є місцевий археологічний матеріал. Він зберігається в експозиціях і фондах краєзнавчих, шкільних музеїв, обласний археологічний матеріал описаний і опублікований у місцевих виданнях, або може бути доступним для учнів у польових умовах. Робота вчителя з відбору археологічного матеріалу починається з вивчення доступної літератури з археології краю та визначення місцевих археологічних пам'яток. Аналізуючи матеріал, який доцільно включити у зміст уроку чи розглянути в рамках позакласної роботи, вчитель з'ясовує: які археологічні культури (палеоліт, неоліт, бронзовий вік, ранній залізний вік, слов'яни, залишки давньоруських міст тощо) представлені в рідному краї; чи є в наявності археологічна карта даного краю; що було знайдено під час розкопок; сучасний стан археологічних робіт у краї.

Окрім археологічних джерел, учитель при підготовці до уроку має враховувати й інші не менш важливі види джерел інформації. Серед них виділимо [3]:

1. Матеріальні джерела: Етнографічні пам'ятки, архітектурні пам'ятки, пам'ятки історії та культури.

2. Писемні джерела: рукописи і книги, стародруки, краєзнавча бібліотека, матеріали архівів, періодична преса.

3. Усні джерела: фольклор, топоніміка, ономастика, спогади.

Як і будь яка інша робота, краєзнавча робота на уроці історії повинна базуватися на певних принципах. Виділимо головні: історизму, науковості, єдності теоретичної і практичної роботи, національної спрямованості, інтегрованості і спільній спрямованості з курсами Історії України та всесвітньої історії.

Організація краєзнавчої роботи в школі також має свої вимоги. Серед них виділимо:

1. Використання різноманітних методів та форм роботи.

2. Відповідність загальній системі знань, що засвоюються протягом вивчення інших шкільних дисциплін.

3. Відповідність навчально-виховним планам школи.

4. Відповідність рівню підготовки та віковим особливостям школярів.

Висновок. Історичне краєзнавство повинно бути компонентом сучасної шкільної історичної освіти. Воно виступає в ролі перспективної галузі знань, що розвивається і яка характеризується багатогранністю, творчим, дослідницьким підходом.

Історичне краєзнавство як компонент української історії забезпечує можливість для більш усвідомленого засвоєння учнями найважливіших питань політичного, соціально-економічного, культурного розвитку, як всієї країни, так і свого регіону. Успішність такого підходу може бути забезпечена при паралельному розгляді подій та явищ регіональної історії в контексті історії України.

Можна зробити висновок про те, що краєзнавча робота на уроках історії в даному напрямку виступає засобом підвищення якості знань, яке дає можливість для формування в учнів наукового світогляду, морального виховання. На підставі поданої вище інформації, представляється можливим виділити основні особливості шкільного історичного краєзнавства на сучасному етапі – суспільно корисна спрямованість та пошуково-дослідницький характер.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Аброськин С.В. Историческое краеведение как компонент современного школьного исторического образования. Бийск. 2019. 134 с.
- 2.Груздова О.С. Краеведение в школе как компонент исторического образования / О.С. Груздова // Вестник академии юношеского туризма и краеведения. 2018. № 3. С. 133-138.
- 3.Историческое краеведение (Основные источники изучения истории родного края)/ Под ред. Н.П. Милонова. М.: Просвещение, 1969. 319 с.
- 4.Методика историко-краеведческой работы в школе. Пособие для учителей / Под. ред. Борисова Н.С. М.: «Просвещение», 1982. 234 с.
- 5.Моцак С.І. Формування історичної компетентності учнів засобами краєзнавства / С. І. Моцак // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. 2011. № 43. С. 130-132.
- 6.Рюшина С.И., Инячина Н.В., Краеведение в исследовательской деятельности учащихся на уроках истории и обществознания. Инновационная наука. 2019. № 5. С. 177-179.
- 7.Шеремет М.О. Краєзнавчі матеріали на уроках історії України / М. Шеремет// Історія в школі. 2001. № 11-12. С. 90.

REFERENCES

- 1.Abroskin S.V. Historical history as a component of modern school historical education. Biysk. 2019. 134 p.
- 2.Gruzдова O.S. Local history at school as a component of historical education / O.S. Gruzдова // Bulletin of the Academy of Youth Tourism and Local Lore. 2018. № 3. S. 133-138.
- 3..Historical Lore Studies (The main sources of study of the history of the native land) / Ed. N.P. Milonova. M. : Enlightenment, 1969. 319 p.
- 4..Methods of historical-local work in school. Teacher's Guide / Under. ed. Borisova NS M. : Enlightenment, 1982. 234 p.

5. Motsak S.I. Formation of students' historical competence by means of local lore / SI Motsak // Theoretical issues of culture, education and upbringing. 2011. No. 43. P. 130-132.
6. S.I. Ryushina, N.V. Inyachina, Local history in students' research activities in history and social science lessons. Innovative science. 2019. № 5. P. 177-179.
7. Sheremet MO Local history materials at history lessons of Ukraine / M. Sheremet // History at school. 2001. № 11-12. P. 90.

УДК 811.111'276.6:004.738.5

Шандра Наталія,
канд. пед. наук, асистент,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна
Кудринська Христина,
асистент, Львівський національний університет
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ЛЕКСИЧНІ ЗНАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

У статті здійснено аналіз понять «англомовна лексична компетентність» та «англомовна професійна компетентність», охарактеризовано лексичні знання як компоненти англомовної лексичної професійної компетентності, зазначено відмінності між декларативними та процедурними лексичними знаннями.

Ключові слова: лексична компетентність, професійна компетентність, лексичні знання, ІТ-фахівці, декларативні знання, процедурні знання.

Шандра Н. А., Кудринська Х. В. Лексические знания как компонент англоязычной лексической профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов. В статье осуществлено анализ понятия «англоязычная лексическая компетентность» и «англоязычная профессиональная компетентность», охарактеризовано лексические знания как компоненты англоязычной лексической профессиональной компетентности, указано отличия между декларативными и процедурными лексическими знаниями.

Ключевые слова: лексическая компетентность, профессиональная компетентность, лексические знания, ИТ-специалисты, декларативные знания, процедурные знания.

Shandra N., Kudrynska Kh. Lexical knowledge as component of English lexical professional competence of prospective IT specialists. The article is devoted to the analysis of such notions as English lexical competence and English professional competence, characteristics of lexical knowledge as component of English lexical professional competence, distinction between declarative and procedural lexical knowledge.

Key words: lexical competence, professional competence, lexical knowledge, IT specialists, declarative knowledge, procedural knowledge.

Постановка проблеми. Серед вимог 21 століття до фахівців ІТ-сфери ключове місце посідає вільне володіння англійською мовою, як в усному так й у писемному професійному спілкуванні. Коректне вживання ділової англійської мови безпосередньо залежить від рівня сформованості англомовної лексичної компетентності загалом, та лексичної професійної компетентності зокрема.

Аналіз досліджень. Проблему формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували О. Бігич, Н. Бориско, І. Зимня, І. Задорожна, Н. Микитенко, Л. Морська, С. Ніколаєва та ін. Аспекти формування іншомовної лексичної компетентності стали предметом наукових розвідок таких дослідників, як С. Смоліна, В. Терещук, С. Ніколаєва, Н. Горбунова, Г. Гавришак, Н. Жовтук та ін. Теоретико-методологічні основи навчання іноземних мов для спеціальних цілей досліджували Н. Микитенко, О. Биконя, В. Терещук, Е. Ятаєва та ін.

Мета статті – проаналізувати та охарактеризувати лексичні знання як компоненти необхідні для формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців. Для цього слід вирішити такі завдання: 1) розглянути існуючі трактування англомовної лексичної компетентності; 2) з'ясувати сутність поняття «англомовна професійна компетентність»; 3) дати визначення англомовній лексичній компетентності майбутніх ІТ-фахівців; 4) охарактеризувати лексичні знання, які входять до структури англомовної лексичної компетентності ІТ-фахівців; 5) проаналізувати відмінності між декларативними та процедурними знаннями професійно орієнтованого писемного спілкування майбутніх ІТ-фахівців.

Виклад основного матеріалу. Одним з ключових понять процесу оновлення вітчизняного освітнього середовища є поняття компетентності як володіння людиною системою знань, навичок і вмінь та індивідуально особистісного ставлення до предмета діяльності [2]. Рівень компетентності фахівця має забезпечити його

гармонічну взаємодію із суспільством [7; с. 17]. Від рівня іншомовної професійно орієнтованої компетентності фахівця IT-сфери залежить подальший розвиток умінь користуватись іноземною мовою, зокрема діловою англійською мовою, в реальному міжкультурному професійному спілкуванні.

За останні роки поняття компетентність вийшло на загальнодидактичний та методологічний рівень, що пов'язано з потребою в системному підході до змісту освіти і необхідністю конкретизації навчального матеріалу на загальнодидактичному рівні. Слідом за І. П. Задорожною, ми розуміємо компетентність як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, вмінь, навичок, способів діяльності), заданих щодо певного кола предметів та процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності [11].

В. В. Сафонова іншомовну комунікативну компетентність розглядає як сукупність мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей [18, с. 9]. Науковці С. Ю. Ніколаєва та А. М. Щукін розуміють іншомовну комунікативну компетентність, зокрема англomовну комунікативну компетентність, як здатність вирішувати засобами англійської мови актуальні для студентів навчальні завдання спілкування у побутовій, навчальній, виробничій, професійній і культурній сферах життя, вміння студента користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування [16]. Соціальне замовлення на професійно орієнтоване володіння діловою англійською мовою обумовлює необхідність професійно спрямованого навчання англійської мови майбутніх IT-фахівців. Зокрема, англomовну професійну компетентність Н. О. Микитенко визначає як здатність застосовувати 1) знання про мовні особливості англійської мови, типи англomовних дискурсів, їх будову; 2) вміння і навички сприймати, інтерпретувати, забезпечувати когерентність висловлювань в значущих комунікативних моделях, створювати дискурс у типових професійних ситуаціях [15]. Крім мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок, англomовна професійна компетентність формується на основі складових фахової компетентності та англomовної лексичної компетентності [15].

Виконання професійних обов'язків та вирішення професійних задач за допомогою іншомовного професійного спілкування передбачає високий рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності у фахівців IT-сфери. В свою чергу, високий рівень сформованості англomовної лексичної компетентності у діловому писемному спілкуванні забезпечує фахівцям IT-сфери можливість належного виконання професійних обов'язків та ролей у процесі іншомовного професійно орієнтованого писемного спілкування.

Внутрішня готовність та спроможність до використання іноземної мови в реальних умовах продуктивної діяльності (говорінні, письмі) іноземною мовою забезпечуються одним із компонентів іншомовної комунікативної компетентності – лексичною компетентністю.

На думку В. Терещук, лексика виступає «ведучим компонентом» іншомовного мовленнєвого спілкування [20, с. 17]. Саме лексика приймає на себе основне комунікативне навантаження при висловлюванні і сприйнятті смислу висловлювання [12, с. 87]. Дослідниця О. Биконя вважає лексику найінформативнішим пластом професійно орієнтованого спілкування [3, с. 67].

У методиці навчання іноземних мов поняття лексичної компетентності трактують як: когнітивно-практичну готовність до оволодіння лексикою (Є. Ятаєва, Г. Волкотруб) [23; 6]; здатність до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості (С. Смоліна) [19]; здатність викликати лексичну одиницю з тривалої пам'яті й включати цю лексичну одиницю у мовленнєвий ланцюг (Н. Горбунова) [8]; наявність словникового запасу, а також здатність до адекватного вживання лексичних одиниць (І. Макаренко) [13]; знання, а також здатність використовувати словниковий запас (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти) [10, с. 7].

Проаналізовані визначення дають підстави стверджувати, що лексична компетентність передбачає засвоєння лексичних одиниць.

Лексичні одиниці є складними утвореннями, які мають форму і значення. Під формою слова науковці, перш за все, розуміють його звукову оболонку, яка сприймається на слух [17]. Значення слова є його семантичним складом, безпосередньо пов'язаним з мовним обігом та граматичною формою. Семантика аналізує відношення мовних одиниць і явищ, процесів і предметів, які ними позначаються. Лексичні одиниці є одиницями різних мовних рівнів [24]. У контексті професійно орієнтованого писемного спілкування IT-фахівців лексичні одиниці об'єднуються у систему мовних засобів, які мають спільні семантичні ознаки, взаємодіють між собою, формуючи функціонально-семантичні поля [5].

Найбільш вагомими аспектами, які необхідно враховувати у процесі оволодіння лексичними одиницями, є [17]: особливості звукової і графічної форми слова; значення слова, що представляє його змістову сторону; взаємозв'язок вживання слова з його граматичним оформленням, завдяки якому утворюються словоформи; притаманність слову власних «внутрішніх» та «зовнішніх» властивостей, які дозволяють реалізувати таку ключову характеристику як сполучуваність з іншими словами, у результаті чого утворюються словосполучення.

Ефективність формування лексичної компетентності залежить від рівня сформованості її компонентів: лексичних навичок, обсягу засвоєних лексичних знань та динамічного інтерактивного функціонування цих компонентів з урахуванням лексичної усвідомленості [4, с. 215].

Таким чином, англomовна лексична компетентність майбутніх ІТ-фахівців є їх інтегрованою якістю, що передбачає сформованість у них комплексу знань, навичок і здатності використовувати словниковий запас англійської мови у процесі професійно орієнтованого англomовного спілкування в ІТ-сфері.

Під знанням розуміють все те, що людина знає свідомо і неусвідомлено про мову й аспекти використання мови, а вміння показують, наскільки якісно ці знання реалізуються в реальному спілкуванні, передусім, у діловому усному спілкуванні [10]. Для розвитку мовленнєвих умінь у діловому говорінні необхідно використовувати спеціальні знання. Доцільно виокремлювати декларативні і процедурні знання, які, відповідно, пов'язані з теорією та практикою. Декларативне знання трактується як експліцитне знання різноманітних фактів, яке ми можемо повідомити і яке ми усвідомлюємо, а процедурне – як знання про те, як виконувати дію, і воно часто імпліцитне [1, с. 235]. Процедурні знання визначають уявлення про засоби і шляхи отримання нових знань.

Лексичні знання, що входять до структури англomовної лексичної компетентності ІТ-фахівців, включають [14, с. 103]: звукову і графічну форми слова; семантику лексичної одиниці, тобто її денотативного і конотативного значення; здатність слів мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну забарвленість, соціокультурну забарвленість, сполучувальну цінність; поняття, значення яких виражається у відмінний спосіб у різних мовах; структури слова, правил словотвору; самостійних та службових слів як засобів зв'язку в реченнях і текстах; типів словників; лексичної системи англійської мови.

Н. Жовтук [9, с. 62] акцентує на твердженні А. Шамова, що для вирішення задач комунікативного навчання мови особливо важливими є процедурні знання, в яких, у свою чергу, виділяють знання про розгортання дії, тобто виконання дії, спосіб її реалізації та знання про можливий результат, стан, до якого призводить виконання цієї дії [21].

Декларативні знання професійно орієнтованого писемного спілкування – це знання про ролі та можливості ділової комунікації; особливості офіційно-ділового і професійного письмового стилів; письмово-мовленнєві формули, пов'язані зі зміною предмета ділової розмови; умови та критерії ефективності ділової комунікації; письмово-мовленнєві формули для внесення, прийняття чи відхилення пропозиції; засоби зв'язку.

Щодо процедурних знань професійно орієнтованого писемного спілкування, це знання, як заохочувати партнера / партнерів до висловлення власної думки; чітко аргументувати на актуальні теми (проблеми) в академічному та професійному житті; коректно доводити власну думку у письмовій формі; ввічливо уточнювати розуміння інформації учасниками ділового спілкування; підпорядковувати мову контексту і типу ділової комунікації; ініціювати і підтримувати ділове листування; гнучко користуючись лексикою професійно орієнтованого писемного спілкування; реалізовувати широку низку мовленнєвих функцій і реагувати на них; спілкуватися залежно від рівня офіційності.

Декларативні знання професійно орієнтованого писемного спілкування майбутніх ІТ-фахівців є знаннями про особливості офіційно ділового і писемного стилів; письмово-мовленнєві формули для початку, продовження та завершення електронного листа; структуру ділових листів; структуру письмових повідомлень (описів, фактів, коментарів); вплив засобів невербальної комунікації (використання смайликів, емотиконів) на її результати; письмово-мовленнєві формули, пов'язані зі зміною предмета розмови; засоби міжфразового зв'язку.

До процедурних знань професійно орієнтованого писемного спілкування майбутніх ІТ-фахівців ми відносимо знання, як будувати висловлювання із урахуванням ступеня офіційності, контексту та стосунків з діловими партнерами; реалізовувати тактику професійно орієнтованого писемного мовлення; готувати та представляти етапи ділового листування у формі чіткого, структурованого тексту, демонструючи контрольоване вживання граматичних структур, конекторів та засобів зв'язку; писати логічно структуровані, послідовні, граматично та лексично правильно оформлені ділові англomовні електронні листи; виділяти та аргументувати основні ідеї; як підпорядковувати мову контексту і типу ділової комунікації; передавати та аргументувати ідеї, факти, думки; використовувати засоби невербальної комунікації; оптимально побудувати письмове повідомлення, щоб воно було чітким і зрозумілим для ділових партнерів.

Висновки. Таким чином, у процесі професійно орієнтованого спілкування майбутні ІТ-фахівці повинні знати широке коло лексичних одиниць, що використовуються в домінуючих комунікативних ситуаціях, механізмів поєднання вивчених лексичних одиниць, правил вживання вивчених лексичних одиниць відповідно до реєстру, жанру і стилю [3, с. 67].

Що стосується мовних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців, то їх слід вдосконалювати згідно з освітньо-професійною програмою, освітньо-кваліфікаційною характеристикою для студентів природничих спеціальностей з посиланнями на дескриптори рівня В2.2 Загальноєвропейських Рекомендацій [10]. Для отримання ступеня бакалавра, разом з усіма іншими професійними вміннями, студент має бути здатним ефективно спілкуватися діловою англійською мовою у професійному середовищі, володіти мовною компетентністю. Мовна компетентність передбачає оволодіння студентами мовним матеріалом з метою його використання в усному і писемному мовленні діловою англійською мовою. Звідси, коректне використання різноманітних лексичних й граматичних засобів буде сприяти ефективній організації самостійної позааудиторної роботи студентів комп'ютерних спеціальностей у оволодінні англomовною комунікативною компетентністю у професійно орієнтованому писемному спілкуванні.

Лексичні знання як важлива складова когнітивної діяльності студента і матеріал для забезпечення когнітивної бази та міцної лексичної основи для формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні [22, с. 83] відіграють вагомую роль у складі цієї компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсон Дж. Р. Когнитивная психология [5-е изд.]. – СПб. : Питер, 2002. 496 с.
2. Артёмова М. Г., Віктор (В. В. Бедь). Компетентнісний підхід в системі вищої освіти як пріоритет її модернізації у вищому навчальному закладі / URL : <http://www.uuba.org.ua/publikatsiyi/kompetentnisniy-pidhid-v-sistemi-vischoyi-osvitiyak-prioritet-yiyi-modernizatsiyi-u-vischomu-navchalnomu-zakl-2.html>.
3. Биконя О. Організація самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: монографія. Чернівці : ЧНТУ, 2015. 432 с.
4. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Будна М. Лексичні одиниці із семантикою завершеності та критерії їх класифікації // Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови. 2014. Вип. 22. С. 66–72.
6. Волкотруб Г. Й. Стилистика ділової мови: [навч. посіб.]. К. : МАУП, 2002. 208 с.
7. Гавришак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Р. Гавришак // Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28-29 листопада 2006 р. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. С. 31–32.
8. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2010. Вип. 8. С. 85–91. URL : http://www.nbuv.gov.ua/.../Soc.../PD810_14.pdf.
9. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. ... к.пед.н.: 13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови) / Терноп. пед. ун-т. Тернопіль, 2015. 318 с.
10. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 261 с.
11. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. 304 с.
12. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д.пед.н.: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2012. 770 с.
13. Макаренко И. П. Формирование у студентов рецептивных лексических навыков на основе системы текстов для чтения : автореф. дис.... на соиск. ученой степени к.пед.н. : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки). Минск, 2010. 26 с.
14. Методика преподавания иностранных языков: общий курс / отв. ред. А. Н. Шамов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ Москва, Восток – Запад, 2008. 253 с.
15. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх фахівців природничих спеціальностей : дис. докт. пед. наук : 13.00.02, 13.00.04 / Наталія Олександрівна Микитенко. – Тернопіль, 2011. 402 с.
16. Николаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / Софія Юріївна Ніколаєва // Іноземні мови, 2010. № 2. С. 11–17.
17. Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. К. : Вища школа, 1986. 336 с.
18. Сафонова В. В. Многоуровневость в языковом образовании: общеевропейский и национальные подходы/ Виктория Викторовна Сафонова. — М. : Еврошкола, 2008. 108 с.
19. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції // Іноземні мови. 2010. № 4. С. 16–23.
20. Терещук В. Г. Формування англомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища: дис. ... к.пед.н.: 13.00.02. Терноп. пед. ун-т. Тернопіль, 2014. 320 с.
21. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка) : дис. ... д.пед.н.: 13.00.02 – теория и методика обучения. Н. Новгород, 2005. 537 с.
22. Шамов А. Н. Система взаимосвязанного обучения лексическим навыкам устной речи и чтения на среднем этапе общеобразовательной школы (на материале немецкого языка): дис. ... к.пед.н.: 13.00.02 – теория и методика обучения. Нижний Новгород, 1999. 262 с.
23. Ятаева Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычной-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании: дис. ... д.пед.н.: 13.00.02 – теория и методика обучения (иностранные языки) / Тамбов, 2005. 520 с.
24. Lewis M. Implementing the Lexical Approach. Hove : Language Teaching Publications, 1997. 223 p.

REFERENCES

1. Anderson J.R. Cognitive Psychology [5th ed.]. - St. Petersburg. : Peter, 2002. 496 p.
2. Artyomova M.G., Victor (VV Bed). Competency Approach in Higher Education as a Priority for its Modernization in Higher Education / URL: <http://www.uuba.org.ua/publikatsiyi/kompetentnisniy-pidhid-v-sistemi-vischoyi-osvitiyak-prioritet-yiyi-modernizatsiyi- -vischomu-navchalnomu-zakl-2.html>.
3. O. Bikonya Organization of Independent Non-Auditory Work in English of Students of Economic Specialties: Monograph. Chernihiv: National Technical University, 2015. 432 p.
4. Bigich O.B., Borisko N.F., Boretska G.E., et al. Teaching Methods of Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice: A Textbook for Students of Classical, Pedagogical and Linguistic Universities. ed. S. Yu. Nikolaev. K.: Lenwith, 2013. 590 p.
5. Budna M. Lexical units with completeness semantics and criteria for their classification // Visnyk of Lviv National University. A series of foreign languages. 2014. Vol. 22. P. 66–72.
6. Volkotrub G.Y. Stylistics of business language: [textbook]. tool.]. K.: MAUP, 2002. 208 p.
7. Gavrishchak G.R. Competence and key competences of the teacher of the university / GR Gavrishchak // Materials of the regional scientific-practical seminar "Professional competences and competences of the teacher", November 28–29, 2006 - Ternopil: Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, 2006, pp. 31–32.
8. Gorbunova N.V. The lexical competence of preschool children in contemporary research // Pedagogics of creative personality formation in higher and secondary school. 2010. Vol. 8. P. 85–91. URL: http://www.nbuv.gov.ua/.../Soc.../PD810_14.pdf.
9. Zhovtyuk N.P. Methods of formation of future teachers of lexical competence in the process of teaching English after German: dis. ... PhD: 13.00.02 - Theory and Methods of Learning (Germanic Languages) / Ternop. ped. Univ. Ternopil, 2015. 318 p.
10. Pan-European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Assessment / Scientific Editor of the Ukrainian edition of S. Yu. Nikolaev. K.: Lenwith, 2003. 261 p.
11. Zadorozhnaya I.P. Organization of independent work of future English language teachers on practical language training: monograph / Irina Zadorozhnaya. - Ternopil: Issue of TNPU, 2011. 304 p.
12. Zadorozhnaya I.P. Theoretical and methodological foundations of the organization of independent work of future teachers on mastering English communicative competence: dissertation. ... D.Sc. No. : 13.00.02 / Kyiv. nat. lingu. Univ. K., 2012. 770 p.
13. Makarenko I.P. Formation in students of receptive lexical skills based on the system of texts for reading: author. diss. academic degree : spec. 13.00.02 - Theory and Methods of Training and Education (Foreign Languages). Minsk, 2010. 26 p.
14. Methods of teaching foreign languages: general course / answer. ed. AN Shamov. 2nd ed., Revised. and ext. Moscow: AST Moscow, East - West, 2008. 253 p.
15. Mykytenko N.O. Theory and technologies of formation of foreign-language professional competence in future specialists in natural sciences: dissertation. doc. ped. Sciences: 13.00.02, 13.00.04 / Natalia Nikitenko. - Ternopil, 2011. 402 p.
16. Nikolaev S. Yu. The goals of teaching foreign languages in the aspect of competence approach / Sofia Nikolaev // Foreign languages, 2010. № 2. P. 11–17.
17. Fundamentals of foreign language teaching / Ed. V. A. Buchbinder, V. Strauss. K.: High School, 1986. 336 p.
18. Safonov V.V. Multilevel in language education: pan-European and national approaches / Victoria Viktorovna Safonov. - M.: Euroschool, 2008. 108 p.
19. Smolina S.V. Methods of formation of foreign-language lexical competence // Foreign languages. 2010. № 4. P. 16–23.
20. Tereshchuk V.G. Formation of English-speaking lexical competence of students of non-linguistic specialties in the virtual educational environment: diss. ... PhD: 13.00.02. Ternop. ped. Univ. Ternopil, 2014. 320 p.
21. Shamov A.N. Cognitive approach to vocabulary training: modeling and implementation (German language basic course): diss. ... D.Sc.: 13.00.02 - theory and methodology of training. N. Novgorod, 2005. 537 p.
22. Shamov A.N. The system of interconnected teaching of lexical skills of oral speech and reading at the middle stage of a comprehensive school (on the material of the German language): diss. □ Candidate of Technical Sciences: 13.00.02— Theory and methodology of training. Nizhny Novgorod, 1999. 262 p.
23. Yataeva EV Educational glossary as a means of development of educational foreign language-lexical competence in vocational language education: diss. ... Ph.D.: 13.00.02 - Theory and Methods of Learning (Foreign Languages) / Tambov, 2005. 520 p.
24. Lewis M. Implementing the Lexical Approach. Hove: Language Teaching Publications, 1997. 223 p.

УДК 908: 796.5 (477.52)

Сорока Ганна,
викладач історії та правознавства
Державного професійно-технічного навчального закладу
«Хотінський професійний аграрний ліцей»,
Хотін, Україна

ОБ'ЄКТИ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ СУМСЬКОГО РАЙОНУ

У статті вивчаються об'єкти історико-культурної спадщини Сумського району, однієї із перлин Сумщини.

Ключові слова: історико-культурна спадщина, пам'ятки архітектури, культові споруди.

Сорока А. В. Объекты историко-культурного наследия Сумского района. В статье изучаются объекты историко-культурного наследия Сумского района, одного из жемчужин Сумщины.

Ключевые слова: историко-культурное наследие, памятники архитектуры, культовые сооружения.

Soroka G. V. The economic and cultural recession in Sumskyi district. The article examines the historical and cultural heritage of Sumy Rain, one of the pearls Sumy.

Key words: exterior-cultural decline, pam'relics, cult disputes.

Сумський район – один із 18 районів Сумської області. Розташований він на її сході. Адміністративний центр району – місто Суми. Населення району – близько 62 тисяч осіб. Поза сумнівом, цей край цікавий історико-архітектурною спадщиною, культурою, самобутнім побутом. Самою природою даровані мальовничі ландшафти, наділені багатими лікувально-рекреаційними ресурсами. Можна стверджувати – край має значний туристичний потенціал. Нині туризм має вирішувати важливе завдання – стати комерційною галуззю господарства країни, реальним джерелом поповнення бюджету. Світовий досвід засвідчує, що в багатьох країнах світу туризм дає 10-15 відсотків усіх прибутків держави, а в Україні нині він складає набагато менше одного відсотка усіх фінансових надходжень. Одним із основних завдань державної політики в галузі туризму є залучення громадян до раціонального використання вільного часу, проведення змістовного дозвілля, ознайомлення з історико-культурною спадщиною, природним середовищем, організація оздоровлення населення. Також представлений регіон має значний потенціал і для розвитку сільського зеленого туризму, особливо враховуючи зростаючий надлишок робочої сили серед населення, що звільнилося з сільського виробництва. Враховуючи відсутність потрібних капіталовкладень на створення нових робочих місць, в регіоні необхідно приділяти увагу сільському зеленому туризму, що давно практикується в Україні. Отже, створення перспективних туристсько-краєзнавчих маршрутів, безсумнівно, є актуальним завданням сьогодення. Туристсько-краєзнавчий маршрут «Об'єкти історико-культурної спадщини Сумського району» пролягає через населені пункти на півночі Сумського району Сумської області, такі як селище міського типу Хотін, села Стецьківка, Писарівка, Іволжанське, Кияниця, Могриця, Юнаківка та Басівка.

Метою даного туристсько-краєзнавчого маршруту є дослідити об'єкти історико-культурної спадщини Сумського району, ознайомити громадян з історико-культурною спадщиною, яка є невід'ємною частиною Сумського району, залучити громадян до раціонального використання вільного часу, оздоровлення населення, вивчення рідного краю молодим поколінням.

За 10 кілометрів на північ від обласного та районного центру – міста Суми, на автотрасі Суми-Курськ (Росія), на колись пустельному місці стоїть велике, красиве село з добротними будинками, багатими господарствами, заводами, магазинами, квітучими садами і могутніми лісами. Це Стецьківка – село, центр сільської ради. Розташоване воно на річці Олешня, за 10 кілометрів від її впадання до Пела. Засноване в 1659 році переселенцями з Правобережної України [2, с. 57]. Окрасою села є діючий храм святого Великомученика Дмитрія Салунського (або Свято-Димитрієвський храм, Дмитрівська церква). Насправді в центральній частині села на початку XIX століття вправними руками народних майстрів у стилі кращих взірців російської і української архітектури були закладені дві церкви. Проте, нажаль, після встановлення радянської влади на селі обидві церкви продовжували діяти лише до 1935 року, коли їх було закрито. У 1936 році місцеві активісти почали руйнувати куполи та хрести на Іллінській церкві, скидати дзвони. Ікони і церковний інвентар, в основному, були розбиті. Діє церква і до цього часу. Нині правлять у ній отець Миколай – настоятель храму (у миру – Микола Олександрович Лазарко – кандидат філологічних наук, викладач старослов'янської мови Сумського державного педагогічного університету), та дякон отець Володимир. Є при церкві і недільна школа. Все частіше молодь заходить до храму взяти благословення на шлюб, помолитися за свої рідних та близьких, або ж просто пізнати радість спільної, соборної молитви до Бога [1, с. 6].

Далі на північ, по автотрасі Суми-Курськ, за 20 кілометрів від міста Суми, розташоване село Писарівка, яке належить до Хотінської об'єднаної територіальної громади. Засноване воно було у 1662 році. За часів Великої Вітчизняної війни воно майже повністю було спалене німецько-фашистськими окупантами, і лише після війни відбудоване. З 1977 по 1995 рік воно входило до складу селища міського типу Хотін.

За 5 кілометрів на захід від автотраси Суми-Курськ та села Писарівка, за 25 кілометрів від міста Суми, на річці Олешня, знаходиться перлина Сумського району – центр селищної ради, селище міського типу Хотінь. Назва селища походить від українського дієслова «хотіти, бажати» і дослівно означає «бажане місце» [9, с. 3]. На межі XVIII-XIX століть в Хотіні було побудовано розкішний архітектурний ансамбль за проектом російського зодчого італійського походження Джакомо Кваренгі. Власником маєтку та ініціатором будівництва був курський, а потім волинський генерал-губернатор Михайло Іванович Камбурлей, який був одружений із правнучкою Герасима Кондратьєва Ганною Андріївною, їй хотінські землі відійшли у спадок. Головний палац мав два поверхи, портик із шести колон, в ньому нараховувалось 87 парадних кімнат, які своїм оздобленням не були схожі одна на одну. Меблі, картини, дзеркала, оздоблення стін палацу відповідали найвибагливішим смакам. Була тут і багата бібліотека. Палац нагадував будівлі Кваренгі у Санкт-Петербурзі – Смольний інститут, Маріїнську лікарню на Літейному проспекті. По обидва боки палацу було споруджено двоповерхові флігелі з іонічними чотириколонними портиками. Поблизу була розміщена оранжерея. Околиці архітектурного ансамблю були обсажені рідкісними породами дерев, а пізніше навколо ансамблю було посаджено парк і в долині річки Олешні створено ставок [3, с. 112]. Після ліквідації самодержавства у 1917 році в Хотіні було проголошено владу Рад, але на початку квітня 1918 року вона була окупована німецькими військами, союзниками Української Центральної Ради. В ці важкі часи в результаті грабіжницьких дій окупантів та їх підсобників згорів головний корпус архітектурного ансамблю. В полум'ї загинула чудова бібліотека, художні твори та картини, що прикрашали зали будинку. Від пожежі вціліли лише два бокові флігелі, в яких до 1996 року знаходилась Хотінська середня школа [4, с. 45].

За 25 кілометрів від міста Суми, на схід від села Писарівка, на автотрасі Суми-Курськ, розташоване село Іволжанське, яке належить до Кияницької сільської ради. У цьому селі знаходиться ТОВ «Завод Еко-Продукт», широкий асортимент безалкогольних напоїв якого добре відомий не лише в області, а й за її межами. Всі вони виготовлені на основі місцевої природної води «Іволжанська» [5, с. 87].

Далі по автотрасі Суми-Курськ, за 30 кілометрів від міста Суми, розташоване село Кияниця, центр сільської ради. Відоме воно з XVIII століття. З 1866 року в селі діяв цукровий завод, який припинив своє існування на межі тисячоліть, виявившись неприбутковим. Нині про його минулу велич нагадують лише залишки стін та височенна заводська труба [6, с. 9]. В селі розташований Кияницький парк-пам'ятка садово-паркового мистецтва державного значення (Кияницький дендропарк, або лісопарк). Розміщений він на східному березі великого ставу. З 2000 року знаходиться у віданні Сумського державного аграрного університету. Займає площу 55,7 гектарів. При в'їзді до Кияниці із обласного центру очам відкривається панорама місцевого пейзажу: над водяною гладдю ставу та на фоні мовчазно величавого дубового пралісу захоплено чарує досить об'ємний двоповерховий палац. Збудований у стилі ренесансу, палац вже понад 100 років є окрасою населеного пункту та довкілля. Палац відзначався декоративним інтер'єром, чудовим зимовим садом, розкішним акваріумом. Після драматичних подій 1917-1918 років Кияницький палацево-парковий ансамбль був не просто занедбаний, а спустошений. Пізніше в лісопарку дещо із зруйнованого відновили і він увійшов до складу земель радгоспу імені С. Кірова. У 1960 році статус Кияницького лісопарку змінився, його віднесли до природно-заповідних об'єктів. Нинішній господар лісопарку, Сумський державний аграрний університет, докладає значних зусиль щодо його реконструкції та відновлення. Між селами Кияниця та Могриця розташований ботанічний заказник загальнодержавного значення «Банний яр». Заказник «Банний яр» – один з найважливіших в Україні об'єктів охорони східноєвропейських липово-кленово-дубових лісів, занесених до Зеленої книги України. Заказник з прилеглими до нього лісами є перспективним для створення тут природного заповідника або національного природного парку [7, с. 8].

На території виявленого поблизу села Могриця давньоруського городища (VIII-X століття) кожного літа (наприкінці червня – на початку липня) вже 12 років поспіль проводиться Міжнародний ленд-арт симпозіум «Могриця». Ленд-арт (з англійської мови – мистецтво землі) поєднав прагнення художників до естетичного освоєння ландшафту із необхідністю вийти за межі стандартних культурних установ – галерей та експозиційних залів. Замість фарб та полотна матеріалами для митців стали вода, каміння, пісок, листя, лід або сніг, сонячні промені чи блискавки [8, с. 6].

Останнім населеним пунктом на території України, розташованим на автотрасі Суми-Курськ, є село Юнаківка. Це село є центром сільської ради, розташоване воно на річці Локня (впадає в річку Суджа, притоку Псла), за 40 кілометрів від міста Суми. Юнаківка (до середини XIX століття – Юноківка) була заснована в 1685 році вихідцями із Волині. В Юнаківці знаходиться храм Різдва Пресвятої Богородиці. Зведений він був за проектом архітектора Олександра Паліцина, будівництвом керували священник Кирило Могилянський та церковний староста Михайло Уланський. На місці старої церкви Миколи Чудотворця (навколо якої розташовувався цвинтар) храм будувався 13 років. 17 вересня 1806 року малиновий дзвін сповістив про відкриття у Юнаківці храму Різдва Пресвятої Богородиці. Збудований він у стилі класицизму і є визначною пам'яткою архітектури не лише Сумського району, а й усієї України [10, с. 4]. Юнаківський храм своєю архітектурою відбиває багаті духовні традиції краю і його відродження. Священник Кирило Краснокутський у 1823 році на свої кошти та кошти прихожан збудував дзвіницю і огорожу навкруги храму. У 1905 році храм було реставровано за кошти прихожан, допомогли також місцевий поміщик Ліщинський та уродженець

Юнаківки, котрий виїхав на Далекий Схід. Розташований храм майже на кордоні з Російською Федерацією. Село Юнаківка є першим селом при в'їзді з Росії в Україну і над міжнародною автотрасою Суми-Курськ стоїть цей величний храм, він є ніби воротами в Україну. 10 листопада 2004 року на 14-ій сесії 24-ого скликання Сумської районної ради було затверджено герб і прапор Сумського району, на яких зображено Юнаківський храм Різдва Пресвятої Богородиці. У липні 2004 року було розпочато реставрацію цієї церкви, але через відсутність коштів у вересні цього ж року було призупинено. Нині цей величний храм духовності стоїть напівзруйнований, напівзабутий і кличе небайдужих допомогти у реставрації, щоб він, як і раніше, служив людям [10].

«Найвіддаленішим» селом Сумського району називають село Басівку, центр сільської ради. Розташоване воно за 53 кілометри від міста Суми, на північ від села Юнаківка та автотраси Суми-Курськ, на берегах річки Локня. На цій території, між селами Басівка та Локня (входить до Басівської сільської ради, розміщене між Басівкою та Юнаківкою), довгий час зберігалися залишки штучних споруд, що вказують на підтвердження версії про існування тут у XI-XIII століттях Локнянського городища (на річці Локня). За переказами, при копанні погребів та ям селяни викопували склепи, стіни та підлога яких мали сліди обпалу, на підлозі – зола, обгорілі кістки, крем'яні вироби, черепки від посуду, іржаві залишки мечів, щитів, головних уборів. Розкидані по полю близько Басівки могили теж є пам'ятками старовини і доказом існування Локнянського городища [5, с. 115-116]. Локнянське городище здавна було прикордонним укріпленням української території і через те частіше терпіло напади ворогів (половців, монголо-татар). Село Басівка вперше в історичних документах згадується в 1662 році. В 1906 році в Басівці, на місці нещодавно згорілої церкви, було закладено, а в 1912 році освячено в ім'я ікони Божої Матері Казанської храм (Свято-Казанський храм). Для розпису стін, малювання фресок у храмі художників запрошували із самої Москви. За роки свого існування храм двічі закривали, двічі скидали з нього хрест, двічі знімали дзвони, двічі перетворювали його на склад, намагались зробити в ньому клуб. Нині стежки до храму позаростали бур'яном, східці напівзруйновані, вікна без скла, замок на важких кованих дверях вкрився іржею, навколо купола попроростали паростки дерев. Та все ж стоїть храм і приваблює кожного своєю величчю, нагадує про історичне минуле [10, с. 3].

Таким чином, можна стверджувати, що всі ці культурні об'єкти є духовними святинями нашого рідного краю, і вони є окрасою і гордістю нашого краю. Надзвичайно важливе значення для нашого молодого покоління має вивчення своєї рідної місцевості. Молоде покоління має знайомитись із рідним краєм, усвідомлювати його чарівність та неповторність – тоді воно і шануватиме, і цінуватиме, і любитиме його. «Краса врятує світ» – писав Федір Достоєвський. Спогади та споглядання величного живлять та зцілюють душу, допомагають випростатися. Краса, досконалість, гармонія – завжди ідуть поруч із добром. І потрібно пам'ятати – той, хто не знає свого минулого, не має і майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дорога до храму. Духовне обличчя села. // Вперед. Газета Сумського району Сумської області. 2007. – 21 липня.
2. Заповідні скарби Сумщини. Під загальною редакцією доцента біологічних наук Т.Л. Андрієнко. Суми: Видавництво «Джерело»; 2001. 208 сторінок, 28 кольорових ілюстрацій.
3. Литвин М.І. Хотінь – край наш Слобожанський. Збірник нарисів і спогадів. Суми: видавництво «Слобожанщина», 2002. 230 с.
4. Литвин М. І. Скарби нашої пам'яті: нариси, спогади, хроніка, вірші. Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня», видавництво «Козацький вал», 2006. 104 с..
5. Мій край Слобожанський: Збірник історико-краєзнавчих матеріалів. – Київ: Видавничий дім «Фолігрант», 2006. 356 сторінок, з ілюстраціями. (серія «Малі міста – велика слава»).
6. Нове життя старого заводу. // Вперед. Газета Сумського району Сумської області. 2008. 1 серпня.
7. Простір душі. День села у Могриці. // Вперед. Газета Сумського району Сумської області. 2008. 19 вересня.
8. У Могриці – «без часу». // Вперед. Газета Сумського району Сумської області. 2008. 11 липня.
9. Хотінці хочуть і будуть жити комфортно. // Вперед. Газета Сумського району Сумської області. – 2007. – 20 жовтня.
10. Юнаківській церкві Різдва Пресвятої Богородиці – 200 років. // Вперед. Газета Сумського району Сумської області. 2006. 20 вересня.

REFERENCES

1. Road to the temple. The spiritual face of the village. // Forward. Newspaper of Sumy district of Sumy region. 2007 - July 21.
2. The protected treasures of Sumy region. Under the general editorship of Associate Professor of Biological Sciences TL Andrienko. Amounts: Dzherelo Publishing House; 2001. 208 pages, 28 color illustrations.
3. Litvin MI Khotyn is our Slobozhansky region. Collection of essays and memoirs. Sumy: Slobozhanshchina Publishing House, 2002. 230 p.
4. Litvin MI Treasures of our memory: essays, memoirs, chronicle, poems. Sumy: OJSC Sumy Regional Printing House, Kozatsky Val Publishing House, 2006. 104 p.

5. My land Slobozhansky: Collection of historical and local history materials. - Kiev: Foligrant Publishing House, 2006. 356 pages, with illustrations. ("Small Cities - Great Glory" series).
6. New life of the old factory. // Forward. Newspaper of Sumy district of Sumy region. 2008. August 1.
7. Space of the soul. Village Day in Mogrytsia. // Forward. Newspaper of Sumy district of Sumy region. 2008. September 19.
8. In Mogrytsa - "without time". // Forward. Newspaper of Sumy district of Sumy region. 2008. July 11.
9. Hotins want and will live comfortably. // Forward. Newspaper of Sumy district of Sumy region. - 2007 - October 20.
10. The Church of the Nativity of the Blessed Virgin is 200 years old. // Forward. Newspaper of Sumy district of Sumy region. 2006. September 20.

УДК 94.323.281(477.52) "1930/1941"

Семешин Едуард,
магістрант НН інституту історії і філософії
СумПДУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

РЕПРЕСІЇ В СЕРЕДНІХ І ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СУМЩИНИ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТІ (1930-1941 РР.)

Стаття присвячена дослідженню особливості політичних репресій в середніх і вищих навчальних закладах в період 1930 – 1941 рр. на території нинішньої Сумщини. Розкриваються основні методики фальсифікації слідчих справ репресованих, основні типи обвинувачень та міри покарання в зазначений вище період.

Ключові слова: репресії, вчителі, студенти, школи, великий терор

Статья посвящена исследованию особенностей политических репрессий в средних и высших учебных заведениях в период 1930-х - 1941 гг. на территории нынешней Сумщины. Раскрываются основные методики фальсификации следственных дел репрессированных, основные типы обвинений и меры наказания в указанный выше период.

Ключевые слова: репрессии, учителя, студенты, школы, большой террор

The article is devoted to the study of the peculiarities of political repression in secondary and higher education institutions in the period 1930 – 1941 in the territory of the present Sumy region. The basic methods of falsification of investigative cases of the repressed are revealed, the main types of charges and the measures of punishment in the aforementioned period.

Key words: repression, teachers, students, schools, great terror.

Актуальність дослідження. В рамках декомунізації в 2015 році в Україні було прийнято закон «Про доступ до архівів репресивних органів комуністичного тоталітарного режиму 1917-1991 років» і дослідники отримали змогу детальніше дослідити переслідування громадян радвладою в СРСР. Одним із перспективним напрямків стає дослідження репресій у навчальних закладах, адже останні в роки сталінського тоталітаризму стали одними із осередків ідеологічного впливу на населення. Всі ті, хто опирався більшовицьким реформам ставали жертвами репресій, котрі досягли свого апогею в роки «великого терору» 1937-38 рр. Навіть в роки сталінізму, під час берієвської реабілітації було визнано, що величезна кількість громадян була засуджена необґрунтовано.

Серед праць істориків можна виділити монографію Г. Г. Єфіменко[37], де згадується боротьба в навчальних закладах із «українським буржуазним націоналізмом», дисертацію О. Комарницького [38], присвячену радянському студентству, монографії О. Рожкова [44] та Е. Юінга [44], присвячені вчителю, а також праці, присвячені безпосередньо Сумщині [39, 40, 42].

Колективізація із всіма її складовими і наслідками практично із самого початку викликала сильний опір селянства. При цьому роль в цій кампанії педагогічної інтелігенції виглядає вкрай непривабливою. Студентів і вчителів, як партійних, так і безпартійних, на початку 1930-х залучалися до хлібозаготівлі. Багато із них, особливо із числа членів партії, вірили в необхідність проведення колективізації насильницькими методами, щиро ненавиділи «класових ворогів», без сумніву відшукували і забирали заховане зерно, виганяли дорослих і дітей на вулицю. За спогадами Г. Самійленка, який на початку 1933 р. проживав в с. Тулиголови Кролевецького р-ну Сумської обл.: «Ось приходить дитина до школи, а вчителька питає: «Чи хтось з вас хліб сьогодні їв? Підніміть руку». Дитина як дитина, знає, вона підняла руку. Зараз же батьків беруть і кажуть: «Що ж ти брешеш? У вас хліб є, а ти кажеш, що нема». [43, с. 592]. В той же момент для багатьох із них така практика стала розчаруванням. К.К. Бельмас (отримав в 1932 р. 3 роки таборів), будучи студентом зоотехнічного технікуму (с. Берестівка, Липово-долинський р-н), під час навчання на 3-му курсі був направлений в село для проведення хлібозаготівлі. По його словам, «з невиконанням хлібозаготівлі почали зростати різні неподобства й перекручування / масові труси, забирання до останнього фунта хліба в контрактантів-бідняків, забирання насіння і навіть печеного хліба – для бригади / ...Над цим багато думав і дійшов до висновку, що все перекручення на місцях і жорстоке перекручення – шкідництво... Я вірю в ідею соціалізму – вірю в теорію

Леніна і Маркса, але наочно бачивши в Липовій Долині будову соціалізму / і сам будував / я не міг повірити, що такими методами можна побудувати...» [15, арк. 6,7].

Однак навіть відповідальне виконання партійних настанов в роки колективізації не могло застрахувати від репресій під час «великого терору». Заарештований в листопаді 1937 р. вчитель С.П. Бондаренко (м. Середина-Будка, 10 років таборів) був звинувачений в тому, що виїхавши в 1930 році в с. Бирюково Ровенського р-ну Донецької обл. на вчительську роботу, проявляючи себе активістом села, включився в громадську роботу і почав проводити контрреволюційну діяльність, спрямовану на озлоблення селянства проти радвлади. В усьому цьому він зізнавався сам, показавши «у той час проходила масова колективізація і одночасно виконання хлібозаготівлі. Я включився в ці компанії і під виглядом допомоги сільраді, найбільше натискав на неплатників з бідняків і середняків, наполягав перед сільрадою про прийняття до них репресивних заходів... Багаторазові виклики селян в комісію по виконанню хлібозаготівлі, навіть тих які вже виконали свої плани хлібоздачі. Я змушуючи їх вдруге здавати хліб, а якщо вони відмовлялися, направляв людей проводити обшуки і проводити беззаперечне вилучення» [8, арк. 65].

В ряді випадків вчителі, котрі проявили себе в роки колективізації, в роки «великого терору» ставали об'єктами наклепів. Директор школи № 10 (м. Охтирка), Юрій Луценко (10 років таборів), за свідченнями свідків, говорив: «Настало погане життя тепер, раніше, як не говори, жилося селянам краще. Всього було достатньо і вільно жити, і дешево, а тепер ніде нічого немає, ні взуття, ні одягу, всюди черги, дорожнеча небувала, чи скоро цьому прийде кінець». І виражав невдоволення щодо репресій в червні 1937 р.: «Даремно зараз людей радвлда заарештовує і саджає, хіба це куркулі. Це не куркулі, а нещасні люди, люди темні нічого не розуміючи, залишають сім'ї сиротами, хіба це закон, знущаються над народом, це все роблять комуністи, повинна бути війна і кінець цьому знуцанню прийде» [28, арк. 29]. Однак в листі Л.П. Берії сам Ю.І. Луценко писав: «всі звинувачення на мене складено по хибному на мене наклепу - я брав активну участь у громадській роботі і, звичайно, не міг не мати людей, невдоволених на мене...» [там же, арк. 30зв.]

Поряд із цим в більшій частині вчительства політичні кампанії тих років викликали протести. Вчитель німецької і російської мов І.П. Ушкалов (с. Токарі, Сумський район, 3 роки таборів), заарештований в грудні 1932 р., в період суцільної колективізації в 1930 р. в с. Тимофіївка, збирав навколо себе групу бідняків, яким вселяв, що колективізація – це панщина, а колгоспи несуть загибель. У період хлібозаготівлі 1932 року він також проводив агітацію серед селян, що «хліба не здавати, так як він йде за кордон, а нашим робітникам не потрапляє» [31, арк. 14]. Проти хлібозаготівлі виступав І.Л. Швед (м. Путивль) [24, арк. 70]. Протистояння вчительства колективізації не було випадковим, адже більша частина педагогічної інтелігенції старого ладу походила із заможного селянства або мала дворянське коріння, отримавши при більшовиках клеймо «соціально-ворожих елементів». Так, в Роменському районі в 1932/33 рр. була «велика засміченість вчительства класово-ворожими елементами» – 25% від всього складу, а в окремих школах (с. Перекопівка, Засулля) склад вчительства на 90% складався з «бувших» людей [2, арк. 107].

Для того, щоб позбавитися від таких «чужорідних елементів» радянська влада проводила регулярні чистки в школах, створювала штучні переваги при вступі «чужорідних елементів» до ВНЗ. Частина студентів була виключена за укриття соцпоходження. Так, в Сумському педінституті по цій причині в 1934-35 рр. були виключені студенти І.Ф. Васильченко («штучно порвав зв'язок з батьком і не розкрив куркульську діяльність батька в колгоспі. Перетягнув до складу студентів Робфаку свого брата»), В.А. Семперович («батько мав до революції 30 десятин землі, сім'ю позбавили виборчих прав за використання найманої праці і розкуркулили»), сестри Л.М. Ковтонюк і З.М. Якубовська («їх сім'я активно займалася контрабандою, підтримуючи зв'язок з родичом-емігрантом – петлюрівським офіцером, за що родину вислану із прикордонної смуги»), Ф.Є. Нікіфоров («родина якого до революції і зараз належить до релігійних культів, брат розкуркулений») [4, арк. 63зв., 64, 64зв., 69, 70, 70зв.]. По аналогічній причині із Лебединського педтехнікуму були відраховані студент А. Білодід (батько куркульського походження, виключений із членів колгоспу за підбурювання селян проти посівної кампанії) і курсант 6-місячних курсів В.К. Єрмоленко (батько заарештований) [3, арк. 3, 5]. Лише в грудні 1935 р. обмеження, пов'язані із соціальним походженням, були відмінені, а частина виключених студентів поновлена в навчальних закладах.

Харківському інституту народної освіти в травні 1933 р. була розкрита група студентів-контрреволюціонерів, яку очолював кандидат ВКП(б) студент літфаку П.А. Гопко, який «грунтував навколо себе ідеологічно не стійких студентів Крижанівського, Загреба, Мироненко, Дорошко та Маренка». Вони вели розмови про невірну політику партії на селі і надмірно високі темпи колективізації, а сам П.А. Гопко називав Й.В. Сталіна «азіатським громилою» [25, арк. 131]. П.А. Гопко був виключений із кандидатів в партії та інституту без права повторного вступу як «буржуазний переродженець» та за контрреволюційні розмови в гуртожитку. В 1937 р., будучи вчителем середньої школи в Путивлі, П.А. Гопко отримав 5 років таборів за антирадянську агітацію [там же, арк. 145].

Згадки про голод містяться в протоколах допиту багатьох репресованих в роки «великого терору». Так, в Охтирці в 1938 р. була викрита повстанська організація, котра нібито «ставила собі за мету повалення радвлади на Україні, шляхом збройного повстання, відторгнення України від СРСР і створення самостійної України з буржуазно-демократичним урядом на чолі». Її нібито очолювали націоналісти М.В. Кочет - поп

автокефальної церкви та О.О. Ісіченко - регент автокефальної церкви та П.А. Сагайдачний - гетьманець – офіцер і були пов'язані з аналогічними націоналістичними організаціями в тодішніх Краснокутському і Богодухівському районах. По одній із справ по цій організації проходило 8 чоловік [14, арк. 126]. В ході допитів один членів «організації», В.А. Вареник, визнав себе як учасник контрреволюційної організації із 1934 р. і в тому, що був завербований колишнім отаманом гетьманської варти М.Р. Гребеником, котрого знав ще до революції. Обвинувачений розповідав, що «після повернення з Харкова, в 1932-1933 р, коли в країні відчувалося напружене становище в постачанні продовольством, я і Гребенник розглядали цю обставину, як результат неправильної політики ВКП(б) і радянського уряду в галузі колективізації, яка на нашу думку створювала в країні голод і викликала невдоволення селянства. Виходячи із такої оцінки господарського стану країни в той період, ми в різкій формі критикували керівництво ВКП (б) і уряду і вважали, що такий момент є дуже вигідним для організації контрреволюційних елементів, з метою активної боротьби з існуючим ладом» [там же, арк. 27].

У протоколах допиту заарештованого в квітні 1938 р. вчителя В.О. Гапоненко (с. Вільне, Великописарівський район, ВМП), «учасника» націоналістичної повстанської організації містяться наступні свідчення: «Зустрічаючись з учителем Харченко ми вели з ним розмови про наявне тяжке становище на Україні в 1933 р. В одній з таких зустрічей з Харченко Дмитром Григоровичем влітку 1933 р. в саду для прогулянок в с. В. Писарівці останній мені сказав, що радянська влада довела український народ до голоду і якщо ми не підніmemo маси на порятунок України від більшовиків, то вона загине. І тут же повідомив мені, що на Україні існує к-р націоналістична повстанська організація, яка ставить собі за задачею скинення радвлади шляхом збройного повстання, відторгнення України від СРСР і створення буржуазно-демократичної республіки в Україні» [34, арк. 44]. Вчитель Д.Т. Кучер-Устименко (с. Гришино, Талалаївський р-н) «зізнавався»: «В період 1932-33 рр. я серед оточуючих мене осіб вів активну антирадянську діяльність доводячи, що радянська влада поневолює Україну, створюючи тут штучно голодування, поневолює трудящих, що Україну компартія перетворила в колонію Москви...» [26, арк. 209] Вчитель Т.П. Пархоменко (с. Біжівка, Смілівського, нині Липоводолинського району, ВМП) «зізнавався»: «Працюючи в школі, я близько зійшовся з Курахом і ми стали бувати один у одного в квартирах ... Передаючи свої враження, він [Курах – авт.] поступово став розповідав мені про те, що селянство в Польщі живе набагато краще, ніж в СРСР. Торкаючись питань складнощів, я йому розповів якимось про те, що у мене в 1933 році від голоду померло троє дядьків, і що моя сім'я хоч і числиться в колгоспі, але переживає велику нужду...» [23, арк. 25, 26]

Після вбивства С. Кірова було введено спрощене судочинство у справах про терористичні організації, а участь захисту в цих справах не передбачалося. Стаття 468 УПК РСФСР (в редакції постанови ВЦВК і РНК від 10 грудня 1934 р.) встановлювала: «справи слухаються без участі сторін», ст. 469 - «касаційного оскарження вироку, як і подачі клопотань про помилування, не допускається», ст. 470 - «вирок до вищої міри покарання виконується негайно по винесенні вироку». Прокурор СРСР А.Я. Вишинський, який санкціонував існування таких органів, як «трійки» і особливі наради, заперечував обов'язок суду довести, що обвинувачений винний у конкретному злочині, тобто коли справа доказів лежить на обвинувачі (презумпція невинності). Він виходив із того, що «якщо обов'язок доводити правильність пред'явленого обвинувачення лежить на обвинувачі, то і обвинувачений чи підсудний не вільні від аналогічного обов'язку щодо положень, висунутих ними на свій захист» [1, с. 242]. Тягар обвинуваченого доводити свою невинність ставив його в явну невідповідність, оскільки перебуваючи в ізоляції він був позбавлений будь-якої можливості для пошуку доказів своєї невинності, а використання фізичного впливу допускало будь-які «зізнання» з боку обвинуваченого. На думку А.Я. Вишинського, у справах про контрреволюційні злочини визнання обвинуваченого своєї провини мали вирішальне значення.

Характерною особливістю репресій 1930-х рр. було те, що вони базувалися на виконанні даних згори лімітів. Наклепи мали місце лише в незначній частині справ, а показання свідків давалися під психологічним тиском (М.В. Коломієць, с. Лукашівка, Великописарівського р-ну, стверджував: «...Мені запропонували підписати два чистих бланки протоколів допитів. Я не відмовився, підписав і був радий, що мене відпустили додому. Все боявся, щоб і мене не заарештували» [33, арк. 65]) і під дією фізичного впливу (М.М. Семенчик, м. Ромни пояснював: «Коли я почав читати протокол допиту, то там було написано, що мені особисто відомо про проведену контрреволюційну діяльність Галюна. Такий протокол допиту я відмовився підписувати, тоді Єгоров в присутності начальника Роменського РВ НКВС Зверєва ...вдарив мене стусаном і змусив підписати протокол допиту [16, арк. 213]). Застосування фізичного впливу характерне для всіх 1930-х рр., хоча найчастіше в цьому відношенні згадують секретну директиву Й.В. Сталіна від 10 січня 1939 р., в якій згадується, що практика фізичного впливу органами НКВС була допущена із 1937 року. Така практика була застосована по відношенню до вчителя І.М. Циба (м. Харків, вища міра покарання - ВМП), заарештованого в листопаді 1932 р. як керівника повстанської організації на території Великописарівського р-ну. Вирок базувався на його зізнанні і зізнаннях інших, яких він нібито завербував в цю організацію (Харченко, Величко, брати Безусські та ін.), отриманих під фізичним впливом [33, арк. 238]. Деякі заарештовані по цій справі взагалі не були допитані, очні ставки між обвинуваченими не проводилися [там же, арк. 241].

Характерною особливістю реалізації репресованого механізму була фальсифікація показань свідків і обвинувачених. Так, в квітні 1938 року була викрита і ліквідована в селах Тростянецького району українська націоналістична повстанська організація, котра нібито ставила за мету повалення радянської влади на Україні і відновлення самостійної української республіки. По справі звинувачені 10 чоловік, які трійкою УНКВС по Харківській області 7 червня 1938 р. засуджені до ВМП. Всі вони нібито були завербовані в організацію громадянином К.В. Даниленко [17, арк. 263], однак на допиті від 4 жовтня 1939 року останній відмовився від своїх показань, даних 15 квітня і 17 вересня 1938 року. Він заявив, що ніколи і нікого в антирадянські організації не вербував, а вимушений був дати показання через застосування до нього фізичного впливу. Колишній оперуповноважений Тростянецького райвідділу НКВС Фролов змусив його дати неправильні показання на 46 осіб і підписати заздалегідь складений протокол, що він і зробив. При повторному допиті, здійсненого начальником 3-го відділення 4 відділу УДБ НКВС по Харківській обл. молодшим лейтенантом В.Р. Липко, останній його не допитував, а дав ознайомитися із заздалегідь віддрукованим на машинці протоколом допиту і він його підписав так, як боявся, що до нього знову будуть застосовані заходи фізичного впливу [там же, арк. 279].

Аналогічна історія пов'язана із вчителем В.А. Курахом (с. Погожа Криниця, Роменський р-н, ВМП), звинуваченому в тому що «...в 1927 році за завданням «УВО» і польської розвідки, прибув нелегально в СРСР для шпигунської і повстанської діяльності. По прибуттю в СРСР зв'язався з емісаром «УНДО» і агентом 2-го відділу польського Генштабу - колишнім петлюрівським офіцером Штурко Федором, який прибув з Польщі легально в 1927 році для повстанської та шпигунської діяльності на Україні... Під керівництвом Штурко Федора, а також за вказівками польської розвідки через спеціальних кур'єрів, які прибули з Польщі, Курах В.А. в ряді районів Чернігівської області заклав повстанські та диверсійно-терористичні групи. З названих Курахом завербованих ним осіб, встановлено і заарештовано 18 осіб, із них 14 зізналися» [12, арк. 96]. При цьому В.А. Курах не просто давав показання на завербованих ним осіб у вигадану повстанську організацію, але й був задіяний на очних ставках із ними. Т.М. Ломонос (с. Красна Слобода, Недригайлівський р-н, 10 років таборів), стверджував: «...слідством Чернігівського облНКВД (слідчий Анохін) мені пред'явлено обвинувачення, що ніби я член Української буржуазно-націоналістичної контрреволюційної організації з 1932 р. ...слідство мотивувалося на показі лише однієї особи – Кураха.... Познайомився я з ним у 1932 році, обстежуючи доручену йому школу як інструктор райвідділу народної освіти. Більше я з ним не зустрічався... На очній ставці Курах показав, що він дійсно познайомився зі мною в 1932 році при обставинах вказаних мною вище, і додав, що другий раз зустрічався зі мною в місті Смілому на базарі, де й запропонував мені вступити в Українську буржуазну націоналістичну організацію. Я ніби дав згоду... Крім очної ставки з Курахом, нічим не було підтверджене з боку слідства мою участь в цій далекій для мене ворожій моїй поглядам організації. Доказів очної ставки я не підтвердив...» [11, арк. 35]. Інший засуджений по цій справі, М.Е. Затула (с. Коровинці, Недригайлівський р-н, 10 років), підтверджував: «Вся ця плутанина пророблена слідчим Чернігівського облуправління НКВС гр. Анохіним. Слідчий застосовував найжорстокіші фізичні методи впливу. Він знущався наді мною як тільки хотів, все робив не для того, щоб розібрати «справу», а для того, щоб заплутати і абсолютно незаслужено покарати» [там же, арк. 9].

Було також встановлено, що ряд співробітників УНКВД по Чернігівській області, в тому числі і І.А. Левітанський, який вів слідство у цій справі, заздалегідь готували протоколи обвинувачених, а потім давали їх на підпис репресованим. Обвинувачений Хмеловський П.М. на допит з камери був викликаний вперше саме 13 жовтня 1937 року, однак у справі є протоколи допитів від 15 вересня і 2 жовтня 1937 г., а в справі Харченко П.С. є протоколи слідчих дій від 3, 5, 6, 14 і 17 листопада 1937 року, тоді як із камери на допит перший раз він був викликаний тільки 15 листопада 1937 року. В 10 справах, слідство за якими вів І.А. Левітанський, були допитані одні і ті ж свідки, причому деякі з них допитувалися по 4 - 6 разів на день. За необґрунтовані арешти радянських громадян, а також за фальсифікацію кримінальних справ ряд співробітників УНКВД по Чернігівській області притягувалися до кримінальної відповідальності. І.А. Левітанський під час Великої Вітчизняної війни пропав безвісти на фронті [30, арк. 157]. Колишній начальник Чернігівського облуправління НКВС А.І. Єгоров в ході його допиту від 26 березня 1939 року розповідав про фальсифікацію слідчих справ і проведення безпідставних арештів населення. На питання: «Ви давали (підлеглим) прямі установки щодо фальсифікації слідчих справ?», він відповів, що не було такої потреби, оскільки в цьому вони виявляли ініціативу. За його зізнанням, «в результаті безконтрольної роботи міжрайонних оперативних груп, проводилися арешти осіб, на яких взагалі не було якихось компрометуючих матеріалів». Він також підтверджує застосування фізичних методів впливу до арештованих і стверджує, що для розкриття по Чернігівській області великих контрреволюційних формувань дав вказівки начальникам відділів: «необхідно розкривати організовану контрреволюцію, але з таким розрахунком, щоб 10-15 чоловік керівників охоплювали всю масу заарештованих своїми показаннями» [20, арк. 211, 211зв.].

Потреба використання фізичного впливу не була обов'язковою. Учасник однієї із контрреволюційних організацій Т.А. Литовченко (с. Пархомівка, Краснокутський р-н) 24 вересня 1957 року свідчив: «На підставі яких матеріалів я був заарештований, не знаю. Відвезли мене в м. Краснокутськ, в райвідділ НКВС. На другий день, вночі, з одинадцятої години мене почали допитувати. Допитував мене Кравченко, начальник паспортного

столи міліції, інспектор Мураховської сілради / прізвища не пам'ятаю /, інших трьох я не знаю. Допит йшов цілодобово, допитували про те, в якій партії я перебував, яку контрреволюційну роботу я проводив. ... Я за чотири доби безперервного допиту втомився страшно і змушений був обмовити себе, хоча, правда, мене не били, але, повторюю, я зробив це через безперервний допит, коли мене навіть до вбиральні не відпускали. Що я підписав не пам'ятаю, але щось підписав. ... Пізніше, вже в таборах мені оголосили рішення Особливої Трійки УНКВС Харківської області про засудження мене до 10 років таборів» [22, арк. 34].

Часто компромат базувався на перекручених показаннях свідків. В справі вчителя С.Ю. Собко (м. Охтирка, ВМП) приводяться показання Л.М. Пелих: «Я пам'ятаю, що в період коли були труднощі з продажом печеного хліба в Охтирці, то Собко говорив: «Скрізь пишуть в газетах, що в нас всього багато, ... а насправді подивіться, коли черга за хлібом, коли навіть купити вчителю кілограма хліба. Це в нас робиться тому так, що хліб відправляється за кордон, а на наших робочих і селян увага звертається дуже багато» [27, арк. 12, 12зв.]. Однак під час хрещовської реабілітації вона 9 липня 1960 року дала інші показання: «...Собко як викладач був хороший, свій предмет історію СРСР викладав добре... З питання антирадянської діяльності Собко мені нічого не відомо. Таких свідчень, що Собко за національність поляк, перебіг з Польщі в СРСР в 1925 році, проводив антирадянську агітацію, я не давала... У частині труднощів з продажу хліба в місті Охтирка в 1937 році Собко обурювався тим, що немає можливості купити хліба серед нас вчителів, але таке обурення не можна вважати агітацією про те, що Собко говорив, що хліб відправляють за кордон, а нам не продають. Він цього не говорив і я не могла давати такі свідчення. Протокол допиту від 15 листопада 1937 р. слідчий дав мені підписати, а його не читала і продовжувала вважати, що слідчий правильно записав мої свідчення» [там же, арк. 28]. Інший свідок, П.Я. Махно 8 червня 1960 року дав такі свідчення: «У школі № 1 імені Леніна в м. Охтирка з липня 15 дня 1935 року по 16 вересня 1941 року працював зав[ідуючим] навчальною частиною школи... Таких свідчень я не давав, що Собко за національністю поляк, перейшов польський кордон. Ці відомості мені розповів слідчий, який мене допитував. Також я не давав свідчень, що Собко вороже налаштований проти радянської влади і систематично займався антирадянською агітацією. Ніколи мені Собко не говорив про труднощі з продажом хліба в місті Охтирка. А про вихваляння німецької техніки навіть слідчий мені не ставив питання. Про те, коли я був допитаний і мені слідчий дав на підпис протокол і коли я хотів прочитати, то він виганяючим тоном на мене закричав і сказав: «Ви що мені не вірите». Я відповів, що якщо все написано так як я розповідав, то я підпишу, взяв і підписав протокол не читаючи, що в ньому написано...» [там же, арк. 25, 25зв.] Переслідувалися ті, хто в роки Громадянської війни воював проти більшовиків. В цьому відношенні показова справа вчителя школи № 3 К.К. Кухаренка (м. Суми), котрий був також студентом вечірнього відділу Сумського педінституту. Репресований вчитель І.С. Васіс (с. Гудимовка, Лебединський р-н, ВМП), колишній білогвардієць, назвав інших учасників білого руху, в тому числі К.К. Кухаренка [18, арк. 46]. Останній проходив в справі контрреволюційної організації, серед якої було декілька працівників і студентів Сумського педінституту (інженер О.Н. Гурін, викладач військових дисциплін, член ВКП(б) Д.А. Приймак, лаборант військового кабінету П.С. Ростовський, асистент кафедри хімії О.Й. Комлев, студенти К.К. Кухаренко і В.П. Евтухов [6, арк. 84, 92, 100]). Всього по цій справі до ВМП було засуджено 42 особи і ще декілька осіб виправдані і звільнені з-під варті. К.К. Кухаренко був звинувачений в тому, що будучи завербованим до організації ще в 1934 р., сам завербував 6 чоловік і «за планом повстання призначався командиром повстанського загону по Штепівському району» [13, арк. 187, 190]. Напередодні свого арешту К.К. Кухаренко залучався в якості свідка в справі вчителя школи № 6 (Суми, ВМП), колишнього білогвардійця О.П. Красикова. [21, арк. 2, 10].

Як учасники повстанських організацій були заарештовані студенти із середовища «соціально-ворожих елементів». Так, студент Сумського педінституту П.М. Бурлака, чий батько в 1933 р. був розкуркулений, в квітні 1938 р. був заарештований як учасник контрреволюційної організації, із іншими студентами в гуртожитку проводив «контрреволюційні» бесіди («останнім часом немає товарів, макулатури, взуття», «1 пуд [16,38 кг – авт.] зерна від колгоспів беруть по 1 крб., а в магазині ми купуємо 1 кг хліба за 90 коп.» [35, арк. 9зв.]) Не дивлячись на те, що він в усьому зізнався, а також дав показання на викладачів педінституту (П.Е. Ростовського), йому пощастило. Під час берієвської реабілітації він дав наступні показання: «під впливом розмов в камері, де говорили, що для того щоб прискорити слідство, потрібно називати осіб, завербованих в контрреволюційну організацію, я вирішив дати неправдиві свідчення... Стверджую, що я в ні в яких контрреволюційних організаціях не брав участі і Ковальов мене ніколи в них не вербував» [там же, арк. 11, 11зв.]. В січні 1939 р. він звільнений із-під варті, а його справа закрита.

Дослідження протоколів допиту допомагає також оцінити реалії тогочасного радянського життя. Значна частина вчительства вихваляла краще життя за кордоном. Вчителька німецької мови Р.Й. Вовк (м. Білопіль, 10 років таборів) говорила «в цій проклятій країні всі культурні люди контрреволюціонери, а бандити при владі, але скоро цьому буде кінець» [29, арк. 23], а вчителька А.Й. Зерінг (с. Вовківці, Роменський р-н, 8 років таборів), перша дружина згаданого вище В.А. Кураха, систематично вихваляла життя і лад Польщі та Німеччини, неодноразово серед вчителів нібито говорила: «Ось ми з чоловіком отримуємо посилки з-за кордону, звідки нам надсилають хороші речі, яких в Радянському Союзі немає і не буде» або «в Польщі і Німеччині народу добре живеться, а те, що пишуть в газетах в СРСР про погане життя за кордоном - це брехня», «Польща і Німеччина це найкращі в світі держави по своїй культурі, що нам треба у них вчитися» [10,

арк. 23зв.]. Колишній вчитель, пенсіонер І.Д. Цупрун (с. Ворожба, Лебединський р-н, ВМП) скаржився на низьку пенсію (150 крб. на місяць) [18, арк. 41], а завідувач педчастини школи і вчитель математики І.П. Горбенко (с. Михайлівка, Лебединський р-н, ВМП) говорив: «що з того, що зарплату збільшили. До революції учитель отримував 25 крб. і на все вистачало, а зараз не вистачає місячного окладу на костюм» [32, арк. 6зв.]. Вчитель фізики Т.П. Овчинников (м. Охтирка, 10 років таборів) звертався до своїх учнів: «...у мене сім'ї багато, я живу дуже бідно, майже голодую при цьому житті, і вже сам два дні не їв, якщо у кого є пірижки, то дайте мені поїсти...» [7, арк. 6]. Виявляються різні аморальні вчинки (хабарництво, пияцтва, бійки, самогубства і т. д.). Так, директор С.А. Кінський (м. Путивль, ВМП) «...працюючи в прикордонному Волошинському р-ні Вінницької обл. зав. Райвно... незаконно обкладав селян за навчання дітей в школах, за що в 1929 році був знятий з роботи, після чого виїхав в Путивль Чернігівської області, де влаштувався на вчительську роботу» [9, арк. 16]. А вчитель І.С. Васіс в 1934 р. гуляв із своєю ученицею 5-го класу, в результаті чого вона завагітніла, а коли йому стали говорити про це, то він відповідав, що «я в цьому нічого поганого не бачу» [18, арк. 52].

Часом в ході допитів співробітниками НКВС репресовані громадяни починали давати свідчення проти своїх рідних. Так, В.А. Ткаченко (Суми, 10 років таборів) в 1937 р. склав вступні іспити і вступив до Сумського педагогічного інституту. В ході розмови в гуртожитку з іншими студентами один із них почав говорити про те, що колгоспники стали заможнішими, посилаючись на передову статтю газети «Правда» про культурне життя селянства, В. Ткаченко висловив сумніви в цьому і сказав, що преса невірно пише, в колгоспах погано живуть, а колгоспники босі і голодні. Його викликали в міськомкомсомолу, в партосередок і бюро комсомолу педінституту [36, арк. 42]. Наказом директора педінституту його виключили із ВНЗ [5, арк. 271], а партійна організація прийняла рішення довести до відома органи НКВС про його воложу вилазку. 6 березня 1938 року він був заарештований, а в ході допиту 21 травня зізнався в наступному: «контрреволюційну агітацію серед молоді... я проводив за завданнями мого батька Ткаченко Андрій Петровича, який є запеклим ворогом радянської влади. Батько мій систематично протягом останніх 3-х років, разом зі своєю дружиною, моєю матір'ю Ткаченко Тетяною Євдокимівною, вдома у себе всіляко опошляли радянську владу і її заходи, одночасно вихваляючи польський і німецький фашизм... Переконавав мене батько, що радвлда тимчасове явище, що при радвлди жити важко... радвлда скоро буде повалена Польщею і Німеччиною». Батько мій всіляко дискредитував колгоспний лад, говорив, що при колгоспному ладі колгоспники знаходяться в поневоленні...» [36, арк. 15]. Однак навіть не дивлячись на страх бути репресованими, рідні часто ставали на захист заарештованих членів сім'ї. В.І. Шотт (м. Суми) 27 липня 1939 р. зверталася до Й.В. Сталіна: «...Мій чоловік був поважний на селі... не раз був премійований, як за роботу в школі, так і за громадську роботу... Тепер чоловік засланий, я знята з роботи [в школі – авт.], отримала довідку: «...знята з роботи як дружина ворога народу»... Ви, дорогий Йосиф Віссаріонович, звичайно добрі, ви піклуєтеся про всі як батько, Ви дозволисте переглянути справу мого чоловіка, я Вас розумом про це благаю. З цим проханням я зверталася кілька разів до НКВС тов. Берії, але відповіді не отримала. Місцевий секретар НКВС каже, що перегляд справи засланого не може бути дозволений. Але ж доброти немає меж, і я прошу, благаю Вас, дозвольте перегляд справи Р.К. Шотт...» [19, арк. 168зв.].

Вчитель біології, студент-заочник Сумського педінституту І.І. Коваль був засуджений як буржуазний націоналіст і учасник контрреволюційної організації. Робочий залізничі знайшов лист від її чоловіка, написаний на маленьких папіросних листках, покладених в сірникову коробку із її адресом, у якому він писав: «Не думай хоча б ти, що я ворог народу, ніколи я ворогом не був і не буду, ти ж добре знаєш, що я ні в чому не винен. Підписав звинувачення собі, що я націоналіст, хоча добре навіть не розбирався, що таке націоналізм, дізнався тільки в тюрмі. Підписав я звинувачення тому, що боявся залишитися калікою від тортур». При вступі в комсомол дітям довелося відмовитися від свого батька, але, не дивлячись на це, на них на багато років лягло клеймо рідних «ворога народу». Чоловік дочки не зміг поступити до військової академії через батька дружини, а син, автомобіліст за професією, не зміг влаштуватися по цій причині на роботу по лінії Державтоінспекції. Тим не менш, і син, і дочка отримали вищу світу, син в роки війни воював в рядах радянської армії, демобілізувався в 1945 році [14, арк. 147, 147зв.].

Таким чином, ми бачимо, що педагогічна інтелігенція стала об'єктом репресій з боку радянської влади. В роки «великого терору» багато вчителів були розстріляні за участь у вигаданих контрреволюційних організаціях, незадоволення діючим режимом і вихваляння кращого життя в капіталістичних країнах ставали причиною обвинувачень в антирадянській агітації і тягли за собою ув'язнення на 8-10 років таборів, а в окремих випадках і ВМП.

В подальших дослідженнях необхідно зосередити увагу на уточненні кількості репресованої інтелігенції на території Сумщини. Ця задача представляє деяку складність, оскільки до 1939 року Сумської області не існувало, а її територія була поділена між Чернігівською і Харківською областями, а отже необхідно мати уявлення про репресії в цих регіонах. Також необхідно звернути уваги і на репресії в роки війни і післявоєнний час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вышинский А.Я. Теория судебных доказательств в советском праве. Москва, Госюриздат, 1950. 308 с.
2. Державний архів Сумської області (далі ДАСО). Ф. П-79, оп. 1, спр. 33

3. ДАСО. Ф. Р-1504, оп. 1, спр. 10
4. ДАСО. Ф. Р-2817, оп. 1, спр. 235
5. ДАСО. Ф. Р-2817, оп. 1, спр. 242
6. ДАСО. Ф. Р-2817, оп. 1, спр. 249
7. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 221
8. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 253
9. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 312
10. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 423
11. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 467
12. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 478
13. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 533
14. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 572
15. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 584
16. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 598
17. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 655
18. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 727
19. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 882
20. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 955
21. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 969
22. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 1, спр. 992
23. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 2, спр. 147
24. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 2, спр. 172
25. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 2, спр. 215
26. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 2, спр. 395
27. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 2, спр. 412
28. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 2, спр. 607
29. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 2, спр. 630
30. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 3, спр. 490
31. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 3, спр. 701
32. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 4, спр. 402
33. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 4, спр. 467
34. ДАСО. Ф. Р-7641, оп. 6, спр. 85
35. ДА УСБУ в СО, спр. П-14
36. ДА УСБУ в СО, спр. П-11513
37. Єфіменко Г. Г. Національно-культурна політика ВКП(б) щодо радянської України (1932-1938). Київ: Ін-т іст. України НАН України, 2001. 304 с.
38. Комарніцький О.Б. Студентство педагогічних навчальних закладів Радянської України в умовах формування тоталітарної системи (20-30-ті рр. ХХ ст.): дис. ... д-ра істор. наук: 07.00.01. Кам'янець-Подільський, 2017, 682
39. Корж Л.В. Історія становлення та розвитку Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка. Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. 88 с.
40. Никифоров А.М. Педагогічна діяльність Никанора Онацького (1875–1937) на Слобожанщині. Суми: Вид-во ФОП Цьома С. П., 2016. 220 с.
41. Рожков А.Ю. В кругу сверстников: Жизненный мир молодого человека в Советской России 1920-х годов. Москва: Новое литобозрение, 2014. 640
42. Рожкова Л.І. Репресії проти освітньої інтелігенції Сумщини в умовах згорання політики українізації (30-ті роки ХХ ст.) / Матеріали сьомої сумської наукової історико-краєзнавчої конференції (22 – 23 листопада 2007 р.). Суми, СумДПУ ім. А.С. Макаренка. С. 178-184
43. Українське радянське суспільство 30-х рр. ХХ ст.: нариси повсякденного життя: колект. Монографія [С. В. Кульчицький (відп. ред.)]. Київ: Ін-т іст. України НАН України, 2012. 786 с.
44. Юинг Е.Т. Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы в 1930 гг. / пер. с англ. Д.А. Благова. Москва: РОССПЭН; Фонд «Президентский центр Б.Н. Ельцина», 2011. 360 с.

REFERENCES

1. Vyshinsky A.Ya. The theory of judicial evidence in Soviet law. Moscow, Gosyurizdat, 1950. 308 p.
2. State archive of Sumy region (hereinafter DASO). F. Р-79, op. 1, cf. 33
3. DASO. F. R-1504, op. 1, cf. 10
4. DASO. F. R-2817, op. 1, cf. 235
5. DASO. F. R-2817, op. 1, cf. 242
6. DASO. F. R-2817, op. 1, cf. 249
7. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 221
8. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 253

9. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 312
10. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 423
11. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 467
12. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 478
13. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 533
14. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 572
15. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 584
16. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 598
17. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 655
18. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 727
19. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 882
20. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 955
21. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 969
22. DASO. F. R-7641, op. 1, cf. 992
23. DASO. F. R-7641, op. 2, cf. 147
24. DASO. F. R-7641, op. 2, cf. 172
25. DASO. F. R-7641, op. 2, cf. 215
26. DASO. F. R-7641, op. 2, cf. 395
27. DASO. F. R-7641, op. 2, cf. 412
28. DASO. F. R-7641, op. 2, cf. 607
29. DASO. F. R-7641, op. 2, cf. 630
30. DASO. F. R-7641, op. 3, ref. 490
31. DASO. F. R-7641, op. 3, ref. 701
32. DASO. F. R-7641, op. 4, cf. 402
33. DASO. F. R-7641, op. 4, cf. 467
34. DASO. F. R-7641, op. 6, cf. 85
35. YES to USBU in CO, cont. P-14
36. YES USBU in CO, cf. P-11513
37. Yefimenko G. National-cultural policy of the CPSU (b) concerning Soviet Ukraine (1932-1938). Kiev: Institute of History. Of the NAS of Ukraine, 2001. 304 p.
38. Komarnitsky O.B. Studenthood of pedagogical educational institutions of Soviet Ukraine in the conditions of formation of a totalitarian system (20-30's of XX century): dissertation. ... Dr. Stories. Sciences: 07.00.01. Kamianets-Podilskyi, 2017, 682 pp.
39. Korzh L.V. History of formation and development of Sumy State Pedagogical University. A.S. Makarenko. Sumy: SDPU Editorial and Publishing Division, 1999. 88 p.
40. Nikiforov A.M. Pedagogical activity of Nicanor Onatsky (1875-1937) in Slobozhanshchina. Sumy: View of FOP Tsioma SP, 2016. 220 p.
41. Rozhkov A.Yu. In the circle of peers: The life of a young man in Soviet Russia in the 1920s. Moscow: The New Lithobiosity, 2014. 640
42. Rozhkova L.I. Repression against the educational intelligentsia of Sumy region in the conditions of curtailing the policy of Ukrainianization (30th years of XX century) / Proceedings of the Seventh Sumy Scientific Historical and Local History Conference (November 22 - 23, 2007). Sumy, SumDPU them. A.S. Makarenko. Pp. 178-184
43. Ukrainian Soviet Society of the 1930s: Essays in Everyday Life: A Collection. Monograph [S. V. Kulchytsky (ed.)]. Kiev: Institute of History. Of the NAS of Ukraine, 2012. 786 p.
44. Ewing E.T. Teachers of the Stalinist Era: Power, Politics and the Life of the School in 1930 / trans. with English. D.A. Thank you. Moscow: ROSSPEN; Foundation "Presidential Center BN Yeltsin, 2011

УДК 94 (477) 1948/1950

Нємцев Ігор,
магістрант НН Інституту історії та філософії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна

УКАЗ ВЕРХОВНОЇ РАДИ СРСР ВІД 21 ЛЮТОГО 1948 р. ЯК ПОЛІТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ РЕПРЕСІЇ ПРОТИ СЕЛЯН (НА ПРИКЛАДІ ШАЛИГІНСЬКОГО РАЙОНУ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

У статті розглянуто та досліджено наслідки указу верховної ради СРСР від 21 лютого , як обґрунтування репресії на селі.

Ключові слова: виселення, указ, протоколи, трудовні, податки.

В статье рассмотрено и исследованы действия указа верховного совета СССР от 21 февраля, как обоснование репрессий на селе.

Ключевые слова: выселение, указ, протоколы, трудовни, налоги.

The article examines and investigates the consequences of the decree of the USSR Supreme Council of February 21 as justification for repression in the country.

Key words: evictions, decree, protocols, working hours, taxes.

Українське суспільство постійно хвилюють проблеми складного, суперечливого шляху становлення та функціонування радянської тоталітарної системи, але дослідження цих проблем історії впродовж тривалого часу замовчувалися. До таких невідомих сторінок сталінського терору необхідно віднести репресії українського селянства, санкціоновані Указом Президії Верховної Ради СРСР "Про виселення з Української РСР осіб, які злісно ухиляються від трудової діяльності в сільському господарстві та ведуть антигромадський, паразитичний спосіб життя" від 21 лютого 1948 року та Наказом Президії Верховної Ради СРСР від 2 червня 1948 року, який розширював дію лютневого Указу на решту республік СРСР.

Зазначене дослідження спрямоване на висвітлення діяльності партійних організацій, державних установ та трудових колективів колгоспів щодо застосувань процедури депортації у віддалені регіони СРСР селян, які не бажають працювати в колгоспах. Аналіз причин появи згаданих нормативно-правових дій суттєво сприяє розширенню знань про сталінський терор

Аналіз актуальних досліджень. Тема виселення громадян України у 1948-1950 є досить погано висвітлена. Хоча цю теми вивчали В. Зіма[8] та В. Вронська[1]. Тому загалом ця тема є недостатньо вивченою серед дослідників.

Виклад основного матеріалу. Перехід до мирної праці в Україні після руйнівної та спустошливої війни визначався не тільки величезними матеріальними і людськими втратами, а й ускладненнями, які мали місце через нестачу продовольчих продуктів. Українське село в 1946 році почало переживати страшний голод.

Незважаючи на те, що населення держави голодувало, Уряд поставляв зерно в Болгарію, Румунію, Польщу, Чехословаччину, Францію. Безкомпромісність керівництва ВКП(б) у питанні про хлібозаготівлі пояснювалася бажанням Й. Сталіна одержати політичні дивіденди від поставок зерна в країни Європи. У 1946 році експорт зернових з СРСР склав 1,7мільйона тон, або 10 відсотків заготовленого хліба. І це в той час, коли населення держави голодувало.

Репресії голодом проти селянства підривало віру до владних інституцій, формуючи соціальну апатію в сільськогосподарських колективах. Було вирішено боротися із виникненою ситуацією силовим шляхом. Тому з поданням М. Хрущова 21 лютого 1948 президія Верховної Ради СРСР прийняла таємну постанову «Про виселення осіб з Української РСР, які злісно ухиляються від трудової діяльності та ведуть паразитичний спосіб життя». Цей указ також зазначав куди їх треба виселити: басейн річок Обь, Єнісей, Лена та до Карело-Фінської РСР (зараз автономна республіка у складі Росії). Цей указ діяв на всій території країни за винятком західних областей.

Слід зазначити, що і до створення цього указу вже передбачалося покарання. Так, за невиконання трудовних було можливим притягнення до судової відповідальності або виправно-трудових робіт в колгоспі на строк 6 місяців з утриманням з оплати трудовних до 25% на користь колгоспу. Історик Гаврилов докладно висвітлює можливості колгоспів щодо рівня оплати праці колгоспників на прикладі колгоспів Північного Лівобережжя (а Сумщина належить до цього регіону) і зробив висновок, що селянам, які були фізично ослаблені після війни та воєнного голоду, без технічних засобів та робочої худоби було просто неможливо виконати норми виробітку. За його підрахунками, середні показники видачі зерна у колгоспах регіону у 1946–1948 рр. на трудовень не перевищували 400 г, грошова оплата становила від 8 до 18 копійок, а робота у колгоспі давала українському селянину 5% грошових доходів, 35% — зернових, 1% — м'яса і сала, 0,5% — молочної продукції, натомість присадибні ділянки колгоспників давали своїм власникам 70% грошового доходу, 80% м'яса, 90% картоплі[2; с223]. Тому більшість населення займалося присадибними ділянками або виїжджало у міста, щоб придбати необхідне та якимось оплати податки, які були майже на все, але партійному керівництву це не подобалося.

Так, у 1946 році за даними Міністерства юстиції СРСР, було засуджено 190,7 тис. чоловік, в 1947 р.— 137 тис., в 1948 р.— 117,5 тис.[8, с.30]. Деякі керівники колгоспів та представники місцевої влади у судових репресіях вбачали чи не головний засіб зміцнення трудової дисципліни й часто направляли в суди матеріали на осіб, які не заслуговували покарання. До 14 таких справ відхилялися судами, як недостатньо обґрунтовані. І саме указ, згаданий вище, розв'язав руки керівництву. Не минуло це і Сумську область, із якої було виселені 618 людей[3, арк. 60].

Розглянемо цю ситуацію на конкретному прикладі — територіальній одиниці — Шалигинського району. Варто зазначити, що до 1941, судячи зі слів комуністів, «район постійно був передовим серед інших районів Чернігівської, а потім Сумської області а зараз він в кінці». Через це місцеве керівництво постійно отримувало догану. Отже, ця постанова, за думкою місцевих керівників, змогла б підняти район на щабель вище, а значить, і отримати похвалу від керівництва області.

Почалося усе 29 березня 1948, коли відбулося засідання колгоспників с. Соснівка. Для забезпечення зібрань «народного суду» розроблялася відповідна схема підготовки проведення загальноколгоспних зборів та загальних зборів селян. Основним організаційними заходами стали закриті партійні збори, на яких комуністи знайомили з указом та постановою ЦК КП (б) У від 5 березня 1948 року та обговорювали кандидатури, які підлягали виселенню. Одразу після партійних зборів проводилася нарада колгоспного активу, на якій в черговий раз зачитувався указ та обговорювалися кандидатури на виселення. Підготовлені таким чином партійці та актив села виходили на збори зі думкою, сформованою організаторами виселення. Перед цим партійне керівництво обирало ті колгоспи, де кількість невироблених трудовнів була найбільшою. Під пильним оком представника з району скликалися загальні збори колгоспників, на яких виносили "вирок на виселення" [7; арк.14-15].

Потрібно звернути увагу на колгоспника Власенко С. Д. У 1948 році йому було 50 років. До цього він проходив по справах у вбивствах колгоспників саме в роки голодоморів. Вперше у 1923, ще у часи Курської губернії, потім під час колективізації – у 1932 підняв селян проти масового з'єднання у колгоспи. В ці роки на нього чомусь не звертали увагу, проте вже після голоду 1946/47 його виселили. Отже, Указ активно виконувався. Варто зазначити, що, можливо, його родич Власенко А. Д. вже 5 квітня агітував за виселення іншого селянина з того ж села. Виселялися навіть родичі тих, хто не хотів вступати у колгосп. Так, чоловіка громадянки Серих було виселено у 1939 «за відмову вступати у колгосп». Вона також була виселена за «нероботу у колгоспі». За словами Власенка С. Д., які він написав в 1950 році у листі до Шверніка М.М., який тоді був головою Верховної Ради СРСР, визначено, що «я ніколи не був і не працював у колгоспі та не писав заяву про вступ до нього». Крім цього Власенко був з 1941 по 1943 партизаном у загоні Ковпака, а у 1948 році вже за віком був непрацездатним, але відповідь була така «подавати заяву через 5 (!) років». Голова колгоспу вимагав у нього «білити хату та відпрацювати у дорожньому будівництві, у якому громадянин Власенко вже відпрацював 131 трудовнів, але їх не записано». Про це він писав до ВР УРСР та СРСР і навіть до ЦК КП(б). Відповідей не було. Як бачимо, знову наклеп та незаконне виселення. Власенко повернувся до дому у 1953 [6, арк.18-20].

Історики звертають увагу на те що були виселені навіть ті, хто не міг відпрацювати трудовні, кількість яких залишалася завищеною з 1942. Крім того не зверталася увага на те, що людині потрібно годувати дітей. За словами В. Зіми «радянська влада виганяла у поля усіх, навіть тих, хто мав п'ять дітей або був інвалідом» [8, с.16]. Так, мешканка с. Ходино Пежова, яка писала заяви до обласного та районного виконкомів з проханням не виселяти її, так як «вона не може відпрацювати трудовні, бо її чоловік загинув на фронті і у неї залишилася 5-річна дитина». Судячи з інших слів заяви, таких як «ми вступили у 1932 і плідно працювали, а під час окупації жоден родич не служив у німців», ми бачимо, що людина сильно благала залишитися. Крім цього прохання присутня і довідка від лікаря, де зазначено, що «Пежова має екзему». Крім цього, судячи з протоколу засідання «народного суду», ця громадянка у голодні роки 1946/47 шукала картоплю на колгоспних полях та інколи брала зерно та йшла на ринок. На цьому «судовому засіданні» найактивніше виступала Шовікова В. І., яка сказала, що «має 5 дітей і відпрацювала 300 трудовнів». Варто зазначити, що батько Шовікової В.І. Шовіков І. Г. затримувався органами НКВС у 1932 та 1939 з гучних справ за статтею 54, за якою міг бути розстріл або висилка у табори ГУЛАГу, але в обох випадках справа була закрита [6, арк.46]. Тобто його донька була вже залякана і тому, не зважаючи ані на дітей, ані на власне здоров'я відпрацьовувала у колгоспі, керована жахом. Але громадянка Пежова була виселена. Крім Пежової були виселені ще четверо людей на 8 років. Проте, на щастя, пізніше за рішенням облвиконкому її було залишено [6, арк.35-36; 3, арк.40].

У цей список можна віднести і мешканця с. Кочерги Пеженко, який, судячи з заяви, мав хворобу нирок і через це не міг працювати у колгоспі. Його дружина з дітьми мешкали у сараї. Пеженко просив заступитися навіть начальника МВС, але райвиконком вирішив, що «рішення правильне і підлягає виконанню» [6, арк.30].

Ніякі причини невиконання трудовнів не вважалися поважними. Так, Полуніна А.Ф. було виселено, незважаючи на те, що він відпрацював 170 днів у колгоспі і ще у цей час відбудовував власний будинок, що був пошкоджений війною.

Не жаліли навіть жінок після пологів. Існує справа громадянки Бадуліної, що не могла працювати з цієї причини, але її було виселено. Так само в 30-ті було виселено «усіх винних» навіть тих, хто не міг доїхати до пункту призначення живим через слабкий стан здоров'я. Вже пізніше, при листуванні райвиконкому з облвиконкому (яке вважалося секретним) було зазначено, що це (тобто виселення певних громадян) «була помилка» і було відмінено 7 таких рішень. З листа облвиконкому до райвиконкому було зазначено, що «при голосуванні з питання щодо виселення не проводилися підрахунки голосів – всі рішення приймалися одноголосно (тобто під тиском партійних керівників) – хоча зазначено, що в протоколі вони підраховані, а кількість невироблених трудовнів було знижено» [4, арк.70]. І з цього видно, що рішення не завжди були справедливими, а більше мали репресивний характер.

Селянам ще треба було не тільки відпрацьовувати трудовні, а ще й обов'язково платити податки. Як було зазначено вище, колгоспних трудовнів не вистачало навіть на вдоволення найнеобхідніших потреб, не кажучи вже про податки, і тому деякі їздили до міст, щоб купити промислові товари та продати їх односельцям або обміняти на сільськогосподарську продукцію і у такий спосіб заплатити податки. Наведемо приклади.

Бурсов, який був членом колгоспа з 1930, тобто з початку колективізації, не міг виплатити податок, тому їздив до «Харкова, Сум, де продавав промислові товари та міняв їх на сільськогосподарську продукцію. Так робив і Осіпов, який відробив у 1947 році 116 трудовнів, їздив до Москви, бо потрібно було платити податки. На засіданні «народного суду», начебто розуміючи, чому він їздив до міст, керівництво Партії усе одно намагалося його виселити, бо «він не здав податку 320 рублів та 30 кілограмів м'яса (!)». Якось «забулося», що це були роки голоду і окрім податків треба було якось прокормити свою сім'ю. До таких селян можна також віднести і Серих А. Т., чоловік, якої був висланий у 1939 за «агітацію проти колгоспів». Щодо Серих відомо, що вона вже в роки голоду 1946/47 «крала буряки та картоплю з полів колгоспів», а також вона, як і Осіпов та Бурсов їздила до вищезгаданих міст та до Ворожби і теж міняла промтовари на сільськогосподарську продукцію. Також і громадянка Безбабних, яка, як сказав голова колгоспу, «займається своїм господарством і продає». Однак, варто зазначити, що було запропоновано залишити у колгоспі їх та ще декількох кандидатів на виселення. Деяким було висунуто певні умови. Так, Давидову С. Ф. «постановили залишити виробництво і робити в колгоспі 500 (!) трудовнів»[6, арк. 46-52].

Крім цього могли також виселити за кустарне виробництво. Так, Бондаренко Ф. А. «не працює в колгоспі, а працює у себе на кустарному виробництві і продає селянам».

Щодо Безбабних відомо, що вона таки була виселена, хоч і писала листи до Сталіна, Верховної ради СРСР та УРСР, і зазначала, що після того, як її чоловік загинув у війні, то «голова колгоспу постійно називав «куркулем», викрав свиню та пропив, а її саму хотів виключити з колгоспу та виселити.» Реакції не було. Тільки було зазначено що «вона вислана правильно». Повернулася додому тільки у 1956 за «добру дисципліну та працьовитість», як було записано у листі від облвиконкому Іркутської області. Після звільнення відбулося засідання колгоспників, де було вирішено питання про повернення її до колгоспу. Серих також виселили, і вона писала до ВР УРСР про прохання повернути її в 1949, але її було відмовлено і зазначено «залишити, а ходатайство розглянути через 5 років». Вона була повернута тільки у 1956 з Карело-Фінської РСР[5, арк. 43].

Було виселено і тих, хто відпрацював 117 трудовнів та мав невелике власне господарство. Так, Мурашкін В. Д. має «3 віви, корову та ділянку 0,6 га і займається цим та продає свою продукцію». Рішенням 270 проти 17 його було виселено. Пізніше стало відомо, що йому зменшили кількість вироблених трудовнів на 180 через те, що «під час його чергування у полі було вкрадено буряк, а коли прийшла вимога представити кандидатів на виселення, то голови райкому не було в районі». Крім цього є лист його дружини, де було сказано, що «голова колгоспу мав з ним особисті рахунки і не дав їй подивитись результати голосування»[4, арк.218].

Крім нього було вислано і Богданова М. Є., який мав теж подібну характеристику. При комуністах такі люди були «кулаками», тобто якщо порівнювати з характеристиками інших господарств, то вони підпадали під виселення. Рішенням 280 проти 27 його було виселено[6, арк.54]. Це і відносилось і до характеристик тих, кого виселяли. Так Острих, якому тоді було 20 років, отримав характеристику, що «він спекулює, був виключений з ФЗО і постійно п'є». На засіданні «народного суду» постановили його вислати, бо він спекулює та не бажає працювати, але Сумський обласний виконавчий комітет постановив «рішення про виселення відмінити, як необґрунтоване»[4, арк.58]. Доволі дивно, якщо прочитати характеристику та протокол зборів. Тому можна зробити висновок, що характеристика не завжди була правдивою.

Крім цього стало відомо, що часто були фальсифікації результатів. Так, в рішенні обласного виконавчого комітету від 28 травня 1948 було зазначено, що «рішення та голосування по п'яти людей села Уцькове були сфальсифіковані, тому переголосування проводити окремо». Це відбулося через те, що було проведено перевірку і встановлено, що голосувала 4 рази по 4 чоловіка, а значить, що протокол голосування було сфальсифіковано. Так, Зайцеву навіть приписали «хуліганство та судимість» і за виселення проголосувало 277 із 283, але це рішення було сфальсифіковано.

Іншу молоду людину, Тищенко О. А., 22 років, «було мобілізовано до армії трудових ресурсів (ФЗН), але він подав документи, а не пішов, а вдома займається продажом продуктів». У ті часи ці школи ФЗН хоча і були предтечами ПТУ прирівнювалися до мобілізації у армію і туди набирали тих, хто не міг служити у війську, але міг працювати, а за відлучення могли дати визначити вирок – півтори року. Рішенням 152 проти 62, що доволі рідке співвідношення, його було вислано[5, арк.100].

Також було вислано Стремечусова М. В., 1928 року народження, котрий, судячи з характеристики, «постійно пив, влаштовував бійки та був виключений з ФЗН». Проте було встановлено, що «мати перебувала у в'язниці, батька не було і хлопець мешкав у дяді», а у «колгосп його нікуди не брали», хоча було записано, що він не відпрацював трудовні. Встановили, що він не займається спекуляцією. Тому вирішено його залишити[4, арк.50].

Були навіть помилки у віці та в роках народження, які могли коштувати людині свободи або навіть життя. Так, у характеристиці Капориної М.П., мешканки с. Ходине замість 1897 було записано 1907, тобто людина стала молодшою на 10 років. На щастя, суд визнав, що заготовлений заздалегідь документ про виселення треба закреслити, і цю громадянку «залишити за віком» у рідному селі. Іншого Бурсова, мешканця с. Козаче, який «не працює в колгоспі без поважних причин», теж вирішили залишити у с. Козачому та

попереднє «рішення відмінити». Доволі дивно, що певних селян були виселені незважаючи на вік та хворобу, а деяких просто залишили вдома без пояснень і конкретних причин [6, арк.80].

Слід зазначити, що з точки зору влади, вдалося виконати завдання, визначені указами. Так, Указ Президії Верховної Ради СРСР від 21 лютого 1948 року «Про виселення з Української РСР осіб, які злісно ухиляються від трудової діяльності в сільському господарстві і ведуть антигромадський, паразитичний спосіб життя» справив очікуваний ефект в українському селі. Як визначається, «Указ став могутньою зброєю в боротьбі проти ледарів та дармоїдів, що ховалися в колгоспах, справив позитивний вплив на покращення трудової дисципліни і виробничої активності колгоспників, і в поєднанні з іншими заходами партії і уряду сприяв подальшому організаційно-господарському зміцненню колгоспів». Виступаючи на Пленумі ЦК КП(б)У, 25 травня 1948 року М. С. Хрущов підкреслив, що «досягнені успіхи в укріпленні трудової дисципліни не повинні нікого заспокоювати. Боротьба за зміцнення трудової дисципліни в колгоспах, за зразкову організацію праці повинна завжди знаходитись в центрі уваги парторганізацій. Під час боротьби з ледарями, зі злісними порушниками дисципліни, з паразитичними елементами, сільські комуністи, всі чесні комуністи прокладають шлях для ще більш успішного руху до комунізму» [1, с.10].

Таким чином укази від 21 лютого та 2 червня 1948 року сприяли партійно-державним структурам провести залякування селян, застосовуючи при цьому грабіжницьку політику на селі, з допомогою репресій проводити відібрання сільськогосподарської продукції, яка вироблялася колгоспами та радгоспами. Одночасно проводилось посилене оподаткування господарств, яке призвело до подвійного збільшення в 1952 році грошових та натуральних відрахувань на користь держави порівняно з 1946 роком. За цих обставин селянство відчувало чергове економічне розорення. Репресії та непосильні податки не вирішили проблем, сільськогосподарське виробництво вимагало матеріальної підтримки та уваги з боку держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вронська Т. В. 21 лютого 1948 р. в історії сталінського терору / Т. В. Вронська // Український історичний журнал. — 2011. — № 1.
2. Гаврилов В.М. Оплата праці селян-колгоспників в перші повоєнні роки (на прикладі областей Північного Лівобережжя України) / В. М. Гаврилов // Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика. — К.: Інституту історії України НАНУ, 2008. — № 13. — С.223–224.
3. Державний архів Сумської області (далі ДАСО) — ф. Р-2196, оп. 18, спр. № 4А
4. ДАСО. — ф. Р-2196, оп. 18, спр. № 5А
5. ДАСО. — ф. Р-2196, оп. 18, спр. № 28
6. ДАСО. — ф. Р-4451, оп. 1, спр. № 5
7. ДАСО. — ф. Р-4451, оп. 1, спр. № 6
8. Зима В. Ф. «Второе рассуживание» (Аграрная политика конца 40-х — начала 50-х годов) / В. Ф. Зима // Отечественная история. — 1994. — № 3

REFERENCES

1. Vronskaya TV, February 21, 1948 in the history of Stalin's terror / TV Vronskaya // Ukrainian Historical Journal. - 2011. — № 1.
2. Gavrilov VM Remuneration of peasants-kolkhoz farmers in the first postwar years (on the example of the regions of the Northern Left Bank of Ukraine / VM Gavrilov // Ukraine of the twentieth century: culture, ideology, politics. - K.: Institute of History of Ukraine NASU, 2008. — № 13. - P.223-224.
3. State archive of Sumy region (hereinafter DASO) - f. R-2196, op. 18, cf. No. 4A
4. DASO. - f. R-2196, op. 18, cf. No. 5A
5. DASO. - f. R-2196, op. 18, cf. No. 28
6. DASO. - f. R-4451, op. 1, cf. № 5
7. DASO. - f. R-4451, op. 1, cf. № 6
8. VF Winter, "The Second Unraveling" (Agrarian Policy of the late 40's - early 50's) / VF Winter // Domestic History. 1994. №3.

УДК 930:94+341.324(477)

Орел Дмитро,
студент ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

НІМЕЦЬКО-НАЦИСТСЬКИЙ ОКУПАЦІЙНИЙ РЕЖИМ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена дослідженню Німецько-нацистського окупаційного режиму на території України.

Ключові слова: окупація, окупаційний режим, нацизм, партизанство, голокост.

Орел Д.О *Немецко-нацистский оккупационный режим в Украине. Статья посвящена исследованию Немецко-нацистского оккупационного режима на территории Украины.*

Ключевые слова: *оккупация, оккупационный режим, нацизм, партизанство, холокост.*

Orel D.O. *German-Nazi occupation regime in Ukraine. The article is devoted to the study of the German-Nazi occupation regime in Ukraine.*

Key words: *occupation, occupation regime, Nazism, partisanism, Holocaust.*

Дослідження німецько-нацистського окупаційного режиму в Україні залишається актуальним науковим завданням. Новітня доба історії України - це суперечливий період. Її історичний зміст - боротьба українського народу за національне визволення, за свободу.

У вивченні історії України багато питань, які й досі недостатньо висвітлені. Серед них питання іноземної окупації в роки Другої світової війни. Народ України має добре знати уроки минулого.

Ми повинні знати правду про війну. Вимога сучасного історичного моменту, вимога епохи - об'єднання всіх миролюбних сил людства в ім'я забезпечення мирного розвитку всіх країн.

Крім того, останнім часом історію викладають під іншим кутом зору, що стало можливим після розсекречування багатьох архівів. Це стосується й даної проблеми, оскільки до недавнього часу чимало архівних фондів, містили інформацію щодо окупаційного режиму, залишаються закритими, важкодоступними дослідникам.

Хронологічні рамки цієї роботи кінець осені - початок зими 1941\1942 років - жовтень 1944 року. Офіційним днем завершення нацистської окупації України вважається 14 жовтня 1944 року, коли відбулося урочисте засідання в Києві. Закарпатська Україна була очищена від гітлерівців військами 4-го Українського фронту 28 жовтня 1944 року.

Географічні межі роботи - територія України, яка була окупована німецько-нацистськими військами.

Історіографія Великої Вітчизняної війни, тобто сукупність досліджень по даній темі, дає можливість глибше і повністю зрозуміти закономірності даного періоду. Жодного періоду в історії людства не присвячено такої кількості книг, як Другій світовій війні. Водночас існує низка проблем, які вдалося на сьогодні розв'язати належним чином. Осуд нацизму і фашизму міжнародною спільнотою у спеціальних рішеннях Нюрнберзького трибуналу і судових інстанцій різних країн спричинили створення навколо цієї теми певного негативного поля. Причому поряд із силами, зацікавленими у приховуванні злочинів гітлерівців та їхніх союзників, діяли сили що намагалися роздуть цю проблему у пропагандистських цілях.

Історіографія війни бере свій початок з самого початку війни. Наукові колективи із представників Генштабу, військових академій, спеціалісти інституту історії Академії наук СРСР першими вивчали джерела, піднімали документальні матеріали. Уже в той час формувалися концепції, закладались основи поглядів і оцінок історичних подій війни. Радянським публікаціям воєнного часу був притаманний бравурний тон, писали, зазвичай, про позитивні явища, що відповідало інтересам правлячої еліти, зацікавленої у тому, щоб не допустити аналізу причин трагічних передвоєнних прорахунків. Авторами багатьох із них були зарубіжні партійні діячі: П. Тольятті, М. Торез, М. Еркомі, Д. Армад, радянські історики і публіцисти, зокрема українські - К. Дубина, Л. Новиченко, Т. Стропал, Д. Беддик.

Значний внесок в історіографію війни внесли історико мемуарні праці активних учасників війни: І.Х. Баграмяна, А. Єременко, Г.К. Жукова, К. Рокосовського, Б. Шапошникова.

Утвердження незалежності Української держави створило сприятливі умови для започаткування об'єктивного, по-справжньому наукового дослідження і висвітлення історіографії України періоду Другої світової війни, рішучого подолання нашарувань, штампів і стереотипів, які були характерними і домінуючими в історіографії попередніх років. З початку 90-х років перед українськими істориками повстало у всій своїй складності і повноті завдання створити нову історіографію війни, яка була б незалежною від ідеологічних, партійно-політичних пристрастей і уподобань, базувалася б не на міфах, припущеннях і політичній кон'юктурі, а на документах і факторах.

Одним з перших про необхідність створення нової історіографії проблеми, яка має відповідати нормам і запитам демократичного суспільства, висловився авторитетний дослідник воєнної історії М.В. Коваль. Йому належить цілий ряд змістовних і гостро полемічних праць, в яких здійснюється історіографічне осмислення другої світової війни і місце України в ній.

Тут формується ряд актуальних наукових проблем, без розв'язання яких неможливий подальший розвиток історіографії Другої світової війни і формування її нової історичної концепції. До таких проблем необхідно віднести, зокрема: об'єктивну і неупереджену оцінку радянської історіографії другої світової війни, аналіз причин невідповідності Збройних сил СРСР до відсічі ворогу і їх поразок у перший період війни; оцінку версії про превентивну війну гітлерівської Німеччини проти СРСР.

Істотного значення набувають історіографічні дослідження. У незалежній Україні одним з перших таких досліджень стала публікація в 1992 році монографії криворізького дослідника В.В. Стецкевича. Вона присвячена історіографічним проблемам початкового періоду війни. Тут розвиваються важливі методологічні положення про історію України в добу воєнного лихоліття не як про історію народу, без поділу його на "своїх" (радянські українці) і "чужих" (військовополонені, "бандерівці" та ін.). З огляду на активність дослідження німецько-нацистського окупаційного режиму інтерес становить історіографічна розвідка В. Лаврінчука. Проведений ним аналіз наукової і публіцистичної літератури, яка вийшла в Україні, і в діаспорі, дозволив

зробити аргументований висновок про недостатню вивченість у вітчизняній історіографії вказаної проблематики і необхідність зосередження тут зусиль вчених.

Заслужують на увагу дослідження Д. Маланова про Київ у роки Великої Вітчизняної війни.³ “Київ в роки війни” - одне з найболючіших сторінок Другої світової війни. Масовий розстріл єврейського населення у Бабиному Яру - найжорсткіший в сучасній історії акт геноциду.

Науковий і пізнавальний інтерес являють спогади німецьких генералів, написані у 1945-1955 рр., коли перебували під захистом відомого американського “Історичного дивізіону”. Найбільше значення серед них “Спогади солдата Гудеріана Гейнца”. Тепер читач може познайомитися з талановитим німецьким воєначальником, проникнути у психологію німецького офіцера, через його сприйняття, його очима поглянути на історичні події, нарешті переконатися, як неприязно він говорить про союзників гітлерівської Німеччини.

Група німецьких генералів: З. Весторель, В. Крейпе, Г. Блюментрит, Ф. Цейтлер, Х. Мантейфель, перебуваючи в полоні у американців написали цікаву монографію “Фатальні рішення вермахту” /2000/. Це розповідь німецьких генералів, професійних військових. Не забули поважні автори-генерали й своїх союзників, які не доклали зусиль, були погано навчені, мали застаріле озброєння, думали лише про те, як найбільше урвати.

Інтерес дослідників та істориків до минулого СС і гестапо не згасає. У 2000 році з’явилася чудова монографія французького історика, Ж.Келарю “Історія гестапо”² Автор розповідає, підтверджуючи свою оповідь, як, з якою метою створювався службою Гімлера і французькими колабораціоністами “Легіон французьких волонтерів”, який восени 1941 року відправився на Східний фронт. Келарю розповів, як був організований набір добровольців до улюбленого дітища Гітлера - військ СС.

У незалежній Україні спалахнув інтерес до історії дивізії “Галичина”. У 1993р. журнал “Військо України” опублікував дослідження, підготовки, бойових дій, обставини взяття в полон і перебування у таборах військовополонених борців і офіцерів дивізії.³

Привертає до себе увагу книга доктора історичних наук, професора Київського університету ім. Т. Шевченка Віктора Короля “Трагедія військовополонених на окупованій території України в 1941-1944 рр.”⁴

Автор на значному документальному та архівному матеріалі розкриває суть і причини цієї трагедії, жертвами якої стали мільйони співвітчизників. В кінці В.Короля вперше у вітчизняній історіографії повністю надруковані тексти наказів №270 і №277 військового відомства СРСР від 16 серпня 1941 р. і 28 липня 1942 р. українською мовою. Як відомо, і російською мовою вперше вони були надруковані майже через 60 років після війни.

В умовах державної незалежності України як багатонаціональної країни стають особливо актуальними етноісторичні дослідження. Зокрема, своєрідний історіографічний підсумок розвитку Єврейських студій в сучасній Україні підбив А Подольський.¹

Отже, низка історичних праць, які з’явилися у 1990- ті роки сприяли підведенню підсумків вивчення окремих актуальних проблем України доби Другої світової війни і відіграли позитивну роль. Їх аналіз дозволяє накреслити пріоритетні напрямки майбутніх досліджень, які покликані створити оновлену історію та історіографію Другої світової війни

Встановлення нацистського “нового порядку”

Червня 1941 року, з нападом Німеччини на Радянський Союз, вся Україна була втягнута у другу світову війну. Німецька армія наступала у трьох напрямках: група “Північ” на Ленінград, група “Центр” на Мінськ і Смоленськ (з Москвою як подальшою ціллю), група “Південь” у напрямку Житомира і Києва. Німецьким військам у їхньому наступі на Україну допомагали угорські і румунські частини. Їм протистояли два радянські військові округи - Київський та Одеський; третій, Харківський, спершу перебував у тилу.

Україна впала однією з перших жертв гітлерівського плану “блискавичної війни” проти Радянського Союзу. Найбільший опір німецькі частини у перші дні наступу спіткали у районі Луцька - Бродів - Рівного, де 23-29 червня 1941 р. відбулася велика танкова битва. Проте вона затримала просування німецького війська лише на тиждень. 29 червня німці взяли Львів, а до середини липня контролювали всю Галичину, Західну Волинь, Буковину, Бессарабію. Вирішальною для дальшого ходу воєнних операцій була битва під Уманню (10-12 червня 1941р.) під час якої розбито радянську армію, що утримувала доступ до Центральної та Східної України.

Через місяць, 16 вересня 1941 р. впав Київ, а на початку листопада нацистські війська захопили практично всю територію України, за винятком Ворошиловграду і північно-східного Донбасу.

Погано підготовлені, й слабо озброєні, радянські війська не могли стримувати натиск ворога. Випадки впертого опору німецьким військам були поодинокими.

Велику стійкість виявили, зокрема, залишені напризволяще захисники прикордонних застав у Сколі, Раві-Руській, Перемишлі і Володимирі-Волинському.

Здебільшого німецька сторона, зосередивши у вирішальних точках велику кількість матеріальної і людської сили, легко проривали радянську оборону. Не перериваючи наступу, німці брали в оточення численні радянські частини і полишали їх у своєму тилу, де з ними легко уже справлялися війська другого ешелону.

На території України мало місце найбільше з усіх відомих воєнній історії оточень: у середині вересня

1941 року німецькі війська взяли в коло київське угруповання радянських військ Південно-Західного фронту загальною кількістю 456 тис. чоловік за радянськими (665 тис. чоловік за німецькими) даними - у 2-3 рази більше за німецькі втрати у Сталінградському котлі зимою 1942/1943 рр¹.

Значна частина місцевого населення України відчувала певне полегшення при вигляді краху сталінської системи. Тим більше, що відступ радянської армії супроводжувався масовими репресіями і матеріальною руїною. Відповідно до тактики “спаленої землі” спеціальні частини знищували індустриальні підприємства, залізниці, врожай, затоплювали шахти, аби вони не потрапили до німців. Те що мало особливу цінність евакуювали на Схід.¹ Разом з технікою евакуації підлягали представники елітарних верств - державні чиновники, фахові робітники, інтелігенція. У випадку з інтелігенцією, щоб схоронити її перед наступом німецьких військ та щоб виключити можливість перетворення її на антирадянську політичну силу в тилу ворога. Було евакуйовано 3,8 млн. чоловіків, жінок і дітей; 550 великих підприємств, що становили третину всіх заводів і фабрик, евакуйованих з захоплених німцями районів РСРС.

Евакуація супроводжувалася значними людськими втратами. Безслідно зникли, точніше були знищені НКВС, академіки Агатангел Кримський, Кирило Студинський, син Івана Франка Петро та інші.

Швидкий німецький наступ відкрив ще одне злочинство НКВС, тому, що при відступі радянської армії з України у місцевих тюрмах відбувалося масове знищення політичних в'язнів.

Лише у Львові було знайдено тіла від 3 до 4 тисяч в'язнів (за іншими джерелами - 10 тисяч). Подібна картина відкрилася і в інших містах України - Луцьку, Самборі, Дубно, Дрогобичі, Станіславі, Перемишлі, Калуші, Миколайкові (Дністровському), Стрию, Тернополі, Чорткові, Вінниці, Умані. Діяльність окупаційної влади в Україні.

Свої злочинські задуми нацистські агресори почали здійснювати зразу ж після вторгнення на українську землю.

Жорстокий терор настав в Україні в кінці осені - на початку зими 1941/1942 рр. Після приїзду Еріха Коха в Україну. Окуповавши Україну, німці буквально залили кров'ю її священну землю. Гітлерівці хизувались один проти одного відданістю ідеям фюрера, і, щоб вислужитися перед ним виявляли диявольську винахідливість у реалізації його людиноненависницьких ідей.

Еріх Кох, виступаючи у вересні у Рівному, так інструктував своїх підлеглих “Я відомий як жорстокий собака, Через це мене і було призначено рейхскомісаром України”.¹ У своїй промові проголошений у грудні 1941 році він не гарантував місцевим жителям жодних прав, крім права релігії. Одним із перших ударів був спрямований проти націоналістичного руху.

Приводом стало масове святкування 20-ї річниці розстрілу під Базаром. У ньому взяло участь близько 40 тисяч українців з різних районів Рейхскомісаріату. Розмах цього святкування викликав тривогу у німців. Почалися масові арешти серед організаторів та учасників цієї акції. У кінці листопада на початку грудня німці затримали 720 чоловік, більшість з них була розстріляна або повішана. Взимку 1941/1942 рр. У Києві арештували і розстріляли групи мельниківців, яких німці запідозрили у підпільній діяльності: літераторів Олену Телігу, Івана Ірлявського та Івана Рогача, головного редактора газети “Українське слово”, професора В.Багатія, мера міста та інших. Ще раніше, 17 листопада 1941 р. була розпущена Українська Національна Рада у Києві. Репресії зачепили обидві фракції ОУН, а 25 листопада 1941р. німецька влада видала наказ про арешти й таємні страти без суду бандерівців.

Репресій зазнав не лише незалежницький рух, в й все національне життя.

Усі українські громадські організації від Червоно Хреста аж до спортивних клубів - були розпущені. З січня 1942 р. учні школи понад четвертий клас підлягали закриттю. З 115 газет, що виникли влітку 1941 року, у квітні 1942 року залишилися лише 40, та й ті підлягали цензурі. Не дозволялося друкування книг і журналів.¹

Монополію на ведення пропаганди мала виключно окупаційна влада. При німецькому командуванні був створений спеціальний батальйон пропаганди під назвою “Україна”. Поряд з об'єктивною інформацією про більшовицькі злочини (колективізацію, голодомор і репресії) поширювалося дуже багато відвертої дезінформації - про здачу Москви і Ленінграду, про перехід на бік німців Молотова і Ворошилова. Основним засобом пропаганди було поширення друкованої продукції - листків, брошур, плакатів.

На території Рейхскомісаріату діяло близько 300 кінотеатрів. Трансляції передач українською і російською мовою велися з Берліна, Рима, Бухареста, а також зі Львова, Харкова, Києва, Вінниці та інших міст. Усі заходи, на перший погляд, відповідали загальній директиві головного ідеолога фашистського режиму Геббельса “ не знищувати противника, а перетягувати його на свій бік”.²

Особливо лютували гітлерівці в столиці України - Києві. Усьому світові відома трагедія Бабиного Яру, де було по зв'язному знищено 100 тисяч радянських людей. Почалися ці вбивства з масового знищення євреїв.

В кінці вересня 1941 року польова комендатура гітлерівських військ розклеїла по місту наказ про те, що всім євреям Києва з'явитися на риг меляникової та Доктеревської вулиць, взявши з собою документи, гроші і цінні речі. Наказ закінчувався загрозою: “Хто не з'явиться, буде розстріляний”.

Офіційна німецька пропаганда й історіографія всіляко замовчували єврейський за головним своїм змістом характер трагедії Бабиного Яру, у чому значною мірою проявилася сталінська політика дискримінації євреїв. Облави на них проводилися щодня. Збереглися спогади про те, як це відбувалося. Ось одні з них - заява

мешканки міста Києва Н.Т. Горбачової: “Я і ще декілька жінок, що мешкали біля Бабиного Яру, - пише Н.Т. Горбачова непомітно для німецької охорони наблизились до місця, де зупинилися автомобілі і розвантажувалися привезені на них люди, ми побачили, що в метрах 15 від початку Бабиного Яру німці примушували роздяться і наказували їм бігти вздовж яру, розстрілюючи їх з автоматів і кулеметів. У яру були не лише розстріляні, а й поранені та живі діти”.¹

У масовому знищенні київських євреїв із 29 вересня до 3 жовтня 1941 року брали участь 1200 убивць.

Військовий юрист Ю.Шульмейстер у своїй книжці “Гітлеризм в історії євреїв” писав: “Акцію зі знищення єврейського населення було організовано блискавично і фундаментально. Місцем злочину обрали Бабин Яр - колишнє військове стрільбище з глибокими ярами, де могли поміститися сотні тисяч трупів. До Бабиного Яру зручні підходи, відразу залізнична станція Лук'янівка-товарна, що дозволяло переконати приречених, що їх чекає не смерть, а переїзд на нове місце проживання”.²

У Києві нацисті спочатку навіть не планували створювати єврейське гетто за прикладом Варшави чи Львова для повільної, але неминучої загибелі його мешканців. Тактика Голок осту на переважній частині України була інакшою: вона полягала в однохвилинному тотальному знищенні єврейського населення відразу після окупації.

Захар Трубаков у мемуарній книзі “Тасмниця Бабиного Яру” згадував: “Існує така думка, що всі євреї Києва пішли за вказаною адресою, в звідти в Бабин Яр. Я з цим твердження не згоден. І сам не пішов, й інших відмовляв, як міг... Люди слухали, але, як часто буває, не чули.

На моє вмовляння вони відказували, що ім. Нікуди подітися, особливо тим, хто з маленькими дітьми. А багато хто просто не вірили в найгірше...”.

Накази німецького командування в жовтні-листопаді 1941 року проголошували: “Якщо хто-небудь пустить єврея на нічліг або проживання, буде негайно розстріляний не тільки він сам, а і уся родина.” “За кожного виданого єврея, працівника НКВС, комуніста - німецьке командування платить по 1000 рублів”. Але всупереч таким наказам, знаходилися люди, котрі, ризикуючи життям своїм і своєї сім'ї, рятували, переховували євреїв, підпільників, котрі не реєструвалися. Родина київського священика Олексія Глаголева врятувала за роки окупації одинадцятьох євреїв. За неповними даними під час трагедії Бабиного Яру за допомогою місцевих жителів було врятовано близько ста євреїв і сорок дітей від змішаних шлюбів. Літня няня - українка Надія Хоменко пішла на розстріл у Бабин Яр із трьома єврейськими дітьми.²

Весь окупаційний режим загарбників був системою планомірного масового знищення радянських людей.

Взагалі на Україні відомо не менше 250 місць, де проводилися масові розстріли. Крім євреїв і комуністів, розстрілу підлягали грабіжники, саботажники, військовополонені, агенти НКВС, донощики за комуністичного режиму, особи, що становили загрозу епідемії. Нерідко розстріли набирали огидливого характеру розправи “надлюдини” над “недолюдиною”: У Дніпропетровську було страчено 800 хворих психіатричної лікарні. За особливу мішень масових екзекуцій слугувала інтелігенція.

Окрім масових розстрілів, іншим засобом винищення мирного населення мав стати голодомор. Існують свідчення, що в листопаді 1941 року на конференції у Східній Пруссії за участю Гітлера та інших високопоставлених нацистських чиновників було прийнято таємне рішення про створення штучного голоду в Україні.

Уже в грудні 1941 року німецька адміністрація вирішила збільшити обсяг продовольчого постачання Рейху з України шляхом зменшення числа надлишкових споживачів - євреїв і населення українських міст, таких як Київ, для яких навіть не встановлювалась норма раціонованого пайка. В інших українських містах передбачалося різко скоротити ці норми. Щоб перешкодити перевезенню продуктів харчування до міст, на дорогах встановлювався спеціальний контроль і закривалися міські базари. У результаті цих заходів у великих містах склалася катастрофічна ситуація з продовольством.

Отже, страхітливі злочини окупантів вели до того, що Україна стікала кров'ю, була розтерзана й пограбована. Ще ніколи не зазнавала вона таких нечуваних мук, як під час фашистського лихоліття.

Особливо в 1943 році німецькі окупанти ще більш посилили свої злочини протиукраїнського народу. З несамовитою впертістю продовжували вони здійснювати свої ненависницькі плани. Фашистський терор і геноцид, голод і розорення, найдикіша наруга над людською гідністю - лишалися визначальними рисами гітлерівського “нового порядку”.

Наслідки окупаційного режиму засвідчив у 1943 році Олександр Довженко: “Україна поруйнована, як жодна країна в світі. Поруйновані і пограбовані всі міста. У нас нема ні шкіл, ні інститутів, ні бібліотек. Загинули наші історичні архіви, загинуло малярство, скульптура, архітектура. Поруйновані всі мости, шляхи, розорила війна народне господарство, понищила людей, побила, повішала, розігнала в неволю”.

Окупаційний режим в Україні був одним з найстрашніших явищ в багатовіковій історії нашого народу. Він являв собою концентрований вираз сутності фашизму - криваву диктатуру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Король В.Ю. Трагедія військовополонених. Свідчать архіви // Трибуна. - 1992. - №9. - 136с.
2. Міжнародний суспільно-політичний щотижневик “Джерело життя”. - 29 вересня - 5 жовтня 2001, №38,

-22с

3. Німецько-фашистський окупаційний режим на Україні: Збірник документів і матеріалів. - К., 1963. - 77с.
4. Україна в другій світовій війні: Уроки історії та сучасність. Матеріали міжнародної наукової конференції (27-28 жовтня 1944р.) - К., 1995, 140с.
5. Вторая мировая война. Краткая история. М.: Наука, 1984, - 64с.
6. Советская Украина в годы Великой Отечественной войны; в 3-х томах Документы и материалы. - М.: Наука, 1967. - 62с.

REFERENCES

1. King V.Yu. Tragedy of prisoners of war. Archives testify // Tribune. - 1992. - № 9. - 136s.
2. International social and political weekly "Source of Life". - September 29 - October 5, 2001, # 38, -22s
3. German-fascist occupation regime in Ukraine: Collection of documents and materials. - K., 1963. - 77s.
4. Ukraine in the Second World War: Lessons in History and Modernity. Proceedings of the International Scientific Conference (October 27-28, 1944) - K., 1995, 140s.
5. The Second World War. Short story. M.: Science, 1984, 64s.
6. Soviet Ukraine during the Great Patriotic War; in 3 volumes Documents and materials. - M.: Science, 1967. - 62s.

УДК 94:355.48]((6-15):100)''1914/1918''

Головач Оксана,
студентка магістратури ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ЗАХІДНО-АФРИКАНСЬКА КАМПАНІЯ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ, ЇЇ РЕЗУЛЬТАТИ ТА НАСЛІДКИ ДЛЯ КОЛОНІЙ ТОГО ТА КАМЕРУН

Стаття присвячена висвітленню результатів Західно-Африканської кампанії Першої світової війни і показати її наслідки та вплив на процес подальшого розвитку колишніх німецьких колоній – Того та Камерун.

Ключові слова: Перша світова війна, Західно-Африканська кампанія, Ліга Націй, колонія, губернатор, підмандатна територія, мандат.

Головач О.Я. *Западно-Африканская кампания Первой мировой войны, ее результаты и последствия для колоний Того и Камерун.* Статья посвящена освещению результатов Западно-Африканской кампании Первой мировой войны и показать ее последствия и влияние на процесс дальнейшего развития бывших немецких колоний - Того и Камерун.

Ключевые слова: Первая мировая война, Западно-Африканская кампания, Лига Наций, колония, губернатор, подмандатная территория, мандат.

Holovach O.Ya. *The West African campaign of the First World War, its results and consequences for the colonies of Togo and Cameroon.* The article is devoted to the coverage of the results of the West African campaign of the First World War and to show its consequences and influence on the process of further development of the former German colonies - Togo and Cameroon.

Key words: The First World War, the West African Campaign, the League of Nations, a colony, a governor, a mandated territory, a mandate.

Західно - Африканська кампанія розпочалася 6-7 серпня 1914 р., коли англійський десант у складі чотирьох рот з трьома гарматами прибув з колонії Золотий берег і направився залізницею в сторону м. Каміна. Загалом Британська імперія під командуванням генерал-лейтенанта Чарльза Добелла утримувала у своїй колонії 1 595 військовиків. Допоміжну роль грав волонтерський корпус з 900 чоловіків-добровольців та 1200 поліцейських і працівників митниці.

Ввечері 6 серпня французька поліція окупувала пости митниці поблизу Атіме, а наступного дня паралельно з наступом британців, французька колона з колонії Дагомея, що складалася з двох рот і однієї батареї рушила на захоплення Агбанаке та Анехо, щоб здійснити спільний наступ на м. Каміна, – опорний пункт оборони Того. 7 серпня французи окупували Агбанаке, форсували річку Моно та зранку наступного дня опанували Анехо. З боку противника опору не чинилося, а місцеве населення навіть допомагало в пошуках німців. Близько 460 колоністів разом з аскарі відступили вглиб території й поступово висувалися на північ.

Протягом наступних кількох днів британці опанували усі головні міста та позиції вздовж узбережжя та деякі поселення в глибині Тоголенду. 12 серпня британський десант висадився в Ломе і без жодного пострілу зайняв головне місто Тоголенда. Французький військовий компонент продовжував марш на Ломе, доки не отримав звістку про опанування столиці колонії британськими союзниками. У взаємодії з французькими підрозділами британці захопили більшу частину німецького протекторату, практично не зустрічаючи спротиву, й розпочали підготовку до спільного просування на північ країни.

Ситуація для німецьких колоністів ускладнювалась ще тим, що колонія залишилася без безпосереднього керівництва, - губернатор Того, герцог Адольф Фрідріх Мекленбурзький перебував у Німеччині і його обов'язки виконував заступник майор Ганс-Георг фон Дорінг [7, с. 122].

В колонії не було регулярних військових частин, а весь особовий склад разом з поліцейськими підрозділами не перевищував півтори тис. осіб. Були присутні тільки 700 представників поліцейських сил під командуванням гауптмана Георга Пфалера та близько 300 колоністів утворювали напіввійськові підрозділи самооборони. Усі формування дислокувалися тільки в Ломе та на телеграфній станції в Каміна. Тому французьким та британським військам знадобилося лише три тижні, щоб завдати цілковитої поразки та захопити колонію з мінімальними втратами.

13 серпня стався короткочасний бій біля Бафіло, стрілянина між французькими військами та німецькими парамілітарними силами в північно-східній частині колонії. У середині серпня зав'язалися бої за Каміну, важливий комунікаційний вузол Тоголенду, де зосередилися основні сили німців та військ з корінного населення, що їх підтримували. Незначні за розмахом бої відбувалися із застосуванням залізниць, коли обидві сторони широко застосовували цей транспорт для перекидання своїх підрозділів. У бою за Агбелувоє загинув німецький командир Пфалер, кайзерівські війська втратили чверть своїх сил.

21- 22 серпня відбувся запеклий бій на річці Чра. Цей природний бар'єр фон Дорінг використав, як останній рубіж оборони, сподіваючись втримати просування англо-французьких формувань до єдиного вузла опору. Залізничний міст через річку був підірваний, підходи до переходу та село заміновані. 21 серпня близько 460-560 німецьких добровольців зайняли оборону на північному березі Чра [9, с. 20]. Британські війська за підтримки французів атакували декілька разів противника, але усі їхні спроби були відбиті з великими втратами для британців. Попри перемогу, німецькі війська відступили з вигідного рубежу, коли до них дійшла звістка, що французькі передові підрозділи обходять з півночі та сходу Каміну а група британських військ наступає із заходу. В результаті запеклих боїв, війська союзників Великої Британії та Франції підійшли до м. Каміна.

26 серпня німці підірвали радіостанцію і здали місто, 200 полонених європейців, зброю та продовольство союзним військам. За час боїв на території Того британці втратили 83 людей, французи – 54 та німці – 41. Досі залишається невідомою цифра скільки учасників конфлікту дезертували обох сторін.

З початку збройного конфлікту у Європі, телеграфна станція в Каміні встигла передати 229 повідомлень між метрополією, кораблями імперського флоту та колоніями в Африці.

Перша військова кампанія швидкоплинно закінчилася на користь британської та французької сторін і як наслідок Того було поділено між Великою Британією та Францією. Нові колоніальні володарі ставилися лояльно до місцевого населення, так як ті не чинили значного супротиву під час захоплення даної території. 30 серпня 1914 р. губернатори Золотого Берега і Дагомеї підписали тимчасову конвенцію про поділ колонії. Пізніше дана колонія була передана Франції відповідно до постанови Паризької мирної конференції від 30 січня 1919 р., яка в остаточній формі була затверджена 25 квітня 1919 р.. Надалі ця постанова стала двадцять другою статтею Статуту Ліги Націй: «Мандатарій надаватиме щорічну доповідь Раді Ліги Націй, яка задовольнятиме Раду і матиме всю необхідну інформацію щодо території та зазначатиме заходи, вжиті для виконання зобов'язань». Офіційно контроль над діяльністю Англії і Франції мала виконувати постійна мандатна комісія Ліги Націй, що була заснована 29 листопада 1920 р., вона складалася з дев'яти осіб, п'ять з яких представляли держави, які не є мандатаріями.

10 липня 1919 р. було підписано договір, який визначив нову лінію розподілу Того. Ліга Націй офіційно передала мандат на управління колонії 22 липня 1922 р. і фактично лише зафіксувала існуюче становище. Кордони Французького Того відповідали території нинішньої Тоголезької Республіки [1, с. 203].

З 1919 по 1934 рр. Того являло собою самостійну адміністративну одиницю, мало повну фінансову автономію і управлялося міністерством колоній Франції. Вся повнота виконавчої і юридичної влади перебувала в руках комісара Французької республіки в Того, який підпорядковувався безпосередньо французькому правительству і за своїм становищем прирівнювався до генерал-губернатора Індокитаю, Французької Західної Африки і Французької Екваторіальної Африки. Він керував усіма громадянськими службами, поліцією і жандармерією. Підмандатна територія мала свій бюджет, який формувався з податків, митних зборів та інших фінансових надходжень, але він підлягав затвердженню міністерством колоній Франції [4, с. 250]. При комісарі республіки в серпні 1920 р. було створено адміністративну раду, до якої входили чотири людини: двоє з яких були французькими підданими, а інші двоє - представниками місцевого населення.

В адміністративному плані територія Того була розділена на шість округів, з французькими чиновниками на чолі кожного, які здійснювали вказівки комісара республіки на місцях.

Іншою німецькою колонією в Західній Африці, на території якої відбувалися бойові дії в роки Першої світової війни був Камерун. Це - одна з найперших колоній німецької Африки, яка за «пан-німецьким планом» мала утворити з німецькою Східною Африкою єдине німецьке Середньоафриканське володіння.

Після Агадірської кризи в 1911 р. та згідно Феського договору 1912 р., Франція передала Німеччині більшу частину східних земель Нового Камеруну. У 1914 р. в складі Німецького Камеруну перебувала територія сучасного Камеруну, частина Нігерії, Чаду, Габону, Республіки Конго і Центрально-Африканської республіки. Колонія з усіх боків межувала з колоніальними володіннями Антанти: на північному заході - з

Британською Камеруном, на південному сході - з Бельгійським Конго, на сході - з Французької Екваторіальної Африкою [5, с. 423].

Близько 20 окремих фортів і маленьких фортець німецької колонії забезпечували оборону колонії і служили опорою військам. Важливість даної колонії сприяла кращій оборонній організації.

Чисельність німецьких колоніальних військ в Камеруні складала майже 2 тис. осіб, серед них були і німці і місцеві. Але вже до середини 1915 р. чисельність колоніальних військ складала 6 тис. осіб, поповнювалися вони за рахунок місцевого населення та чисельність військ союзників набагато перевищувала чисельність німецьких військ. Одні тільки війська Французької Екваторіальної Африки до початку війни налічували 20 тис. чоловік, тоді як війська Британської Камеруну становили 7,5 тис. осіб [2, с. 130].

Коли в серпні 1914 р. почалася Перша світова війна, німецька колоніальна адміністрація, посилаючись на Берлінську конференцію 1884 р. зробила спробу укласти угоду з Великобританією і Францією, згідно з яким військові дії на території Африки вестися не повинні були. Однак союзники не пішли їм назустріч і в даному регіоні. Франція хотіла повернути території, що відійшли до Німеччини за Феським договором. 6 серпня 1914 р. французькі війська під командуванням Жозефа Емеріка вторглися зі сходу на територію Німецького Камеруну по болотистій складній місцевості.

25 серпня англійці вторглися в Німецький Камерун, ведучи наступ за трьома напрямками. Вони підійшли до Маруа – місто на півночі Камеруну, Гаруа, що також знаходиться в північному регіоні та Нсанаконг - південний регіон. Британським військам, що рухалися на Гаруа, було наказано атакувати німецький прикордонний пост, розташований. 25 квітня англійці розбили німців у битві при Тепе.

Також англійці спробували взяти м. Мора, що знаходиться на півночі Камеруну, але при першій атаці зазнали невдачі. Облога міста тривала до кінця кампанії і Мора став останнім фортом, який здався під час захоплення Камеруну військами союзників. В битві при Нсанаконгі англійці були розбиті. 31 серпня в битві біля Гаруа німці отримали перемогу над військами союзників [3, с. 115].

У вересні 1914 року німецькі війська замінували гирло річки Вурі і затопили велику кількість військових кораблів, тим самим створивши бар'єр, який захищав важливий адміністративний і торговельний центр колонії – м. Дуала. Британські та французькі кораблі обстрілювали велику кількість міст Камеруну, що розташовувалися на узбережжі. В результаті військової операції 21 вересня французькі війська окупували Укоко, який перебував під владою німців з 1911 року. Незабаром британці та французи окупували практично все узбережжя Німецького Камеруну.

27 вересня 1914 р. морський десант британців під командуванням генерала Ч. Добелла, після того, як очистили гирло річки Вурі від мін, висадився на берег та захопив місто Дуала. Після чого колона розділилася і англійці рушили на північ уздовж залізничної лінії, а французи на схід – до Яунде. Однак наступ англійців незабаром був відбитий, і вони відступили до Дуале, відновивши наступ в листопаді. Північні колони підійшли до Гаруа 5 січня 1915 р., але на штурм цього укріпленого пункту не наважилися і взяли його в облогу. До 1915 р. більшість німецьких військ, за винятком оточених в м. Мора і Гаруа, відступила в гірські райони Камеруну в околиці Яунде, який став новою столицею колонії.

План англо-французів, вироблений на загальній нараді 12 березня 1915 р. зводився до вторгнення в Камерун з боку моря і сухопутного кордону одночасно. Війська союзників планували виступити декількома колонами і поступово просуватися в глиб Камеруну. В діях з боку моря повинні були взяти участь англійські війська з Сьєрра-Леоне і французькі - з Сенегалу; з півночі повинні були наступати англійці з Нігерії і французи з Чаду, маючи найближчою метою зайняти важливий центр на півночі колонії Гаруа; зі сходу дві французькі колони і з півдня також дві французькі колони повинні були наступати до центру німецького панування - колонії Яунде.

Навесні німецькі війська були ще в стані відбивати атаки військ Антанти. Навіть німецькі війська оточені в Гаруа, під командуванням фон Крайльсгейма навіть перейшли в наступ, розбивши британців в битві при Гуріні. Протягом 1915 р. тривав концентричний наступ англо-французів серед тропічних лісів з вельми слабо розвиненою мережею ґрунтових шляхів.

11 червня 1915 р. англійці завдали німцям поразки в у другій битві при Гаруа. Завдяки перемозі в цій битві, англійці могли більше не продовжувати наступ на решті території Північного Камеруну. 29 червня цього ж року британські війська розгромили німців в битві при Нгаундере. Наступ Ф. Канліффа на Яунде було зупинено через початок проливних дощів, облога Мори тривала. Коли погода покращилася, англійці відновили наступ.

У листопаді капітулював німецький гарнізон Баньйо. В грудні війська Канліффа і Добелла стали діяти спільно і готувалися до захоплення м. Яунде штурмом, яке захопили січні 1916 р [8, С. 384].

На початку 1916 р. командувач німецькими військами Карл Циммерман прийшов до висновку, що Камерунська кампанія програна. Союзники взяли в облогу Яунде, з кожною атакою німецькі війська все більше слабшали, і Циммерман наказав військам і населенню тікати до Іспанської Гвінеї. Німецькі війська і населення, були мирно зустрінуті іспанцями, які відмовилися видавати їх країнам Антанти. В лютому здався останній німецький гарнізон в Море, після чого Камерун пав.

На 1916 р. більша частина території Камеруну перебувала в руках у англійців, бельгійців та французів. Особливістю Камерунської кампанії Першої світової війни в тому, що там активно воювали бельгійські колоніальні війська, тоді як в Європі Бельгія була практично окупована Німеччиною.

У березні 1916 р., між Великобританією та Францією був укладений таємний договір про розподіл Камеруну на три частини. Одна з них відходила Франції як територіальне доповнення до ФЕА, друга – потрапляла під тимчасове французьке управління, а третя частина, яку утворювали дві не з'єднані між собою трапецієподібні смуги шириною 80 - 150 км уздовж кордону з Нігерією, стала протекторатом Великобританії та підпадала під керівництво генерал-губернатора Нігерії. Розподіл Камерун проходив по карті без урахування етнічних кордонів [6, с. 115].

За умовами Версальського договору Німеччина відмовилася від усіх своїх колоніальних володінь. 10 липня 1919 р. Англія і Франція остаточно оформили розділ Камеруну. У липні 1922 р. Ліга Націй санкціонувавши розділ, передала Східний Камерун під мандатне управління Франції, Західний Камерун – Великій Британії. Згідно з міжнародними зобов'язаннями вони повинні були забезпечити громадянські і політичні права місцевого населення. Однак, як і в період німецького панування, Камерун фактично залишався на становищі колонії: на Східний Камерун було поширене законодавство ФЕА; Західний – було включено до складу Нігерії.

Східний Камерун являв окрему адміністративну одиницю. Вся повнота влади була зосереджена в руках французького комісара, який керував країною через підпорядкованих йому французьких чиновників. Територія Камеруну була розбита на дев'ять округів на чолі з військовими комендантами. У 1925 р. в якості консультативного органу в кожному окрузі були засновані зібрання нотаблей, проте вони були позбавлені права проявляти якусь самостійність.

В результаті подій Західно-Африканської кампанії Першої світової війни відбувся розподіл і передача колишніх німецьких колоній до управління союзних країн. Але докорінних змін в колоніальному управлінні під протекторатом країн-переможниць не відбулося, тим більше про зміну статусу колоній мови не йшло. Версальсько-Вашингтонська система договорів закріпила мандатне управління Великобританії та Франції на територіях Того і Камерун, тим самим визначивши тенденції розвитку даних африканських країн.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Бонвич П.Б. Германские колонии (1913-1914 гг.). Кемерово: Книжный дом, 2005. 292 с.
- 2.Бюлов Б. Державная Германия. Обзор политических и государственных стремлений Германии за последнее десятилетие. Петроград: Освобождение, 1915. 239 с.
- 3.Верхховский Д. В. Первая мировая война 1914-1918. Москва: Наука, 1954. 203 с.
- 4.Дрекслер Х. Юго-Западная Африка под германским колониальным господством, 1884-1915. Москва: Наука, 1987. 292 с.
- 5.Дюбуа У.Э.Б. Воспоминания. Москва: Иностранная литература, 1962. 520 с.
- 6.Исаков И.С. Заморские театры Первой мировой войны. Москва: АСТ, 2003.
- 7.Фокин С.В. Дранг нах Африка. Колониальная политика Германии. Москва: Граница, 2003. 168 с.
- 8.Шмид В. Об особенностях колонизации восточноафриканских колоний Германии перед Первой мировой войной (регион Килиманджару-Меру) // Вопросы Германской истории. Сборник научных трудов. Донецк: ДНУ, 2013. С. 226-236.
- 9.Юршин А.А. Колониальный вопрос и милитаризм в оценках германской социал-демократии: автореф. дис... кан. ист. наук / Воронежский государственный университет. Воронеж, 2012. 28 с.

REFERENCES

- 1.Bonvich P.B. German colonies (1913-1914). Kemerovo: Book House, 2005. 292 p.
2. Byulov B. State Germany. A review of Germany's political and state aspirations over the last decade. Petrograd: Liberation, 1915. 239 p.
3. Verzhkhovsky D.V. First World War 1914-1918. Moscow: Science, 1954. 203 p.
4. Drexler H. South-West Africa under German colonial rule, 1884-1915. Moscow: Science, 1987. 292 p.
5. Dubois V.E.B. Memories. Moscow: Foreign Literature, 1962. 520 p.
6. Isakov I.S. Overseas theaters of the First World War. Moscow: AST, 2003.
7. Fokin S.V. Drang Nah Africa. The colonial policy of Germany. Moscow: Frontier, 2003. 168 p.
8. Schmidt V. On the features of colonization of East African colonies of Germany before the First World War (Kilimanjaro-Meru region) // Questions of German History. Collection of scientific works. Donetsk: DNU, 2013. P. 226-236.
9. Yurshin A.A. The Colonial Question and Militarism in the Estimates of German Social Democracy: Abstract. dis... can. ist. / Voronezh State University. Voronezh, 2012. 28 p.

УДК 94:329](410)

Канаєва Анна,
студентка ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

СУФРАЖИСТСЬКИЙ РУХ У КОНТЕКСТІ ПОЛІТИЧНОГО РОЗВИТКУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Стаття присвячена дослідженню суфражистського руху як соціально-політичному руху в контексті політичного розвитку Великої Британії в ХІХ – початку ХХ століття.

Ключові слова: суфражистський рух, ліберали, консерватори, політичне право.

Канаєва А. В. Суфражистское движение в контексте политического развития Великобритании в ХІХ – начале ХХ вв.

Стаття посвящена исследованию суфражистского движения как социально-политическому движению в контексте политического развития Великобритании в ХІХ – начале ХХ вв.

Ключевые слова: суфражистский движение, либералы, консерваторы, политическое право.

Kanaeva A. V. Suffrage movement in the context of political development of Great Britain.

The article is devoted to the study of the suffrage movement as a socio-political movement in the context of the political development of Great Britain.

Key words: suffrage movement, liberals, conservatives, political law.

Актуальність дослідження обумовлена тим, що нині, коли гендерна рівність, багато в чому, стала реальністю практично у всіх сферах життя в багатьох країнах світу, в тому числі й в нашій країні, питання про прийнятність для жінок політичної діяльності, як і раніше залишається відкритим і дуже часто вирішується не на користь жінок. Причому, наведені аргументи про несумісність жінок і політики далеко не нові й багато в чому нагадують доводи противників жіночих політичних прав початку ХХ століття.

Наприкінці ХІХ століття організований жіночий рух став помітним явищем в соціально-політичному житті країн Західної Європи та Північної Америки. Учасниці політичних виступів вимагали поваги прав і захисту інтересів жінки як вільної і рівноправної особистості, що повністю відповідало духу лібералізму – провідної ідейно-політичної течії епохи. Запропоноване дослідження розкриває нові аспекти політичної історії Великої Британії в ХІХ – на початку ХХ століття, історії англійського парламентаризму й громадських рухів.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Зазначену тему досліджували як зарубіжні так і вітчизняні науковці. Зокрема, Н. О. Міробіч «Жіночий рух в Європі і Америці»[5] та «Боротьба жінок за політичні права в Великобританії. Суфражизм». О. В. Шнирова [6], І. О. Школьнікова [8], А. Л. Грубінко [2], Н. Л. Яковенко[9] та ін. Варто зазначити, що автори О. В. Шнирова і І. О. Школьнікова об'єднали свої зусилля й створили працю «Суфражизм й політичні партії у Великобританії в середині ХІХ – початку ХХ століття: досвід взаємодії» [7].

Мета статті – проаналізувати основні підходи до вирішення політичного права жінок з боку політичних партій (ліберальної та консервативної).

Завдання дослідження: проаналізувати джерела та наукову літературу з теми дослідження; дослідити механізм взаємодії суфражисток і партійних структур; охарактеризувати парламентські дискусії навколо питання про жіноче виборче право; простежити позиції партійних лідерів і рядових парламентаріїв.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спроби домогтися права голосу для жінок, що вживаються окремими парламентаріями в першій половині ХІХ століття, були поодинокими випадками, які не були підкріплені достатньою підтримкою всередині самого парламенту. Як ліберали, так і консерватори, ще не ставилися до цієї проблеми серйозно, вважаючи її абстрактною.

Широка політична кампанія за надання жінкам права голосу розгорнулася з середини 60-х років ХІХ століття. Початок їй було покладено найбільшим філософом, економістом і теоретиком лібералізму Джоном Стюартом Міллем. У справі пропаганди ідеї про політичну рівноправність жінок Дж. С. Мілль не обмежувався лише теоретичними розробками (широко відома його робота «Про підпорядкування жінки», що містила систематичний виклад поглядів Мілля на жіноче питання, була названа «Біблією фемінізму» й служила теоретичною базою для всіх наступних поколінь феміністок).

Завдяки своїй падчериці Хелен Тейлор, Мілль на початку 60-х рр. ХІХ ст. вступив в незадовго до цього організоване, Кенсингтонське товариство, яке було першою жіночою політичною організацією. Влітку 1865 р. на обговорення, в цьому товаристві, було поставлено питання про розширення виборчої системи на користь жінок, а в червні цього ж року Мілль був обраний до парламенту. Одним з основних пунктів його передвиборної програми була вимога права голосу для жінок, і «той факт», – писав Мілль – «що я був обраний після того, як запропонував його (право голосу жінкам), поклато початок руху в підтримку надання жінкам виборчих прав...» [8, с.170].

У травні 1866 р. одна з провідних представниць жіночого руху, Бабара Бодішон, направила лист Хелен Тейлор, в якому містилося прохання до її вітчима, подати в палату громад петицію з вимогою виборчих прав

для жінок. Через рік після обрання Мілля в парламент, 7 червня 1866 р., ця петиція, що містила 1499 підписів, з пропозицією про надання жінкам виборчих прав, була представлена в нижню палату парламенту.

Відповідно до тодішньої процедури, Мілля не міг виступити з промовою на підтримку петиції. Тільки 11 червня, того ж року, він звернувся до палати громад й висловив свій протест проти виключення жінок з існуючої виборчої системи, на підставі приналежності до іншої статі, пропонуючи наділити їх правом голосу.

Однак слід зауважити, що політичні права передбачалося дати аж ніяк не всім жінкам, а лише тим, хто має власність і, отже, платить податки. Висуваючи подібні вимоги, Мілля виходив з основних доктрин лібералізму, відповідно до якої, оподаткування, не підкріплене представництвом в парламенті, розглядалося як прояв тиранії. Обмеженість у вимогах Мілля пояснюється ще й тією обставиною, що в середині XIX століття у Великобританії майновий ценз існував і для чоловічої частини населення. Крім того, подібна позиція випливала з конституційних поглядів Дж. С. Мілля. Хоча, на його думку, майно не може слугувати підставою для володіння правом голосу, проте, «поки у нас ще немає кращого критерію освіти, було б нерозсудливо відкинути в сторону майновий ценз, якщо б він не був недосконалий» [5, с.112].

У цілому, представлена Дж. С. Міллем петиція, не мала скільки-небудь істотного значення, крім самого факту її подання на розгляд англійського парламенту, і тієї обставини, що ця, по суті, нова доктрина, яка йшла в розріз з традиційними уявленнями вікторіанського суспільства, про місце і роль жінки, викликала досить бурхливий інтерес й привернула на свою сторону велику кількість членів палати громад (73), що викликало здивування навіть у самого Мілля.

Активізація представниць жіночого руху, що виступали за політичне рівноправ'я, пояснюється тим фактом, що, починаючи з березня 1866 р., в англійському парламенті проходить обговорення законопроекту про другу парламентську реформу, ініційовану лібералами в особі Вільяма Гладстона (1809 - 1898 рр.).

У рамках цих дискусій, Міллем була зроблена спроба добитися права голосу для жінок, яка до бажаного результату не привела. Внесена ним поправка (замінити, яке фігурувало в тексті білля словосполучення «maleperson», що означало «особа чоловічої статі», більш нейтральним словом «person» – «обличчя») була дружньо відкинута як лібералами, так і консерваторами, незважаючи на те, що лідер останніх, Б. Дізраелі, в своїй промові 27 квітня 1866 р. висловився на підтримку жіночих виборчих прав, заявивши, що не бачить ніяких причин «чому жінки, які володіють незалежними грошовими коштами, не можуть мати право голосу...» [4, с.12].

Невдача Мілля полягала не стільки в відносній новизні внесеної ним пропозиції, скільки в тій партійно-політичній ситуації, яка склалася навколо законопроекту про другу парламентську реформу.

У цей час кабінет міністрів Великобританії очолював представник консервативної партії граф Дербі. Одну з провідних ролей в його кабінеті відіграв Б. Дізраелі, який обіймав посаду міністра фінансів. На чолі партії меншості їм необхідно було придушити активність лібералів на чолі з Гладстоном, так, як саме останній ініціював обговорення другої парламентської реформи. Відповідно до цього, головним завданням консерваторів було «зуміти використати владу для проведення свого білля з метою перехоплення ... стратегічної ініціативи у лібералів, відновлення престижу і популярності партії ...» [5, с.98].

Виходячи з цього, спроба Мілля може бути розцінена двояким чином. З одного боку, виступивши з поправкою до тексту білля про реформу, він, дійсно, прагнув до досягнення жіночого політичного рівноправ'я. З іншого – намагався тим самим посилити позиції лібералів у парламенті. Однак, будучи в більшій мірі теоретиком, Мілля не врахував тієї обставини, що для лібералів питання про право голосу для жінок представлялося другорядним, що не вимагало негайного вирішення, тому що виборчого права на той час не мала значна частина чоловічого населення, перш за все міські робітники, за наділення їх політичними правами й ратувала ліберальна партія.

Крім того, боротьба навколо другої парламентської реформи була відображенням боротьби першочергової важливості за партійну й особисту владу в палаті громад. Політики, в першу чергу, були занепокоєні двома речами: по-перше, щоб право голосу отримали їх прихильники, і, по-друге, щоб розподіл місць у парламенті відображало розподіл влади в країні [2, с. 160]. Тому поправка Мілля (була відкинута більшістю в 23 голоси) зустріла протести не лише з боку консерваторів, для яких головною метою було домогтися проведення парламентської реформи, але і з боку лібералів.

Розглядаючи ставлення провідних політичних партій Великобританії (перш за все, лібералів і консерваторів) до проблеми допуску жінок до виборчих прав, стикаєшся з парадоксальною ситуацією. Найбільш послідовними прихильниками суфражизму були рядові члени ліберальної партії, в той час як її лідери (за рідкісним винятком в особі Г. Кембелл-Бішшермана) ставилися до цієї проблеми або з байдужістю, а найчастіше – з ворожістю. І це незважаючи на те, що вимога англійських жінок наділити їх правом голосу, природним чином, витікали з ліберальної ідеології [8, с.171].

Зворотна ситуація спостерігалася в середовищі консерваторів, лідери яких в більшості висловлювалися за обмежені виборчі права жінок, а рядові члени партії – проти будь-яких спроб розширення виборчої системи на користь жінок. Єдине, що об'єднувало і лібералів, і консерваторів, – це сприйняття питання про політичну рівноправність жінок як відкритого і позапартійного, а тому і не потребувало негайного вирішення. Подібне

ставлення зберігалося практично впродовж всієї історії англійського суффражизму і, в значній мірі, було обумовлено політикою самих суффражисток, що постійно прагнули зберегти свою позапартійну орієнтацію.

Серед консерваторів, також як і лібералів, не існувало єдиної думки про те, чи повинні жінки користуватися виборчими правами, а якщо і повинні, то на яких умовах. Можна виділити три найбільш характерних елемента в консервативній партії, чие ставлення до проблеми політичного рівноправ'я жінок було різним. По-перше, це висловлювало найбільш сприятливе ставлення до суффражизму, партійними лідерами, які очолювали партію в палаті громад, і так званими парламентарями, число яких, однак, було невелике. По-друге, це різні партійні організації, товариства, клуби, тощо, чие ставлення до суффражизму можна охарактеризувати в основному як нейтральне. І, по-третє, це провідні фігури консервативної партії, що в основному займали місця у верхній палаті парламенту, які й склали кістяк антисуффражистського руху [7, с.87].

Примітним є і той факт, що якщо чоловіки, поборники політичного рівноправ'я жінок, були типовими лібералами (наприклад, Дж. С. Мілль, Я. Брайт, Р. Панкхерст та ін.), то багато провідних представників суффражистського руху були за своїми політичними переконаннями консерваторами (наприклад, Ізабелла Тод, Емілі Денис, Хеяен Блекберн та ін.) [8, с.171].

При розгляді просуффражистських настроїв, серед членів консервативної партії, виникає два основних питання: до якої міри консерватори поділяли відношення до даної проблеми з ліберальним суффражизмом і в чому була відмінність консервативного суффражизму? Останні включають в себе два відмітних елементи. По-перше, інше сприйняття права голосу як такого; по-друге, особливе розуміння природи жінки. Для консерваторів (і не тільки для них) характерним було переконання в тому, що жінка за своєю природою консервативна.

Що ж стосується виборчих прав, то консерватори відмовлялися розглядати цю проблему як питання, в першу чергу, абстрактного права, для них вони були пов'язані переважно з обов'язком, ніж з правом. Основна формула ліберального суффражизму свідчила: «оподаткування без представництва в парламенті є тиранія» [3, с. 143]. Після проведеної в 1867 р. другої парламентської реформи цей аргумент взяли на озброєння і консерватори. Як заявив один представник торі, – «питання не стільки про права жінок, скільки про право власності». Зі сторони консерваторів це було цілком природною реакцією на збільшення кількості виборців, за рахунок значної частини бідних робітників.

Доводячи, що жінок потрібно наділити виборчими правами, ліберали закликали згадати основні принципи лібералізму і керуватися в прийнятті рішень міркуваннями справедливості й доцільності такого заходу для соціального прогресу. Звертаючись до консерваторів, суффражистки говорили про необхідність задоволення своїх вимог в ім'я «інтересів власності» [3, с.156].

Однак, говорячи про консервативний суффражизм, слід розрізняти ставлення пересічних парламентаріїв і лідерів. Як уже зазначалося, рядовий склад партії в основній своїй масі виступав проти політичного рівноправ'я жінок. Дійсно, якщо ми подивимося на результати голосування щодо законопроектів про наділення жінок правом голосу, то побачимо, що протягом усієї, більш ніж півстолітньої, історії англійської суффражизму консерватори становили ядро опозиції. Звичайно, серед консервативних парламентаріїв були і прихильники суффражизму, але їх ініціатива в впровадженні відповідних законопроектів була незначною, у відповідності з лібералами.

Разом з тим, було б неправильно стверджувати, що в середовищі консерваторів не спостерігалося ніяких змін у ставленні до суффражистського питання. Певна еволюція, хоча й досить-таки повільна, але все ж мала місце. Свого роду переломним етапом стало останнє десятиліття XIX століття. Так, наприклад, якщо з усіх тих, хто голосував в 1867 р. за поправку Дж. С. Мілля, проти проголосували 91% консерваторів, то за період з моменту проведення другої парламентської реформи до 1884 р. кількість консерваторів, симпатизували суффражизму коливалося вже від 15% до 35% [2, с.163].

Подальше зростання кількості прихильників суффражизму серед консерваторів спостерігається в два останні десятиліття XIX – початку XX ст. Під час семи голосувань в період 1884 - 1908 рр., більшість консерваторів виступало в кожному випадку (за винятком листопада 1884 р., коли відбулося друге читання законопроекту, яке належало лібералові У. Вудоллу) на підтримку ініціатив, пов'язаних з політичною рівноправністю англійських жінок.

Висновок. Отже, консервативна партія Великобританії, як і ліберальна, так ніколи й не виробили офіційну партійну політику щодо зазначеного питання. Впродовж багатьох років чимало провідних представників консерваторів (наприклад, Г. Чаплін, А. Чемберлен, лорд Керзон, В. Лонг та ін.) відстоювали антисуффражистські принципи. У той же час, низка партійних лідерів, правда, з різною часткою ентузіазму, висловлювалися на підтримку жіночих виборчих прав (Б. Дізраелі, С. Норткот, лорд Салісбері, А. Бальфур та ін.). Важко сказати, що лежало в основі такого ставлення: особиста симпатія чи інтереси партії. Швидше за все, вони дійсно симпатизували суффражизму, однак, будучи лідерами партії, були змушені рахуватися з думкою її рядових членів, серед яких переважало все ж негативне ставлення до подібної міри.

Щодо лейбористів, то оцінка результатів існування альянсу (суффражизму та лейборизму) неоднозначна. Навряд чи можна стверджувати, що саме завдяки йому жінки в кінцевому підсумку домоглися права голосу (Більш про реформу все-таки був ініційований і проведений лібералами). Крім того, деякі лідери лейбористів

продовжували ставитися до суфражисток з байдужістю, або навіть з ворожістю. Однак створення цього союзу, безсумнівно, мало сприятливий вплив саме на суфражистський рух, бо свідчить про його еволюцію й подолання, в певному сенсі, консерватизму в стратегії й тактиці своєї боротьби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бекер Л.Е. Женское избирательное право // Современный обзор IV: 1867. С. 307-316.
2. Грубінко А. Л. Європейська політика Великої Британії у партійно-політичному вимірі: консервативні традиції з ліберальним відтінком // Україна-Європа-Світ : міжнародний збірник наукових праць на пошану проф. М. М. Алексієвця: Тернопіль, 2010. Вип. 5, Ч. 1. С. 159-165.
3. Ерофеев Н. А. Очерки по истории Англии 1815-1917 гг. Москва: Издательство ИМО, 1959. 263 с.
4. Мижуев П. Г. Женский вопрос и женское движение // Образование: Санкт-Петербург, 1906. №12. С.12.
5. Миробич Н. Женское движение в Европе и Америке. М., 1907. 187 с.
6. Шнырова О.В. Борьба женщин за политические права в Великобритании. Суфражизм // Социально-правовой статус женщины в исторической ретроспективе. Материалы международной научной конференции. Иваново, 2002. С.48.
7. Школьников И. А., Шнырова О. В. Суфражизм и политические партии в Великобритании в середине XIX – начале XX века: опыт взаимодействия // Гендерная реконструкция политических систем: Санкт-Петербург, 2004. С. 87.
8. Школьников И.А. Суфражистки и лейбористы: опыт взаимодействия // Российские женщины и европейская культура // Материалы V конференции, посвященной теории и истории женского движения / Сост. и отв.ред. Г.А. Тишкин: Санкт-Петербургское философское общество, Санкт-Петербург, 2001. С.169-172.
9. Яковенко Н. Л. Велика Британія в сучасній системі міжнародних відносин: заявка на європейське лідерство. Київ: Наук. світ, 2003. 227 с.

REFERENCES

1. Becker L.E. Women's suffrage // Contemporary Review IV: 1867. P. 307-316.
2. A.L. Grubinko European Politics of Great Britain in the Party-Political Dimension: Conservative Traditions with a Liberal Tint // Ukraine-Europe-World: An International Collection of Scientific Papers in Honor of Prof. MM Alexievtsev: Ternopil, 2010. Vol. 5, Part 1. P. 159-165.
3. N. Erofeev Essays on the History of England 1815-1917. Moscow: IMO Publishing House, 1959. 263 p.
4. P. Mizhuyev, "The Women's Question and the Women's Movement," Education: St. Petersburg, 1906. №12. С.12.
5. Mirobich N. Women's movement in Europe and America. M., 1907. 187 c.
6. Shnyrova O.V.Ю The struggle of women for political rights in the UK. Sufrazhizm // The socio-legal status of women in historical retrospective. Proceedings of the International Scientific Conference. Ivanovo, 2002. P.48.
7. I.A. Shkolnikov, OV Shnyrova, Sufragism and Political Parties in Britain in the Mid-Nineteenth - Early Twentieth Century: An Interaction Experience // Gender Reconstruction of Political Systems: St. Petersburg, 2004. P. 87.
8. I.A. Shkolnikov Suffragettes and Labor: Experience of Interaction // Russian Women and European Culture // Proceedings of the 5th Conference on the Theory and History of the Women's Movement / Sost. and open NA. Tishkin: The St. Petersburg Philosophical Society, St. Petersburg, 2001. С.169-172.
9. Yakovenko N.L .Great Britain in the modern system of international relations: an application for European leadership. Kiev: Sciences. World, 2003. 227 p.

УДК 94:327(73)“1939/1945”

Алексенко Андрій,
магістрант ННІ історії та філософії,
СумДПУ імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

ЛЕНД-ЛІЗ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Стаття присвячена висвітленню подій періоду поставок Сполученими Штатами Америки країнам-союзникам необхідних ресурсів, так званого періоду “ленд-лізу”.

Ключові слова : Ленд-ліз, Сполучені Штати Америки, Антигітлерівська коаліція, поставки, ресурси.

Алексенко А.В. *Лэнд-лиз как элемент внешней политики Соединенных Штатов Америки во время Второй Мировой войны. Статья посвящена изучению событий периода поставок Соединенными Штатами Америки странам-союзникам необходимых ресурсов, так называемого периода “лэнд-лиза”.*

Ключевые слова: Лэнд-лиз, Соединенные Штаты Америки, Антигитлеровская коалиция, поставки, ресурсы

Aleksenko Andriy. *Lend-Lease as an Element of Foreign Policy of the United States of America during World War II. The article is devoted to studying the events of the period when the United States of America supplies allied countries with the necessary resources, the so-called “lend-lease”.*

Key words: Lend-Lease, United States of America, Anti-Hitler coalition, supplies, resources.

З самого початку війни Сполучені Штати Америки були зацікавлені в тому, щоб не дозволити повністю зруйнувати Велику Британію. Рузвельт і сам був переконаний, що потрібно міняти політику, але він розумів, що допомога Британії та переозброєння Сполучених Штатів Америки можуть призвести до значних зрушень в американській економіці. В грудні 1940 р. президент звернувся до американської спільноти з пропозицією надати всі необхідні Британії та її союзникам матеріали на основі лізингу. Маючи неабиякі комунікативні здібності, Рузвельт зміг популяризувати цю ідею.

Залишилося безліч епізодів, подій та історичних фактів, про які ще до сих пір ніхто не знає, і саме тому в цій статті піде мова про одну із дуже важливих подій Другої Світової війни, а саме про програму допомоги країнам-союзникам з боку Сполучених Штатів Америки-ленд-ліз. Взагалі ідея допомоги країнам, що протистоять нацистській Німеччині, виникла в міністерстві фінансів Сполучених Штатів Америки восени 1940 року, коли юрисконсульти міністерства Е.Фолі і О.Кокс виявили в архівах закон 1892 року, прийнятий ще при президенті Бенджаміні Гаррісоні. Детально його вивчивши, вони знайшли один із пунктів в законі, в якому йдеться про те, що військовий міністр США, "коли на його розсуд це буде в інтересах держави, може здавати в оренду на строк не більше п'яти років власність армії, якщо в ній не потребує країна". На підставі своєї знахідки Фолі і Кокс підготували білль, тобто законопроект про ленд-ліз, який в січні 1941 року внесли в Конгрес США. На диво досить швидко Палата Представників і Сенат його затвердили, і вже 11 березня 1941 року його підписав президент. Так цей проект став законом США. Ленд-ліз – державна програма допомоги США союзникам під час II Світової війни бойовими припасами, технікою, продовольством та стратегічною сировиною, зокрема, нафтопродуктами.

Актуальність обраної теми полягає в тому, що вона має важливе науково-історичне значення, оскільки і на сьогодні залишається спірною темою і з кожним роком викликає все більше інтересу серед істориків та науковців в цілому.

Характерною ознакою радянської історіографії щодо питання ленд-лізу стало заперечення його значущості та звинувачення зарубіжних дослідників цієї проблеми у фальсифікації історії. Проте, починаючи із 1990-х рр., ситуація змінилася, з'явилися публікації російських дослідників М. Барятинського, Н. Бутеніної, П. Головатіної, А. Лаптева, А. Паперно, Л. Поздєєвої, М. Супруна, Л. Шацьких та інших, для яких характерним стало намагання об'єктивного дослідження ленд-лізу як однієї з форм співпраці країн-союзників у II Світовій війні. У західній історіографії слід виділити напрацювання А. Вікса, Р. Джонса, Е. Стеттініуса, Г. Херрінга та ін. Серед вітчизняних дослідників цієї проблеми потрібно відзначити науковий доробок В. Романенка, який досліджував питання авіаційного ленд-лізу.

Завдання :

1. Розглянути запровадження ленд-лізу в Конгресі США.
2. З'ясувати сутність та умови ленд-лізу, які були актуальними на час війни та після її закінчення.
3. Визначити пріоритети США, які ставилися перед прийняттям програми.
4. З'ясувати перелік видів та кількості поставок з боку США на територію СРСР та Великої Британії.

Ленд-ліз регламентувався законом США "Закон про забезпечення захисту Сполучених Штатів", ухваленим Конгресом США 11 березня 1941 р. Слухання проекту закону про ленд-ліз розпочалося 15 січня 1941 р. і тривало близько 2 місяців. За соціологічними опитуваннями, прихильників прийняття закону було у 2,5 рази більше, ніж противників. Запровадження ленд-лізу підтримували 70 % представників демократичної партії та 61 % – республіканської. У ході громадського обговорення в законопроект було внесено 4 суттєві поправки, які обмежували можливості президента США і стосувалися контролю Конгресу за асигнуваннями за ленд-лізом, підзвітності президента про хід виконання військових поставок, обмеження терміну дії президентських повноважень та заборони конвоювання торговельних суден військовими кораблями США.

За своєю економічною сутністю ленд-ліз був симбіозом допомоги на безоплатній основі та різновидом довгострокової оренди, оскільки відповідно до умов його реалізації передбачалося наступне: знищені, втрачені, використані за період військових дій оборонні матеріали не підлягали оплаті; майно, що залишалося після закінчення війни та було придатне для використання у мирних цілях, оплачувалося повністю або частково на умовах довгострокового кредиту; за урядом США залишалося право вилучати у країн-отримувачів оборонні матеріали, які залишилися після закінчення бойових дій; оборонні матеріали, що зберігалися на військових складах США на кінець війни, могли купувати союзники на умовах довгострокового кредитування.

Надаючи допомогу воюючим сторонам, США мали на увазі кілька пріоритетів: відтягували власний вступ у війну; отримували час для перебудови своєї промисловості на військовий лад і проектування нових зразків озброєнь, які відповідали тодішнім вимогам ведення військових дій; відмобілізували та навчали збройні сили країни; отримали частину світового золотого запасу як оплату поставок за ленд-лізом; військові дії можна було розпочати тоді, коли воюючі сторони виснажать себе у взаємному протистоянні.

Спочатку закон про ленд-ліз поширювався на Великобританію і ряд інших країн, проти яких воювала Німеччина, а після початку операції «Барбаросса» - і на Радянський Союз. Вже на третій день нападу Німеччини на СРСР Президент США Франклін Рузвельт розумів, що поразка Радянського Союзу у війні стане «катастрофою найпершого значення для Англії та Америки», бо в разі встановлення нацистського панування над усією Європою і Азією Німеччина «загрожуватиме США з обох берегів». Зваживши всі плюси і мінуси,

керівництво США почало вживати підготовчі кроки з надання допомоги СРСР. При держдепартаменті був створений спеціальний комітет, він склав невеликий список товарів, включаючи військові, для їх поставок в СРСР. Однак різні відомства США не поспішали розпочати військово-економічні постачання.

Думки деяких політичних і військових діячів США, а також багатьох американських газет щодо боездатності США було однозначним: Червона армія не вистоїть. Висловлювалися сумніви з приводу того, чи зможе СРСР стримати Гітлера до настання зими. Однак уже в перший місяць війни, коли стала проявлятися неспроможність прогнозу американських військових фахівців щодо швидкої поразки і капітуляції Червоної Армії, Президент США Ф.Рузвельт вирішив в липні направити в Москву свого радника Гаррі Гопкінса. Основною метою його місії було визначити, чи дійсно положення Радянського Союзу настільки безнадійно і чи потрібно надавати йому допомогу поставками.

Під час переговорів з І.В. Сталіним, Гопкінс заявив про готовність Президента США забезпечити довгострокове військово-економічне постачання СРСР, але за умови, що американський уряд буде ознайомлено з воєнним станом в СРСР, а також з ресурсами сировини і промисловим потенціалом країни. 30 жовтня 1941 р Президент США Рузвельт повідомив в Москву про рішення його уряду надати Радянській державі безвідсоткову позику на суму до 1 млрд. доларів, А 7 листопада він на підставі прийнятого Конгресом США постанови підписав документ про поширення закону про ленд-ліз на Радянський Союз.

За весь час військового співробітництва Радянського Союзу з Великобританією і Сполученими Штатами, з 1941 р по вересень 1945 року вартість поставок від США склала 11141,4 млн. доларів. Але слід зазначити, що союзні поставки становили порівняно невеликий відсоток від загальної кількості основних видів військової продукції, випущеної радянською промисловістю. Питома вага інших видів зброї була ще менше. Наприклад, зенітні знаряддя склали 2%, пістолети - 0,8%, снаряди - 0,6%, міни - 0,1% від загальної кількості, виробленого в СРСР.

Поставки ленд-лізу торкнулися і залізничного транспорту. Радянська держава отримала поповнення у вигляді 1680 паровозів (7,4% від загальної кількості, виробленого в СРСР), 11300 платформ (5,2%), 120 цистерн (0,1%) і інший транспортний устаткування. Однак, досить великими за своїм розміром і цінними за значенням були поставки промислового обладнання і стратегічної сировини. За роки війни Радянський Союз отримав 44,6 тис. металорізальних верстатів, 517,5 тис. кольорових металів, 802 тис. нафтопродуктів та інші товари. Також важливе місце у військово-економічній допомозі СРСР з боку західних союзників займали продовольчі поставки. Радянський Союз отримав від них більше 2 млн. продовольства, в тому числі від США, а саме 55,7 тис. т.зерна, 638,7 тис.т.пшеничного борошна, 672,4 тис. т.цукру, 717,6 тис. т. консервованого м'яса тощо. В перерахунку на зерно середньорічний імпорт крупи і зерна склав 0,5 млн. т. або 2,8% середньорічної заготівлі сировини в СССР.

Що стосується продовольчих поставок, то 22 червня 1941, в самому початку війни колосальний удар був нанесений всьому народному господарству, в тому числі і ще не зміцнілій після колективізації продовольчій системі. Нацисти зайняли територію, де до війни проживало 40% населення країни, вироблялося 84% цукру, 38% зерна, 60% свинини. Значна частина продовольчих запасів дісталася окупантам. На Україні - житниці країни -ворожим військам за чотири місяці боїв вдалося захопити третину запасів зерна. Десятки тисяч тон продовольства були знищені відступаючими радянськими частинами - вивезти вже не встигали. Незважаючи на втрати, країна ще не відчувала гостру нестачу продуктів. Карткове постачання в містах було введено лише в вересні. Але незабаром у всій країні виник дефіцит окремих видів продовольства (цукру, хліба, товарів традиційного імпорту). Загроза голоду ставала все більш реальною і могла перекинутися на армію. У зв'язку з цим радянський уряд був змушений звернутися за допомогою до союзників. З перших днів війни керівництво Великобританії і США заявило про свою підтримку Радянського Союзу і про прагнення надати йому всіляку допомогу. До початку вересня ця допомога надходила за готівковий розрахунок або по кредитах і складалася головним чином з різних видів зброї. З передачею ж поставок на умовах ленд-лізу, що було зроблено Великобританією 6 вересня, а США - 7 листопада 1941 р в номенклатуру вантажів у все більших масштабах стало включатися продовольство.

Значення американо-англійської допомоги для перемоги СРСР у Другій Світовій війні можна зрозуміти і оцінити, порівнявши насамперед кількість деяких основних видів військової продукції, виробленої в Радянському Союзі з аналогічними матеріалами, отриманими від США і Великобританії в воєнні роки. Однак, існують різні думки про роль ленд-лізу у військовому житті СРСР.

Таким чином, президент США міг передавати, обмінювати, здавати в оренду, позичати або постачати в інший спосіб військові матеріали або військову інформацію урядові будь-якої країни, якщо її "оборона проти агресії життєво важлива для оборони Сполучених Штатів". Країни, які одержували допомогу по ленд-лізу, підписували з США двосторонні угоди, в яких передбачалося, що матеріали, знищені, втрачені або спожиті під час війни, не підлягають після її закінчення ніякої оплати. Матеріали, що залишилися після війни, які були придатні для громадянського споживання, повинні були бути сплачені повністю або частково на основі довгострокових американських кредитів, а військові матеріали США могли зажадати назад.

ЛІТЕРАТУРА

1.Бугенина Н. Ленд-лиз: сделка века. М. : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004.

2. Стеттиниус Э. Ленд-лиз – оружие победы / пер. с англ. С. Луговского. – М.: Вече, 2000.
3. Монин С. Маршруты ленд-лиза. – Обозреватель. – 2010. – № 6.
4. Головатина П. М. Англо-американская и отечественная историография помощи Советскому Союзу по ленд-лизу в годы Второй мировой войны : дис. канд. ист. наук : 07.00.09. – Екатеринбург, 2006.

REFERENCES

1. Butenina N. Land Lease: The Deal of the Century. M.: HSE Publishing House, 2004.
2. Stettinius E. Land-lease - the weapon of victory / pen. with English. S. Lugovsky. - M.: Already, 2000.
3. Monin S. Lend-Lease Routes. - The browser. - 2010. - № 6.
4. P.M. Golovatina, Anglo-American and Russian historiography of assistance to the Soviet Union on land-lease during the Second World War: diss. Cand. ist. Sciences: 07.00.09. - Ekaterinburg, 2006.

УДК 94(47:73)''1962''

Вечорка Едуард,
студент магістрант ННІ історії та філософії,
СумДПУ імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

КАРИБСЬКА КРИЗА 1962 Р.

Стаття присвячена розгляду основних причин, ходу подій та наслідкам Карибської кризи – військового, політичного і дипломатичного протистояння СРСР та США.

Ключові слова: Карибська криза, НАТО, ядерна зброя, зовнішня політика, міжнародний конфлікт, баланс сил.

Вечерка Е. *Карибский кризис 1962 г.* Статья посвящена рассмотрению основных причин, хода событий и последствий Карибского кризиса - военного, политического и дипломатического противостояния СССР и США.

Ключевые слова: Карибский кризис, НАТО, ядерное оружие, внешняя политика, международный конфликт, баланс сил.

Vechorka E. *Caribbean Crisis 1962.* The article deals with the main causes, course of events and consequences of the Caribbean crisis - the military, political and diplomatic confrontation between the USSR and the US.

Key words Caribbean crisis, NATO, nuclear weapons, foreign policy, international conflict, balance of power.

Закінчення Другої світової війни на короткий період часу дало можливість людству перепочити від постійних військових конфліктів. Але дуже швидко нещодавні союзники з антигітлерівської коаліції стали ворогами. 4 квітня 1949 був заснований військово-політичний блок НАТО метою якого декларувалося «об'єднання своїх зусиль з метою створення колективної оборони, збереження миру і безпеки», а по суті - військового протистояння Сполучених Штатів Америки та їхніх союзників СРСР. 14 травня 1955 року за керівництвом Радянського Союзу було підписано «Договір про дружбу, співпрацю і взаємну допомогу», більш відомий як «Варшавський договір», який став відповіддю на зростаючу загрозу і гегемонію США в Європі і світі. Цей етап ознаменувався оформленням військово-політичних блоків в початковий період Холодної війни.

Провісником Карибської кризи прийнято вважати розміщення в Турції балістичних ракет середньої дальності з ядерним боеголовками. Це викликало тривогу в СРСР, європейська частина якого опинялася в зоні ураження. Виникла гостра необхідність протидії загрози і в середині 1962 року було прийнято рішення про розміщення радянської ядерної зброї на території Куби.

Актуальність вивчення подій, що іменуються в вітчизняній історіографії як Карибська криза важливо сьогодні тому що, технології економічного, політичного, військового та інформаційного тиску в середині минулого століття, в першу чергу з боку Сполучених Штатів Америки, на суверенні держави активно використовуються і в сьогоденні. І в цьому плані більш ніж актуально вивчення досвіду протидії кубинського уряду шантажу і диктату Сполучених Штатів Америки. Прийоми, які були використані кубинським урядом вже більше 50-ти років, дозволяють уникати прямої військової агресії проти Республіки Куба.

В історіографії дана тема висвітлено досить детально. Проблема протистояння США і Радянського Союзу широко розкриває Карлос Лечуга Евія в науковому виданні «У центрі бурі». Карлос Лечуга був постійним представником Куби в ООН під час Карибської кризи. Також інформативно, скрупульозно, крок за кроком, дається виклад подій 1959-1962 років в статті Е.В. Ананьєвої, С.А. Мікояна «Імперіалізм США і кубинська революція». Великий фактичний матеріал по темі містить збірник «Холодна війна 1945-1963. Історична ретроспектива».

Після перемоги революції на Кубі в 1959 році, у її лідера Фіделя Кастро не було близьких відносин з Радянським Союзом. Під час своєї боротьби з режимом Фульхенсио Батісти в 1950-х рр. Ф. Кастро декілька разів звертався до Москви за військовою допомогою, але отримував відмову. Москва скептично ставилася до лідера кубинських революціонерів і до самих перспектив революції на Кубі, вважаючи, що там занадто великим

є вплив США. Перший закордонний візит після перемоги революції Фідель зробив в США, однак президент Ейзенхауер відмовився зустрітися з ним, зіславшись на зайнятість. Після цієї демонстрації зарозумілого ставлення до Куби Кастро проводив заходи, спрямовані проти засилля американців. Були націоналізовані телефонна і електрична компанії, нафтопереробні заводи, 36 найбільших цукрових заводів, що належали громадянам США, проте колишнім власникам були запропоновані відповідні пакети цінних паперів. Всі філії північноамериканських банків, що належали громадянам США, були також націоналізовані. У відповідь на це США припинили поставляти на Кубу нафту і купувати її цукор. Такі кроки поставили Кубу в дуже скрутне становище. На той час кубинським урядом вже були встановлені дипломатичні відносини з СРСР і Гавана звернулася до Москви за допомогою. Відповідаючи на запит, СРСР направив танкери з нафтою і організував закупівлі кубинського цукру. На Кубу в тривалі відрядження виїжджали фахівці різних галузей народного господарства СРСР для створення аналогічних галузей.

Незабаром новообраний президент Джон Кеннеді санкціонував здійснення антикубинської акції, підготовленої ЦРУ ще за президентства Д. Ейзенхауера. 17 квітня 1961 американські літаки бомбардували Кубу, на острів висадилися загони кубинських емігрантів, підготовлених американськими інструкторами. Однак десант було розгромлено, що стало ударом по престижу американської адміністрації. У відповідь 1962 р. США домоглися виключення Куби з ОАД, разом із союзниками запровадили проти неї торгове ембарго.

Після цих подій американські військові розпочали планувати масштабну десантну операцію за участі ВПС і ВМС. СРСР висловив готовність підтримати Кубу в боротьбі з іноземною агресією і, у свою чергу, почав готувати таємну операцію з розміщення там радянського військового контингенту з ядерними ракетами середнього радіуса дії. Офіційною метою було проголошено захист Куби від агресії, але у цьому рішенні була й глобальна стратегічна складова – розміщенням ракетно-ядерних засобів середнього радіуса дії поблизу території США СРСР намагався компенсувати загальну стратегічну перевагу США.

Наприкінці травня 1962 р. кубинське керівництво дало згоду на розміщення радянських військ на території країни. Розробку плану по доставці і розміщенню радянської групи військ на Кубі очолив Маршал Радянського Союзу І. Х. Баграмян - заступник Міністра оборони СРСР - начальник Тилу Збройних Сил СРСР. Щоб, дезінформувати потенційного супротивника, операції було дано назву «Анадир». Всім радянським військовослужбовцям, технічному персоналу і іншим супроводжуючим БРСД також говорили, що вони направляються в Чукотку. Для більшої достовірності до портів приходили цілі вагони з зимовим екіпіруванням. Але незважаючи на таке масштабне прикриття, у операції був один суттєвий недолік: неможливо було приховати ракети від регулярно облітаючих Кубу американських літаків-розвідників U-2.

Таким чином, план заздалегідь розроблявся з урахуванням того, що американці виявлять радянські ракети до того, як всі вони будуть у бойовій готовності. Єдиний вихід, який знайшли військові - розмістити кілька зенітних батарей вже на Кубі в місцях розвантаження.

Ракети та іншу техніку, а також особовий склад переправили в шість різних портів від Североморська до Севастополя. Для транспортування військ виділили 85 кораблів. Жоден капітан не знав про вміст трюмів, а також про пункт призначення. Кожному капітану вручили запечатаний пакет, який слід було відкрити у морі в присутності замполіта. У конвертах був припис слідувати на Кубу і уникати контакту з кораблями НАТО.

На початку серпня 1962 р. на Кубу прийшли перші кораблі. Вночі 8 вересня в Гавані була розвантажена перша партія балістичних ракет середньої дальності, друга партія прибула 16 вересня. Штаб групи радянських військ розташувався в Гавані. Дивізії балістичних ракет розгорнули на заході острова поблизу села Сан-Крістобаль і в центрі Куби у порту Касільда. Основні війська були сконцентровані навколо ракет в західній частині острова, однак кілька крилатих ракет і механізований полк було перекинуто на схід Куби - в сотні кілометрів від військово-морської бази США в затоці Гвантанамо.

Створена Група радянських військ на Кубі налічувала: 2 дивізії ракет середньої дальності Р-12, Р-14; 2 підрозділи крилатих ракет; 4 мотострілкових полка; 2 танкових батальйона; винищувальний авіаційний полк (40 новітніх літаків МіГ-21Ф-13); 42 бомбардувальника Іл-28; зенітно-ракетні комплекси С-75; ствольна зенітна артилерія.

Загалом угруповання під командуванням генерала армії І. Плієва нараховувало близько 43 тис. осіб.

14 жовтня 1962 американський літак-розвідник виявив розміщення радянських ракет середнього радіуса дії на Кубі. 22 жовтня, після підтвердження отриманих даних, президент США Дж. Кеннеді виступив із телезверненням до американського народу (і радянського уряду). Він підтвердив наявність ракет на Кубі і оголосив військово-морську блокаду в вигляді карантинної зони в 500 морських миль (926 км) навколо берегів Куби, попередивши, що збройні сили «готові до будь-якого розвитку подій», і засудивши Радянський Союз за «секретність і введення в оману». Кеннеді зазначив, що будь-який ракетний запуск з території Куби в сторону будь-якого з американських союзників в західній півкулі буде розцінений, як акт війни проти США.

Американці отримали підтримку з боку своїх європейських союзників. Організація американських держав також одногослосно проголосувала за резолюцію на підтримку карантину. Хрущов заявив, що блокада незаконна і що будь-який корабель під радянським прапором буде її ігнорувати. Він пригрозив, що, якщо радянські кораблі будуть атаковані американськими, удар у відповідь послідує негайно.

Тим не менше, блокада набула чинності 24 жовтня о 10:00. 180 кораблів ВМС США оточили Кубу з чітким наказом ні в якому разі не відкривати вогонь по радянським судам без особистого наказу президента. До цього часу на Кубу йшло 30 кораблів і суден, в тому числі «Олександрівськ» з вантажем ядерних боєголовок і 4 кораблі, що переправляли ракети для двох дивізіонів БРСД. Крім того, до Острова Свободи наближалися 4 дизельні підводні човни, що супроводжували кораблі. На борту «Олександрівська» перебувало 24 боєголовки для БРСД і 44 для крилатих ракет. Хрущов вирішив, що підводним човнам і чотирьом судам з ракетами Р-14 слід продовжувати йти своїм курсом. Прагнучи звести до мінімуму можливість зіткнення радянських кораблів з американськими, радянське керівництво вирішило повернути інші кораблі, які не встигли дістатися Куби додому.

Збройні сили США і СРСР було приведено у повну боєготовність, непримиренно налаштовані угруповання у Москві та Вашингтоні тиснули на керівництво країн, вимагаючи застосування сили. Дж. Кеннеді направив М. Хрущову послання, в якому мотивував свої дії загрозою безпеці Західної півкулі. Крім обмінів посланнями між лідерами країн, відбувалися неофіційні зустрічі брата президента – міністра юстиції Роберта Кеннеді з радянським послом Анатолієм Добриніним, контакти представників розвідслужб з метою пошуку компромісу виходу з кризи.

Кульмінацією Карибської кризи стають події 27 жовтня, в цей день над Кубою було збито американський літак-розвідник U-2.

В ніч з 27 на 28 жовтня за завданням президента Роберт Кеннеді знову зустрівся з радянським послом Анатолієм Добриніним в будівлі Міністерства юстиції. Роберт Кеннеді заявив, що його брат готовий дати гарантію ненападу і якнайшвидшого зняття блокади з Куби. Добринін запитав Кеннеді про ракети в Туреччині. «Якщо в цьому єдина перешкода для досягнення згаданого вище урегулювання, то президент не бачить непереборних труднощів у вирішенні цього питання», - відповів Кеннеді.

Наступного ранку в Кремль прийшло повідомлення від Кеннеді, де було сказано:

«1) Ви погодитеся вивести свої системи озброєння з Куби під відповідним наглядом представників ООН, а також вжити, з дотриманням відповідних заходів безпеки, кроки щодо зупинки поставок таких систем озброєння на Кубу.

2) Ми ж, зі свого боку, погодимося - за умови створення за допомогою ООН системи адекватних заходів, що забезпечують виконання даних зобов'язань, - а) швидко скасувати введені блокадні заходи і б) дати гарантії ненападу на Кубу.

Я впевнений, що і інші держави Західної півкулі будуть готові вчинити подібним чином.»

Опівдні Хрущов зібрав Президію ЦК, на засіданні йшло обговорення листа з Вашингтона, коли в зал увійшов чоловік і попросив помічника Хрущова, Трояновського до телефону: дзвонив Добринін з Вашингтона. Він передав Трояновському суть його бесіди з Робертом Кеннеді і висловив побоювання, що президент США відчуває сильний тиск з боку військових. Добринін передав дослівно слова брата президента США: «Ми повинні отримати відповідь з Кремля сьогодні ж, в неділю. Залишилося дуже мало часу для вирішення проблеми ». Трояновський повернувся в зал і зачитав присутнім те, що встиг записати в своєму блокноті, поки слухав доповідь Добриніна.

Хрущов відразу ж запросив стенографістку і почав диктувати згоду. Він також надиктував два конфіденційних листи особисто Кеннеді. В одному він підтвердив факт того, що послання Роберта Кеннеді дісталось до Москви. У другому - що він розцінює це послання як згоду на умови СРСР щодо виведення радянських ракет з Куби - прибрати ракети з Туреччини.

Побоюючись зриву переговорів, Хрущов заборонив Плієву використовувати зенітну зброю проти американських літаків. Він також наказав повернути на аеродроми всі радянські літаки, що патрулюють Карибське море.

Демонтаж радянських ракетних установок, завантаження їх на кораблі і виведення з території Куби зайняли 3 тижні. Переконавшись, що Радянський Союз вивів ракети, президент Кеннеді 20 листопада віддав наказ припинити блокаду Куби.

Через кілька місяців з Туреччини були виведені і американські ракети «Юпітер» - як «застарілі».

Врегулювання конфлікту, усвідомлення керівництвом СРСР і США реальності загрози взаємного знищення дали потужний поштовх процесам, що призвели до розрядки міжнародної напруженості. Почався поступовий перегляд елітами ядерних держав ставлення до ядерної зброї як до засобу стримування, а не засобу досягнення перемоги у війні.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Лавренов С. Я., Попов И. М. Карибский кризис: мир на грани катастрофы // Советский Союз в локальных войнах и конфликтах. М.: Астрель, 2003. С. 213-289.
- 2.Добрынин А. Ф. Сугубо доверительно. Посол в Вашингтоне при шести президентах США (1962—1986 гг.). М.: Автор, 1996. 688 с.
- 3.Микоян С. А. Анатолия Карибского кризиса. Изд. Academia, 2006.
- 4.Феклисов А. С. Карибский ракетно-ядерный кризис / Кеннеди и советская агентура. М.: Эксмо: Алгоритм, 2001. 304 с. Сс. 234—263.

5.Окорочков А. В. СССР в борьбе за мировое господство. М.: Яуза: Эксмо, 2009. — 448 с

REFERENCES

1. Lavrenov S. Ya., Popov IM The Caribbean crisis: the world on the brink of catastrophe // The Soviet Union in Local Wars and Conflicts. М.: Astrel, 2003. S. 213-289.
2. Dobrynin A.F. Functionally confidential. Ambassador to Washington under six US presidents (1962-86). М.: The author, 1996. 688 p.
3. Mikoyan S.A. Anatomy of the Caribbean Crisis. Ed. Academia, 2006.
4. Feklisov A.S. The Caribbean-nuclear missile crisis / Kennedy and the Soviet agency. М.: Exmo: Algorithm, 2001. 304 p. Сс. 234-263.
5. Okorokov A.V. of the USSR in the struggle for world domination. М.: Jauza: Exmo, 2009. 448 p.

УДК 94:327](73:4)"1935/1937"

Ільченко Ярослав,
магістрант ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА США ПІСЛЯ ПРИЙНЯТТЯ ЗАКОНУ «ПРО НЕЙТРАЛІТЕТ» (1935 – 1937 рр.)

Стаття присвячена дослідженню динаміки європейської політики США після прийняття Конгресом закону «Про нейтралітет» 31 серпня 1935 р. до травня 1937 р., коли відбулася остання пролонгація терміну дії закону.

Ключові слова: нейтралітет, Ф. Д. Рузвельт, європейська політика США.

Ільченко Я.О. Европейская политика США после принятия закона «О нейтралитете» (1935 – 1937 гг.). В статье анализируется динамика европейской политики США после принятия Конгрессом закона «О нейтралитете» 31 августа 1935 г. до мая 1937 г., когда произошла последняя пролонгация срока действия закона.

Ключевые слова: нейтралитет, Ф. Д. Рузвельт, европейская политика США.

Ilchenko Ya. O. The foreign policy of USA in Europe after the adoption of «The Neutrality Acts» (1935 - 1937). The article analyzes the dynamics the foreign policy of USA in Europe after the adoption of «The Neutrality Acts» by Congress on August 31, 1935 until May 1937, when the law was extended last.

Key words: F. D. Roosevelt, a neutrality, the foreign policy of USA in Europe.

У 1935 р. Конгрес, під тиском американської громадської думки довів до логічного і радикального кінця процес політичної ізоляції США від Європи, який почався після Версая. Ухвалення закону «Про нейтралітет» зробило дуже великий вплив на розвиток передвоєнної зовнішньої політики США. Особливо це стосувалося європейської політики Сполучених Штатів. Аж до вступу в Другу світову війну закон «Про нейтралітет» залишався тим фундаментом, на якому будувалася вся зовнішньополітична стратегія найбільшої західної держави в цей відповідальний період [1, С. 42].

Серед великої групи американських істориків утвердилася думка, що Рузвельт і його оточення, будучи прихильниками колективних дій на міжнародній арені, виявилися в середині 1930-х рр. «бранцями» ізоляціоністської громадської думки. Саме тому президент так і не зміг здійснити весь комплекс розроблених ним ідей щодо приборкання агресора.

Варто зазначити, що ще 11 січня 1933 р. Рузвельт висловлювався на користь надання президенту повноважень вводити ембарго на продаж зброї агресорам. У березні, відразу після його вступу на посаду президента, в Конгрес була направлена відповідна резолюція. 5 квітня К. Голл попросив главу комітету у закордонних справах Палати представників С. Макрейнольдса постаратися провести резолюцію в початковій формі, без поправок: «Адміністрація більше не повинна залишатися нездатною приєднатися до урядів інших держав в справі запобігання поставкам зброї для її використання в міжнародному конфлікті. Введення цього законодавства посилює наші позиції і дозволило б нам більш ефективно співпрацювати з іншими державами, заради збереження миру в усьому світі» [3, с. 119]. Держсекретар і інші інтернаціоналісти прагнули до такого нейтралітету, який не обмежував би свободу дій президента, дозволив би підтримати своїми діями сформовану рівновагу сил, не допустити надмірного посилення держав, які намагалися силою переділити світ.

17 квітня 1933 р. Палата представників більшістю (254 проти 109) прийняла більш, що дозволяв президенту вводити ембарго на експорт зброї і стратегічної сировини в будь-яку країну, що загрожувала вчинити або вчинила акт агресії [5, с. 86] Але всі надії на прийняття резолюції були розсіяні ізоляціоністами в комітеті Сенату у закордонних справах. 25 травня сенатор Х. Джонсон вніс поправку, яка вимагала застосування ембарго не тільки до агресора, але до всіх учасників конфлікту. Глава комітету Сенату у закордонних справах К. Піттмен повідомив Рузвельту, що комітет не прийме резолюцію без поправки Джонсона. К. Голл і більшість співробітників Держдепартаменту виступали проти цієї поправки. Держдепартамент відстоював принцип вільного ембарго, яким би було надано президенту можливість

маневрування в залежності від змін міжнародної обстановки. 27 травня Голл написав президенту: «Якщо остаточне рішення вами ще не прийнято, то я пропоную дотримуватися початкового варіанту резолюції, оскільки пропозиція Піттмена прямо суперечить позиції Девіса на конференції з роззброєння» [4, с. 125]. Рузвельт погодився з Голлом, вирішивши почекати до наступної сесії. 29 травня резолюція була відкликана.

У щорічному зверненні до Конгресу, 3 січня 1934 р., Рузвельт зазначив, що «США не можуть взяти участь в політичних справах європейських держав, але готові співпрацювати в здійсненні практичних заходів, спрямованих на негайне скорочення озброєнь...» [5, с. 65].

На початку 1935 р. американська громадськість була глибоко стурбована серйозною європейською кризою і її можливими наслідками для безпеки США. Багато американців усвідомлювали цю загрозу ще з осені 1933 р., з моменту виходу Німеччини з конференції з роззброєння. У той же час і в вищих ешелонах влади залишалися ті, хто як і раніше вважав інакше. К. Піттмен відзначав 25 березня, після введення загальної військової повинності в Німеччині, що США ніяк не зачіпає криза в Європі [4, с. 69].

До літа 1935 р. більшість дискусій з питання нейтралітету отримали свій розвиток. До Конгресу було внесено до двох десятків законопроектів, які передбачали те чи інше обмеження експорту американської зброї до воюючих країн. У центрі обговорення порушувалося питання про дискредитаційне законодавство, яке давало б президенту можливість визначати, коли і проти кого застосовувати статтю про ембарго. Опоненти цього варіанту законодавства вбачали в ньому неможливість співпраці з іншими країнами в справі запобігання агресії, а загрозу залучення США в нову світову війну.

31 липня 1935 р. Держдепартамент вніс до Сенату коротку резолюцію про нейтралітет, яка надавала президенту свободу дій, залишаючи за ним право застосовувати статтю закону про ембарго на експорт зброї на власний розсуд. 7 серпня комітет Сенату відкинув її більшістю голосів. Комісія Дж. Ная зажадала негайного прийняття законодавства «Про нейтралітет», вказуючи на тривожні повідомлення про близькість війни Італії з Ефіопією. Члени комісії наполягали на тому, щоб закон носив мандатний характер, так як надання президенту права застосовувати ембарго проти однієї з воюючих сторін може привести США до участі в санкціях Ліги націй, а це, в свою чергу, може втягнути Сполучені Штати у війну.

31 серпня Рузвельт підписав резолюцію і виступив із заявою: «Я схвалив дану резолюцію, - зауважив президент, - так як вона служить виразом чіткого бажання адміністрації і народу США уникнути будь-якої дії, що може втягнути нас у війну. Це прекрасна мета, і резолюція буде сприяти її досягненню». Однак, Рузвельт підкреслив: «Історія сповнена непередбачених подій, які вимагають деякої гнучкості в діях. Можна уявити собі ситуації, в яких абсолютно негнучкі положення першого розділу даного Акту можуть створити ефект, протилежний передбачуваному. Іншими словами, ці негнучкі положення можуть втягнути нас у війну замість того, щоб утримати поза нею.» [2, С. 46]. Таким чином, президент заперечував проти обов'язкового ембарго, але не проти політики нейтралітету в цілому. Адміністрація схвалювала «спільну мету» законодавства. Саме тому закон, спочатку тимчасовий, в подальшому був продовжений (лютий 1936 р.), а потім навіть розширений (січень і травень 1937 р.).

Не можна не звернути уваги на те, що торжество ізоляціонізму в США розглядається деякими дослідниками як одна з основних причин політики «умиротворення» агресора, яку стали проводити Англія і Франція. Британський історик П. Кеннеді стверджує, що саме ізоляціонізм США змусив Великобританію стати на шлях «умиротворення» Німеччини [4, с. 159].

На наш погляд, Лондон і Париж не розраховували на можливість безпосереднього втручання Вашингтона в європейську ситуацію і діяли на основі цих міркувань. Але вважати ізоляціонізм США основною причиною «умиротворення» нам здається не зовсім вірним.

Суперечливість законодавства «Про нейтралітет» з усією очевидністю проявилася під час війни Італії з Ефіопією. Держдепартамент був добре поінформований про претензії Італії та підготовку до вторгнення в цю країну. Військовий аташе США в Італії Дж. Піллей писав в Держдепартамент 29 серпня 1934 р., більш ніж за рік до війни: «Генштаб італійської армії розробляє плани військового підкорення Ефіопії. Витрати для майбутньої операції оцінюються в 2 мільярди лір або 17 300 тис. дол.». 8 лютого 1935 р. посол США в Римі Б. Лонг направив Рузвельту розгорнуту доповідь про тривожне становище в Ефіопії і військові приготування Італії [1, С. 44].

3 липня імператор Ефіопії Хайле Селассіє I звернувся до американської адміністрації з проханням розглянути можливі засоби, міццю яких можна було б забезпечити дотримання Італією зобов'язань по пакту Бріана-Келлога [6, с. 45].

5 липня в відповідній ноті Голл писав, що адміністрація США, зацікавлена в збереженні миру в усьому світі, задоволена тим, що Ліга Націй в інтересах мирного врегулювання звернула увагу на цей конфлікт, і сподівається, що вона прийме рішення, яке задовольнить обидві сторони [3, с. 64].

В Італії таку відповідь сприйняли як відмову Сполучених Штатів від будь-якого втручання в ситуацію. Італо-ефіопський конфлікт сам по собі не торкався істотно інтересів США, про що Рузвельт прямо заявив пресі в кінці липня. Проте, перспектива війни змусила президента і його радників звернути більшу увагу на Європу.

Незабаром після підписання закону «Про нейтралітет» Голл заявив: «Америка не повинна цілком концентруватися на засобах збереження нейтралітету і залишати поза увагою інші конструктивні методи. Наші

власні інтереси і наш обов'язок великої держави полягає в тому, щоб забути, що ми повинні сидіти склавши руки і спостерігати за розвитком агресії з почуттям власної безпеки і самовдоволення, в той час як за допомогою нашого впливу ми можемо запобігати або зменшити загрозу війни» [5, с. 129]

17 вересня в листі до полковника Хауза Ф. Рузвельт засудив тих законодавців, які вважають за можливе для США залишитися в стороні в той час, коли європейська цивілізація готова погубити себе у братовбивчій війні [4, с. 57]

3 жовтня Італія напала на Ефіопію без оголошення війни. Вже через 2 дні США ввели в дію закон «Про нейтралітет». Відповідна прокламація про введення ембарго на вивезення з США в Ефіопію і Італію зброї, боєприпасів і знарядь війни була підготовлена заздалегідь і схвалена Рузвельтом. «Держдепартамент хотів почекати, поки Ліга Націй визначить своє ставлення до конфлікту, але Рузвельт не хотів про це й чути», - записав у щоденнику радник президента Г. Гопкінс [6, с. 190]. Ймовірно, він хотів показати ізоляціоністам, що адміністрація проводить незалежну політику і не має наміру діяти єдиним фронтом з Лігою Націй.

7 жовтня Рада Ліги Націй визнала Італію агресором і заявила про необхідність застосування до неї фінансових та економічних санкцій. Адміністрація США рішуче відкинула пропозицію Ліги Націй про участь в обговоренні питання про санкції. К. Голл 9 жовтня направив відповідну інструкцію американському послу в Женеві.

19 жовтня Ліга Націй прийняла рішення накласти ембарго на ввезення зброї до Італії, заборонити імпорт італійських товарів, не допускати експорт в Італію деяких видів сировини, не надавати їй позик і кредитів. Система санкцій відразу виявила свою неспроможність. В Італію заборонялося ввозити олово, нікель і каучук, але ембарго не поширювалося на нафту, вугілля, мідь, бавовну і шерсть. К. Голл зізнавався згодом: «Якщо б були застосовані тотальні санкції, Муссоліні можна було відразу зупинити» [5, с. 120]. Але ні уряди Англії і Франції, ні адміністрація Рузвельта на це не пішли. Ввезення другорядних матеріалів і пального з США в Італію і її колонії зросло, а Ефіопії Сполучені Штати нічого не продавали.

Рузвельт і Голл були особливо занепокоєні тим, що Італія отримує нафту з США. Якщо середньомісячна вартість американського експорту нафтопродуктів в Італію і Італійську Африку протягом 1932-1934 рр. оцінювалася в 480 тис. дол., то в жовтні 1935 року вона склала 1 184 тис., в листопаді - 1684 тис., в грудні - 2674 тис. [6, с. 149]

15 листопада К. Голл заявив: «Такі товари, як нафта, мідь, вугілля, сталь - є важливими ресурсами, експорт яких для військових цілей значно збільшився за останній час. Така торгівля прямо суперечить політиці уряду США і загальному духу закону «Про нейтралітет» [6, с. 153]. Незважаючи на цю заяву, експорт військових матеріалів до Італії продовжував зростати.

У щорічному посланні Конгресу 3 січня 1936 р. Рузвельт вперше ґрунтовно зупинився на зовнішньополітичних питаннях, попереджаючи про небезпеку для миру в світі у зв'язку з подіями в Європі. Він вказав, що в світі все більш помітні явні тенденції до агресії, зростання озброєнь, нетерпимість. У цій обстановці вже присутні багато елементів, які ведуть до трагедії загальної війни [2, С. 46].

Дискусії в Конгресі по законодавству «Про нейтралітет» почалися негайно після відкриття сесії в січні 1936 р. і досягли свого піку в лютому. Адміністрація наполягала на більш гнучкому законодавстві, щоб була можливість співпрацювати з іншими країнами для запобігання або зменшення лих війни.

Законодавці усвідомлювали необхідність прийняття швидкого рішення, але подолати розбіжності прихильників і противників мандатного законодавства було нелегко. Основна відмінність в підходах до концепції нейтралітету знайшла відображення в двох законопроектах, представлених в лютому групами Піттмена-Макрейнольдса і Ная-Кларка-Меверіка.

Перша група пропонувала надати значні дискредитаційні права президенту - перш за все у визначенні нації-агресора. Друга група виступала за жорстке мандатне законодавство. В результаті було вирішено продовжити дію закону «Про нейтралітет» до 1 травня 1937 р, внісши в нього три поправки: про заборону позик і кредитів воюючим країнам; про обов'язкове поширення ембарго на країни, що опинилися втягнутими в уже триваючу війну; про вилучення з-під дії закону латиноамериканських країн, якщо якась із них опиниться в стані війни з неамериканськими державами. По суті, це виключало Західну півкулю з-під дії закону «Про нейтралітет». Поставки стратегічної сировини передбачалися лише на рівні, досягнутому до війни. Закон був підписаний Рузвельтом 29 лютого [6, с. 209].

Міжнародна обстановка в середині 1930-х рр. відрізнялася винятковою запутаністю і рухливістю. У цій атмосфері виробити довгострокову лінію поведінки на міжнародній арені було непросто, і ізоляціонізм, з акцентом на збереженні свободи рук, виглядав явно краще ідей інтернаціоналістів.

Особисті папери президента за 1936 р. відображають його зростаючу стурбованість тим, що ситуація за кордоном може в будь-який момент перерости у світову війну. Рузвельт і Голл бачили недосконалість закону і необхідність доповнення морального ембарго на зброю обмеженням торгівлі стратегічною сировиною, розширенням повноважень президента в регулюванні торгівлі. Але двомісячні дебати в Конгресі з цього питання завершилися перемогою ізоляціоністів.

Реалізація прагнення Рузвельта використовувати вплив США в справі збереження миру і стабільності в Європі була можлива на той момент лише шляхом підтримки колективних зусиль європейських країн, без офіційного вступу в Лігу Націй і прийняття на себе політичних зобов'язань [4, с. 140].

В той час як в США зростала хвиля ізоляціонізму, і американська громадська думка висловлювалася одностайно проти втручання в події Старого Світу, в Європі набирала обертів гонка озброєнь. У березні 1935 р. Німеччина ясно продемонструвала всьому світові свій намір переозброюватися, не рахуючись з думкою інших держав. Американське посольство в Берліні передавало в Париж через французького посла А. Франсуа-Понсе, що адміністрація Рузвельта хотіла б, щоб Європа зробила енергійні узгоджені дії проти Німеччини.

Вашингтон виступав за врегулювання ситуації європейськими державами, без прямого втручання США, тому Держдепартамент і президент були стурбовані розбіжностями між Англією і Францією з питання про ставлення до німецького переозброєння. Увагу адміністрації було зосереджено на переговорах Англії, Франції та Італії, на яких повинна була обговорюватися можливість застосування санкцій до Німеччини. Особливий інтерес проявляв до переговорів Франклін Рузвельт [5, с. 130].

На початку червня 1935 р. в Лондоні почалися переговори представників Англії та Німеччини щодо військово-морського угоди. Й. Ріббентроп був призначений главою німецької делегації в ранзі Надзвичайного і повноважного посла. На першому ж засіданні він висунув в якості необхідної умови бажане фюрером співвідношення британського і німецького військових флотів - 100:35. Він був готовий почати переговори лише в тому випадку, якщо англійці заздалегідь дадуть офіційну згоду задовольнити цю вимогу. Через кілька днів згоду британської сторони було отримано. США офіційно схвалили угоду.

20 червня 1935 р. Держдепартамент повідомив посла в Парижі, що адміністрація підтримала Великобританію, оскільки висновок європейськими державами морського договору відповідає інтересам Вашингтона [3, с. 165]. Однак особисті симпатії Рузвельта зовсім не були на боці англо-німецької угоди. Президент не міг повірити, що Англія пішла на односторонні поступки Гітлеру. Посол Р. Бінгхем пояснював президенту, що кабінет Макдональда не хотів упустити можливості для угоди з Німеччиною, але Рузвельт не приймав логіки британців: на його думку, Великобританія зробила серйозну помилку. Рузвельт негайно вжив заходів: 2 липня він повідомив міністру військово-морських сил США Клоду Суонсону про те, що схвалює програму будівництва 12 есмінців, 6 підводних човнів і 1 линкора.

3 літа 1936 р. епіцентр міжнародної напруженості перемістився на Піренейський півострів. У ніч на 18 липня радіостанція міста Сеута (Іспанське Марокко) передала в ефір знамените повідомлення: «Над всією Іспанією безхмарне небо. Ніяких новин». Ці слова послужили сигналом до початку заколоту в Іспанії проти законно обраного уряду Народного фронту. 2 серпня французький прем'єр-міністр Л. Блюм запропонував всім європейським державам і США заборонити поставки озброєнь до Іспанії і строго дотримуватися принципу «невтручання».

Керівництво США отримувало інформацію про німецьку інтервенцію в війну. Міністр внутрішніх справ США Г. Ікес стверджував, що без італійської та німецької допомоги заколотники були б уже розгромлені. Посол США в Іспанії К. Бауерс підкреслював: «Смішно вважати війну громадянською. Іспанський уряд зараз воює з Італією і Німеччиною ... Це війна, спрямована на руйнування демократії в Іспанії». Такий розвиток подій, на думку У. Додда, становив серйозну небезпеку для США [4, с. 145].

Коли в Держдепартамент подзвонив іспанський посол і попросив засудити німецькі дії, Голл відповів, що США з самого початку конфлікту дотримуються свого незалежного курсу і продовжать це робити. Перш за все, адміністрація зацікавлена в тому, щоб залишитися поза війною. Таким завуальованим чином держсекретар відмовився задовольнити прохання посла.

Політика Держдепартаменту по відношенню до громадянської війни в Іспанії найповніше розкриває слабкі сторони зовнішньополітичного курсу адміністрації. К. Голл зізнався, що Держдепартамент часто отримував інформацію від Бауерса про те, що Німеччина і Італія надають допомогу Франко [6, с. 353]. Проте президент і держсекретар вважали, що необхідно проводити політику «невтручання».

У грудні 1936 р. власник «Вімалерт Компані» Р. Кьюз звернувся до Держдепартаменту за ліцензією на продаж республіканському уряду літаків та іншого військового спорядження на суму в 2277 тис. дол. Не маючи законних підстав для відмови, 28 грудня Держдепартамент видав ліцензію. Але вже на наступний день Рузвельт на прес-конференції засудив вчинок Кьюза як «непатріотичний» і зажадав, щоб Конгрес вніс доповнення до закону «Про нейтралітет», поширивши його дію і на випадок громадянської війни. Відповідна резолюція була 6 січня 1937 р. внесена на розгляд Конгресу. Демократ з Кентуккі Е. Крилл закликав схвалити її та не заважати Німеччині і СРСР довести боротьбу до кінця [6, с. 400].

У той же день 81 з 96 сенаторів проголосували за прийняття резолюції, тільки 1 людина проголосувала проти в Палаті представників. Директор Інституту громадської думки в США Дж. Геллап відзначав, що Конгрес точно слідував настроям народу, коли прийняв рішення заборонити військові поставки будь-якій стороні у Іспанії.

8 січня білль став законом. Він зрівняв в правах невизнаних заколотників і законний уряд Іспанії. Всі раніше видані ліцензії на експорт зброї до Іспанії оголошувалися недійсними. Франко з вдячністю заявив:

«Президент Рузвельт діяв як справжній джентльмен. Законодавство «Про нейтралітет», швидкість, з якою воно було прийнято і приведення в дію, - це жест, який ми, націоналісти, ніколи не забудемо» [3, с. 49].

2 лютого 1937 р. понад 30 членів Палати представників виступили з заявою, запропонувавши доповнити резолюцію від 8 січня положенням, яке розповсюджувало б ембарго на Німеччину, Італію та Португалію, через які йшло постачання зброєю заколотників. Дж. Най справедливо вказував на те, що офіційні відмовки адміністрації про відсутність стану війни з цими країнами непереконаливі, оскільки в історії було чимало прикладів ведення воєн без оголошення - наприклад, конфлікт Італії та Ефіопії.

У травні 1937 р. Конгрес США прийняв третій (безстроковий) закон «Про нейтралітет». Він надавав президенту право дозволяти продаж військових матеріалів воюючій стороні за готівковий розрахунок і з доставкою на своїх судах. Закон обернувся проти Іспанської республіки, яка не мала ні валюти, ні необхідних суден і палива. Зате заколотники протягом усієї війни практично безперервно отримували з-за океану нафту і пальне, вантажівки і кредити.

Італо-ефіопський конфлікт і громадянська війна в Іспанії чітко показали, що законодавство «Про нейтралітет», незважаючи на всі його національні особливості, привнесені ідеологією ізоляціонізму, спочатку містило в собі елемент союзницьких відносин з європейськими демократіями в обраній ними політиці «умиротворення» агресора.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурова Т.Т. Обсуждение американским конгрессом Законодательства о нейтралитете 1937 г. // Вопросы всеобщей истории и историографии. Томск, 1979. С. 41-48.
2. Международные отношения накануне второй мировой войны. Санкт-Петербург, 1993. С. 38-51.
3. Егорова Н.И. Изоляционизм и европейская политика США (1933-1941). Москва, 1995. 235 с.
4. Моховикова Г.В. Внешнеэкономическая политика Рузвельта в Европе в 1930-е гг. Новгород, 1995. 169 с.
5. Наджафов Д.Г. Нейтралитет США 1935-1941. Москва: Наука, 1990. 212 с.
6. Уткин А.И. Дипломатия Рузвельта. Свердловск, 1990. 543 с.

REFERENCES

1. Burova TT Discussion of the American Congress on the Neutrality Legislation of 1937 // Questions of universal history and historiography. Tomsk, 1979. S. 41-48.
2. TV Vakhrameyeva Demarche of President FD Roosevelt in relation to Great Britain (1936-1937) // International relations on the eve of the Second World War. St. Petersburg, 1993. pp. 38-51.
3. Egorova NI Isolationism and US European Politics (1933-1941). Moscow, 1995. 235 p.
4. Mokhovikova GV Roosevelt's Foreign Economic Policy in Europe in the 1930s Novgorod, 1995. 169 p.
5. Najafov DG US Neutrality 1935-1941. Moscow: Science, 1990. 212 p.
6. Utkin AI Roosevelt's diplomacy. Sverdlovsk, 1990. 543 p.

УДК 94:327](73:(4-15))”1940/1950”

Ювко Єгор,
магістрант ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ПЛАН МАРШАЛЛА ЯК ЕЛЕМЕНТ ПОЛІТИКИ ВПЛИВУ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ НА КРАЇНИ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ У 1940-1950 Р.Р.

Стаття присвячена висвітленню подій втілення в життя Плану Маршала – програми економічної допомоги країнам Європи від Сполучених Штатів Америки.

Ключові слова: План Маршала, НАТО, Організація Варшавського договору, експансія, економіка

Ювко Е.Ю. *План Маршалла как элемент политики влияния США на страны Западной Европы в 1940-1950 г. Статья посвящена изучению событий воплощения в жизнь Плана Маршалла – программы экономической помощи странам Европы от США, после Второй мировой войны.*

Ключевые слова: План Маршалла, НАТО, Организация Варшавского договора, экспансия, экономика

Yuvko Egor. *Marshall's plan as an element of policy influence of United States on the Western Europe in 1940-1950. Article is devoted research US influence on the post-war world and economic assistance for Western Europe*

Key words: Marshall's plan, NATO, Warsaw Treaty Organization, expansion, economy.

Друга Світова війна стала конфліктом, який довершив поляризацію світу на два визначені полюси, або ж дві, які з одного боку очолював Радянський Союз, зі створеними підконтрольними структурами – головним чином – Організація Варшавського Договору, та Сполучені Штати Америки, під егідою яких було утворено НАТО – Північно Атлантичний альянс. Взаємодія цих структур відбувалася головним чином у військовій та економічній сферах. Саме кінець 1940 х. р.р. став періодом найбільшої економічної взаємодії, та економічної

допомоги, яка перетворювалась в постійне втручання і навернення країн, яким надавалась економічна допомога, до своєї політичної орбіти.

Актуальність обраної теми полягає в тому, що дана тема має важливе історичне значення, адже на сьогодні економічна взаємодія та співпраця між країнами Європи та США з Україною зокрема, займає для нашої країни стратегічне значення. Тому цікавість даної теми полягає в тому, що вона висвітлює зачатки економічного та політичного протекторату і взаємодії Сполучених Штатів Америки в післявоєнні роки, а також майже не вивчена у вітчизняній історіографії.

У вітчизняній історіографії дана тема майже не розглядається. Використана в цій роботі література являє собою величезний пласт як сучасної, так і літератури того часу. У даній роботі переважно були використані праці зарубіжних дослідників, істориків.

Зокрема - у західній історіографії в повсякденний час вивчення плану Маршалла та його соціально-економічних аспектів присвятив свою роботу Л. Сальватореллі, а економіку першого післявоєнного десятиліття країн західної Європи висвітлював американський дослідник С. Клаус.

Таким проявом взаємодії стала підтримка країн Західної Європи, боку Сполучених Штатів Америки за планом Маршалла, який увійшов в історію як один з найбільш успішних зовнішньоекономічних проєктів американського уряду післявоєнного часу. Вперше держава-переможець не тільки не стягувала з переможених стран репарацій, а навпаки надавала їм великомасштабну економічну допомогу для відновлення зруйнованих структур національних економік, переслідуючи при цьому свої цілі в облаштуванні післявоєнного світу і нейтралізуючи небезпечну можливість поширення «комуністичної загрози» в Європі і в усьому світі.

З початку ХХ століття США активно приступили до створення Pax Americana – «світу по-американськи» - шляхом поширення свого впливу і панування в культурному, військовому, політичному і економічному відношенні.

У плані фінансової могутності відмінною рисою США є відсутність центрального банку, фінанси якого належали б державі. Замість цього в Сполучених Штатах вже протягом століття функціонує Федеральна резервна система, контроль над діяльністю якої здійснює не глава держави, а американський Конгрес, незважаючи на те, що США є президентською республікою. ФРС являє собою, по суті, приватну компанію, що отримала від держави монополне право на випуск національної валюти і централізований контроль над всією банківською системою держави, яке може лише спостерігати за діяльністю ФРС і обмежено її регулювати.

Ідея поширення американського впливу на весь світ остаточно придбала свій вигляд до кінця Другої світової війни і була відображена у величезній кількості висловлювань та виступів провідних американських політичних діячів, документах, зовнішньополітичних доктринах і акціях Сполучених Штатів Америки. Одним з найбільш яскравих і доказових прикладів поширення впливу США і підпорядкування їм інших держав шляхом американської економічної експансії і виступив план Маршалла. Використовуючи важке становище держав післявоєнної Європи, Сполучені Штати зуміли економічно підпорядкувати собі ці капіталістичні країни шляхом їх участі в розробленій американцями Програмі відновлення Європи.

Закінчення Другої світової війни привело до істотних змін усеї міжнародної ситуації й співвідношення сил на міжнародній арені. Розвиток політичної й економічної ситуації викликав побоювання з багатьох причин. До весни 1947 р. положення в Європі було нестабільним і тривожним. У Східній Європі складалася система народних демократій, установлювався усе більше твердий контроль Радянського Союзу над цією частиною континенту.

У Західній Європі спостерігалася тяжка економічна криза, наростала соціальна напруженість, що створювало передумови для політичних змін. Із цієї причини для Сполучених Штатів надання економічної допомоги було прямою необхідністю, якщо врахувати, що позначені фактори представляють найбільш сприятливий ґрунт для змін такого роду.

Для США, які вийшли з війни як беззаперечний лідер і домоглися зміцнення своїх міжнародних позицій значною мірою завдяки ослабленню традиційних центрів сили (якими в Західній Європі були Англія, Франція й Німеччина, а в Східній — СРСР), і по-суті були створені всі передумови для здійснення концепції "Pax-americana", світу по-американськи. Важливим кроком на цьому шляху став план Маршалла, у якому знайшов своє втілення зовнішньополітичний курс Трумена, а саме здійснення Програми європейського відновлення стало невід'ємною частиною стратегії США в боротьбі за завоювання домінуючої позиції у світі

План Маршалла був спрямований на стабілізацію економічного становища і соціальної обстановки в країнах-учасниках програми за допомогою втручання в їх внутрішні справи і отримання значного контролю над процесом подальшого відновлення і перетворення їх економік, американські монополісти отримали величезні прибутки з придбанням доступу до нових сфер застосування своїх капіталів, до європейських джерел сировини і ринку.

Три аспекти плану Маршалла із часом здобувають усе більше значення. По-перше, його роль у створенні післявоєнної глобальної економіки. Програма ця не тільки привела до відродження Європи, але й відновила життєво важливий торговельний трикутник, що складається зі Сполучених Штатів, Західної Європи і їхніх торговельних партнерів у світі, що розвивається.

По-друге, план Маршалла належав до факторів, що визначили контури військових і політичних подій кінця сорокових — початку п'ятдесятих років, і сам, у свою чергу, сформувався під впливом цих подій. Цими подіями були: проголошення доктрини Трумена в березні 1947 р. і більше конструктивна пропозиція Маршалла в червні того ж року; кризи процесу деколонізації, які відчували на собі, зокрема, Франція, Нідерланди й Бельгія, що обтяжило економіку цих країн; радянська блокада Західного Берліну, яка виявилася прямим наслідком поширення західно-германської валютної реформи на Західний Берлін; створення Організації Північноатлантичного договору; і нарешті, війна в Кореї, що спонукала Сполучені Штати передати чотири свої дивізії в розпорядження НАТО, що поставила на порядок денний питання про переозброєння Західної Німеччини й перетворила план Маршалла на програму воєнної підтримки. Останнім зі згаданих аспектів є роль плану Маршалла в досягненні європейської єдності. Нейтральна Західна Європа була б неспроможна вплинути на результат конфлікту між двома неєвропейськими наддержавами. Об'єднана ж Європа, що володіє власним голосом у найважливіших світових справах, була здатна й вплинула на хід «холодної війни».

Таким чином, план Маршалла самим безпосереднім образом дав старт європейській інтеграції. Цей аспект є одним з найважливіших, хоча його безпосереднім результатом був фактичний розділ Європи на два табори. У той же час, США здобули наймогутнішого союзника в "холодній війні", зміцнивши й відтворивши його за власним зразком, що, в остаточному підсумку, визначило результат глобального протистояння наддержав. Тому основне значення допомоги по лінії плану Маршалла було не економічним і не адміністративним, а політичним.

Економіст Баррі Ейгенгрін, автор дослідження «План Маршалла. Історія найбільш вдалої програми проведення економічних реформ», прийшов до висновку, що завдяки плану Маршалла Європа і увесь світ уникли економічної кризи, подібної до тієї, що вразила світ після Першої Світової війни. На його думку, причина полягає саме у колективних зусиллях у подоланні економічних проблем і початку процесу економічної інтеграції, у той час як після Першої Світової війни європейські країни проводили максимально жорстку протекціоністську політику. Імануель Векслер, автор книги «Програма відновлення Європи в економічній перспективі», вважає, що реалізація Плану Маршалла, особливо використання у Європі практики американського ведення бізнесу, дозволила створити сучасні європейські корпорації, що спричинили європейський економічний бум 60-х років XX століття.

Британський історик Алан Мілдвар вважає, що Європа сама змогла б вибратися з економічної кризи без доларових впливів. Але за це довелося б заплатити досить велику ціну, а саме ввести жорсткі обмеження харчових раціонів і використовувати зекономлені кошти на закупівлю продовольства. Економіст Даніель Бербезат вважає, що план Маршалла дозволив зменшити болочість економічних і політичних реформ, що проводилися в Європі, вдалося уникнути голодних бунтів та інших економічних проявів соціального незадоволення.

Післявоєнний досвід Західної Європи заслуговує уваги як з позицій відновлення господарства, оздоровлення фінансів і грошей, налагодження економічного співробітництва країн, так і з погляду стратегії промислового розвитку, що забезпечує створення матеріальних передумов для могутнього технологічного прогресу в різних сферах виробництва. Післявоєнна західноєвропейська економіка характеризувалася мілітаризованою системою виробництва, ерозією керованості, розривом багаторічних зв'язків в промисловості, фінансах, торгівлі. Були потрібні значні капітальні вкладення в устаткування, не вистачало найнеобхідніших продуктів. Темпи інфляції, нестійкість європейських валют були такі високі, що підірвалася зацікавленість сільського господарства в обміні своїх продуктів на гроші. Оцінюючи положення в економіці західноєвропейських країн, спеціально створена при Президентів США комісія з аналізу допомоги європейським державам відзначала в своїй доповіді, що: об'єм виробництва в цих країнах значно нижчий за довоєнного з критичним рівнем видобування вугілля; Європа втратила крупне джерело іноземної валюти у формі платежів; за послуги; потреба в імпорті дуже висока відбулося сильне зрушення в співвідношенні цін між промисловістю і сільським господарством на користь останнього; спостерігалось руйнування єдиної системи торгівлі в цих країнах, як внутрішньої, так і зовнішньої.

До 1947 року склалося положення, за якого саме збереження досягнутих об'ємів виробництва продукції опинилося під питанням. Життєздатність західноєвропейської економіки багато в чому підтримувалася імпортом з Північної Америки. Країни Західної Європи за рахунок їхнього власного виробництва могли забезпечити своє споживання зерна, бавовни, алюмінію, міді тільки на 40%, свинцю й цинку – на 30%, сала й масла – на 15%. Відразу після війни імпорт країн Західної Європи забезпечувався наданням субсидій і позик з боку США й Канади, використанням золотих і доларових резервів. До 1947 року потік фінансових надходжень із цих джерел виснажився. Через нестачу платіжних засобів західноєвропейські країни опинилися перед перспективою скорочення імпорту продовольчих і ключових сировинних ресурсів. Такий стан справ не відповідав ні американським, ні західноєвропейським інтересам і курс на закріплення за США ролі діючого благодійно постачальника найрізноманітніших товарів першої необхідності.

Конструктивна реалізація цього сценарію й втілювалася в "плані Маршалла". Є необхідним підмітити, що структурні зрушення, що охопили в цей час індустріально розвинені країни, низька платоспроможність колишніх радянських республік висувають подібні до здійснених за допомогою "плану Маршалла" завдання перед стратегією міжнародного економічного співробітництва, спрямованого на підтримку східноєвропейських, і українських зокрема, реформ. Про зміну ситуації в Західній Європі в ході реалізації "плану Маршалла" свідчить те, що щорічна допомога в 4-5 млрд. доларів США. дозволила за 3 року збільшити випуск продукції на 20 млрд доларів США. Висока результативність цього плану багато в чому пояснюється тим, що він був орієнтований на збільшення постачання західноєвропейського виробництва, на виборчий імпорту сировини й матеріалів Заходу щодо перебудови господарських відносин, у тому числі зовнішньоекономічних, по фінансовій стабілізації поєдналися із зусиллями по збереженню європейського економічного потенціалу, підвищенню ефективності його використання.

Тільки цей потенціал міг служити джерелом самозабезпечування Європи ресурсами для створення альтернативних каналів постачання європейської промисловості сировиною, для розвитку імпортозаміщуючих і експортних виробництв. Тим самим розширилися можливості для імпорту із США вже не стільки сировини, скільки нових технологій.

За такої політики виборчого імпорту, активізації використання найбільш ефективних з наявних виробничих потужностей потребує на сьогодні і Східна Європа. Зміцнення виробництва, що стримує імпорту споживчих і сировинних продуктів може послужити засобом вивільнення ресурсів для заміни вкрай зношених і застарілих фондів.

Однією з характерних рис плану Маршала стало те, що з його допомогою США залучали країни-одержувачі економічної допомоги в боротьбу з поширенням у світі так званої "комуністичної загрози", змушуючи їх розірвати традиційні зв'язки зі східноєвропейськими країнами і СРСР. Таким чином, можна сказати, що багато в чому план Маршалла був дійсно спрямований проти Радянського Союзу, який після Другої світової війни єдиний був у стані оскаржувати світове американське панування. Умови надання економічної допомоги були не прийнятні для СРСР і країн соціалістичного табору і, знаючи це, американські правлячі кола разом зі своїми політичними і ідеологічними опонентами з СРСР свідомо пішли на поділ світу - на два ідеологічно протилежних табори, що призвело до довгих чотирьох десятиліть «холодної війни».

ЛІТЕРАТУРА

1. Астапович А.З. Экономическая экспансия США.//Американский экспансионизм. Новейшее время/ М.: "Наука", 1986. - С. 91 - 113.
2. Брандс Х.В. Крестный отец американских финансов. // Большой бизнес № 9, 2004. - С. 129-137.
- 3.Иванян Э.А. История США. М.: "Дрофа", 2008. 571 с.
- 4.Согрин В.В. Политическая история США XVII - XX вв. М.: "Весь мир", 2001. 400 с.
- 5.Ротбард М. История денежного обращения и банковского дела в США. От колониального периода до Второй Мировой войны. Челябинск: "Социум", 2005. - 548 с.

REFERENCES

1. Astapovich A.Z. US Economic Expansion. // American Expansionism. Modern times / М.: "Science", 1986. - P. 91 - 113.
2. Brands H.V. The godfather of American finance. // Big Business No. 9, 2004. - P. 129-137.
3. Ivanian EA US History. М.: "Bustard", 2008. - 571 p.
4. Sogrin VV Political History of the USA in the 17th - 20th Centuries М.: "The whole world", 2001. 400p
5. Rothbard M. History of monetary circulation and banking in the United States. From the colonial period to the Second World War. Chelyabinsk: Socium, 2005. - 548 p.

УДК: 94(680) (092) "1994/1999" С 59

Сакунова Анастасія,
студентка магістратури,
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ПІВДЕННО-АФРИКАНСЬКА РЕСПУБЛІКА ЗА ПРЕЗИДЕНТСТВА НЕЛЬСОНА МАНДЕЛИ (1994-1999 РР.)

Стаття присвячена дослідженню ролі Нельсона Мандели у створенні демократичної Південно-Африканської республіки та особливостей її внутрішньої й зовнішньої політики впродовж 1994-1999 рр.

Ключові слова: апартеїд, демократія, Африканський національний конгрес (АНК), Програма реконструкції і розвитку (ПРР), Конституція Південно-Африканської Республіки.

Сакунова А. В. Южно-Африканская Республика за президентства

Нельсон Мандела (1994-1999 гг.). Статья посвящена исследованию роли Нельсона Манделы в создании демократической Южно-Африканской республики и особенностей ее внутренней, внешней политики на протяжении 1994-1999 гг.

Ключевые слова: апартеид, демократия, Африканский национальный конгресс (АНК), Программа реконструкции и развития (ПРР), Конституция Южно-Африканской Республики.

Sakunova A.V. South Africa for the Presidency Nelson Mandela (1994-1999). The article is devoted to the study of the role of Nelson Mandela in creating a democratic South Africa and the features of its domestic, foreign policy in 1994-1999.

Key words: apartheid, democracy, African National Congress (ANC), Program for Reconstruction and Development (RDP), Constitution of the Republic of South Africa.

Для дослідження ситуації в Південно-Африканській республіці в період переходу країни від системи апартеїду та ізоляції на міжнародній арені до становлення демократичного суспільства, особливо важливим вбачається вміння орієнтуватися в ситуації, яка відбувалась в країні після перших демократичних виборів 1994 р. Зміни внутрішнього та зовнішнього політичного життя в період до 1999 р. серйозно впливали на консолідацію південноафриканського народу. Безумовна роль у становленні демократичної Південно-Африканської республіки належить Нельсону Манделі.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю більш глибокого вивчення і розуміння тогочасних трансформаційних процесів у Південно-Африканській республіці за роки президентства Нельсона Мандели.

Аналіз новітніх досліджень і публікацій. Досліджувана проблема частково висвітлювалась у працях вітчизняних науковців О. С. Белокопос [2], В. І. Головченка [3], Л. І. Самойлової [7], І. А. Ткаченко [8] й ін.; та зарубіжних А. Б. Давидсона [10], І. Л. Галинської, Д. А. Жукова, Л. П. Краченка, Є. К. Мохової, О. О. Макарова, А. Я. Прокопенка, Г. Г. Соколова [9], В. Г. Шубіна та інших дослідників.

Метою статті є проаналізувати особливості розвитку Південно-Африканської республіки та основні вектори діяльності президента Нельсона Мандели впродовж 1994-1999 рр.

Викладення основного матеріалу. В 1994 р. Нельсон Мандела став першим президентом демократичної Південно-Африканської республіки, набравши на виборах 65% голосів. За результатами виборів було сформовано коаліційний Уряд національної єдності (УНЄ). Його склад виявився відображенням компромісу, досягнутого в ході попередніх виборів, переговорів між головними політичними силами країни, перш за все Африканського національного конгресу (АНК), Національної партії (НП), а також регіональної, зулуської за етнічним складом Партії свободи Інката (ПСІ).

Перші демократичні вибори ПАР стали історичною подією, що означало початок демократії і кінець режиму апартеїду, який тривав сорок п'ять років. Південноафриканський досвід мирного переходу до демократії вважається дивом. Він стимулював інтерес, зокрема вчених і політологів, у здобутку знань про можливості демократизації серед глибоко розрізнених шарів суспільства.

Вступивши на посаду президента 10 травня 1994 р., Нельсон Мандела почав розглядати національне примирення як основне завдання свого президентства.

Для реалізації поставленої мети було сформовано Уряд національної єдності (УНЄ). Кількість місць в якому розподілялось відповідно до норм, передбачених Конституцією. Ключові посади в державі зокрема, посіли: Фредерік де Клерк, який став заступником президента, Мангосуту Бутелезі – міністром внутрішніх справ, Пітер Бота був призначений міністром шахт та енергетики. Так, міністром закордонних справ став Альфред Нзо, міністром оборони – Джо Модісе, міністром безпеки (поліції) – видатний профспілковий діяч Сідні Муфамаді, міністром юстиції – *Омар аль-Башир*, міністром фінансів – Д. Кейз. Однак, найважливіші пости АНК залишив за собою [4, с.11-15].

З метою поліпшення становища в країні і в якості урядової програми через півроку після проведення виборів – у листопаді 1994 р. була прийнята (раніше широко відома в якості передвиборчої програми АНК) «Програма реконструкції і розвитку» (ПРР). Її основним завданням було вирішення житлової проблеми і забезпечення населення мінімально необхідними послугами: доступ до питної води, будівництво дешевих будинків і електрифікація «чорних» селищ, де проживала велика частина населення країни, а також створення нових робочих місць. Також, передбачалося значно розширити доступ до освіти для більшості населення країни.

Через півтора року, з моменту прийняття в листопаді 1994 р. «Програми реконструкції та розвитку», було зроблено наступні підсумки. Зокрема, на цей час, все ще існувала значна кількість безпритульних людей; економічне зростання відбувалося в тих галузях, де майже не створювалися нові робочі місця. Таким чином, економічна програма не вела країну до зменшення безробіття, а навпаки кількість робочих місць скорочувалось.

Проте, слід відзначити, що під час виконання Програми реконструкції і розвитку все ж були досягнуті деякі успіхи в електрифікації чорних селищ, водопостачанні і системі охорони здоров'я. Але програма будівництва дешевих будинків на перших порах не виконувалась. Так, в травні 1996 р. було збудовано 8181 будинків, що в чотири рази перевищувало щомісячну норму аренди житла за попередні два роки. Отже, за два

роки було побудовано приблизно 50 тисяч будинків, при обіцяних до 200 тисяч будинків у рік. Варто відзначити, що не тільки державні та муніципальні органи будували житло для нужденних [4, с.15-19].

Як один з успіхів за перші три роки, що минули після перших демократичних виборів, можна виділити той факт, що з квітня 1994 р. по січень 1997 р. уряд ПАР забезпечив питною водою понад один мільйонів людей. Але, незважаючи на ці успіхи, до кінця 1998 р. вісім мільйонів жителів все ще не мали достатнього доступу до питної води.

Перші кроки Уряду призвели до збільшення лівих настроїв, поширювалась опозиція до реформ Нельсона Мандели, як в Африканському національному конгресі, так і з боку – Конгресу Південно-Африканських профспілок ((KOSATU) Congress of South African Trade Unions (COSATU)) та ПАРП. У свою чергу, представники Партії свободи Інката відновили активні дії щодо федерального устрою держави ПАР, в першу чергу досягнення незалежності провінції Квазулу-Натал. Ліві сили виступали за створення на території ПАР незалежної автономії африканерів.

8 травня 1996 р. була прийнята нова Конституція, згідно якої законодавча влада в ПАР належала парламенту, що складався з двох палат – Національної асамблеї і Національної ради провінцій (НРП). Уряд призначався президентом. Країна, як і раніше, залишилася парламентською республікою з голосуванням на виборах за партійними списками і обранням президента зі складу провідної політичної партії ПАР – АНК.

Хоча ПРР ще не була виконана, фактично на зміну їй прийшла нова «макроекономічна стратегія», а саме, «Зростання, зайнятість і перерозподіл» (ЗЗП), запропонована АНК вперше 14 червня 1996 р. і через півтора року (в січні 1998 р.) була схвалена і остаточно затверджена Нельсоном Манделою.

У новій стратегії роль основної ланки економіки була відведена великому приватному, і частково, державному сектору економіки, та передбачалося, що це повинно було привести до підвищення добробуту в першу чергу чорного населення країни, дозволивши зменшити безробіття і поступово перерозподілити доходи і багатства країни на користь найменш забезпеченого суспільства, тобто, в кінцевому рахунку, чорної більшості [5, с.83-90].

Програма ЗЗП передбачала швидкий розвиток дрібного і середнього виробництва, що повинно було привести до скорочення безробіття, підвищення доходів самих знедолених верств і збільшення питомої ваги підприємництва чорних металів не тільки в результаті ринкових відносин, але і як результат державної політики заохочення зазначеного виду підприємництва. Держава також прагнула скоротити внутрішній і зовнішній борг, прискорити реформу тарифної системи, зменшити виробничі витрати, збільшити гнучкість ринку робочої сили, скоротити зростання виплат по зовнішній заборгованості, скоротити дефіцит бюджету і зменшити інфляцію. Після формального скасування апартеїду темпи зростання економіки, виявилися практично на нульовому рівні. Однак, в 1999 р. був досягнутий запланований в новій стратегії «Зростання, зайнятості і перерозподілу» мінімально необхідний приріст ВВП на рівні 3% [10, с.193-198].

Незважаючи на скасування апартеїду, мільйони чорних південноафриканців до сьогодні живуть у бідності, що пов'язано як із наслідками колишнього режиму, так і з тим, що, за твердженням багатьох політиків й економістів, новий уряд неефективно розподіляє отримані кошти і не звертає достатньої уваги на соціальні питання. Правда, програма соціального житла за президентства Мандели дала певні результати, поліпшивши для значної частини населення країни житлові умови, що призвело до підвищення податків.

Перший демократичний уряд Південно-Африканської республіки, створений у травні 1994 р., визначив широкомасштабні зовнішньополітичні цілі, що були декларовані у виступах і заявах керівництва Міністерства закордонних справ країни. Зокрема, вони включали: перетворення органів зовнішньої політики, безпеки, включаючи підготовку зовнішньополітичних кадрів для забезпечення державних пріоритетів у галузі зовнішньої політики; забезпечення визнання ПАР світовою спільнотою і встановлення відносин з іншими державами; створення сприятливого іміджу ПАР у світі; розширення і диверсифікація торговельно-економічних відносин, залучення іноземних інвестицій; привернення уваги міжнародної спільноти до проблеми з дотримання прав людини, демократії; сприяння міжнародній безпеці й стабільності (включаючи запобігання міжнародної злочинності і контролю над нею); пріоритет інтересів та розвитку Африканського континенту; зміцнення відносин між країнами, що розвиваються, просування їх інтересів у міжнародних організаціях і зміна відносин між країнами, що розвиваються та розвиненими країнами.

Основні вектори зовнішньої політики ПАР були спрямовані на країни Західної Європи, Латинської Америки, близького Сходу, Азії та Океанії; співпраця зі США. Крім того, активна діяльність Південно-Африканської республіки в межах різноманітних міжнародних організацій, в тому числі Організації Об'єднаних націй, Об'єднаних Арабських Еміратів, Співдружності націй, тощо [1, с.134-156].

Істотний вплив на формування політики ПАР на Півдні Африки надали численні міждержавні, етнічні та соціально політичні конфлікти, у першу чергу громадянські війни і процеси політичного врегулювання в Анголі і Демократичній Республіці Конго (ДРК), а також погіршення соціально-економічного становища в ряді південноафриканських країн, проблеми біженців із кризових районів і нелегальна імміграція.

Після скасування режиму апартеїду, США взяли курс на політичне співробітництво з новим керівництвом ПАР. Основними стратегічними цілями США та ПАР було досягнення політичної стабільності та створення сприятливих умов для економічного розвитку на африканському континенті. Так, зокрема, в 1994 р.,

у результаті державного візиту Нельсона Манделі до США було започатковано діяльність Міждержавної комісії США-ПАР (U.S.-South Africa Binational Commission), яку очолювали А. Гор та Т. Мбекі. Основним завданням якої було: сприяння розвитку двосторонніх відносин, шляхом проведення регулярного діалогу на найвищому рівні; започаткування нового етапу у розвитку партнерства; сприяння з боку США у розбудові Національної програми ПАР з реконструкції та розвитку; допомога приватним інвесторам та недержавним громадським організаціям, діяльність яких сприяє розвитку двосторонніх відносин [6, с.328-333].

У 1997 р. почався новий етап американо-африканських відносин. Одним із перших підтверджень цього стало відвідання ПАР Державним секретарем Мадлен Олбрайт під час її поїздки країнами континенту в грудні 1997 р. В ході її зустрічей з президентом Н. Манделою та віце-президентом Табо Мбекі, неодноразово підкреслювалось, що саме американо-південно-африканські відносини є прикладом для інших країн. Такий стан двосторонніх відносин продовжує залишатися на сьогодні.

Після перших демократичних виборів були відновлені відносини з Європейським союзом (ЄС). У період президентства Н. Манделі особливу увагу було приділено політиці по відношенню до Зімбабве [2, с.330-332]. Це обумовлено тим, що економічна і політична криза у сусідній Зімбабве безпосередньо впливала на ПАР. Криза мала серйозні негативні економічні наслідки для ПАР – потік іммігрантів, погіршення умов для південно-африканського бізнесу, нестабільність на кордоні та інші проблеми.

Незважаючи на тиск західних держав на Преторію (столицю держави), ПАР не втрутилася у справи суверенної держави, а, використовуючи свій вплив у регіоні, виступила в якості посередника у розв'язанні кризи. Південно-Африканська республіка здійснювала гуманітарну й продовольчу підтримку населення Зімбабве.

Відносини між Російською Федерацією та Південно-Африканською республікою активізувалися після приходу до влади в 1994 р. уряду національної єдності на чолі з Нельсоном Манделою. У результаті чого були підписані угоди в галузі військово-технічного співробітництва, геології, спорту й туризму. Проте, розвиток торговельно-економічного співробітництва між Росією і ПАР, в перші роки після приходу до влади уряду чорної більшості можна вважати майже втраченим. У квітні 1999 р. Нельсон Мандела здійснив державний візит до РФ, в результаті було підписано «Декларацію про принципи дружніх відносин і партнерства» між ПАР і РФ. Н. Мандела нагородив Єльцина орденом Доброї надії I класу. У свою чергу, президент РФ нагородив його міжнародною Ленінською премією миру і російським Орденом Дружби [1, с.136-138].

Двосторонні відносини між Україною і ПАР є дружніми. У політичній галузі обидві країни дотримуються схожих або надзвичайно близьких позицій (боротьба з міжнародним тероризмом, Близькосхідне врегулювання, участь у миротворчих операціях, роль ООН у вирішенні гострих проблем сучасності та ін.). Зростає торговельний обіг. Продовжується робота по зміцненню договірно-правової бази, розвитку міжпарламентських зв'язків.

Двосторонні економічні відносини регулюються цілою низкою документів, перш за все, підписаною Міністрами закордонних справ обох країн у листопаді 1998 р. Торговельною угодою між урядом України та урядом Південно-Африканської Республіки. Ця Угода була ратифікована Верховною Радою України у березні 1999 р., а Національною Асамблеєю (парламентом) ПАР – у квітні 2001 р. У минулі роки була також підписана низка інших угод про співпрацю, зокрема про науково-технічне співробітництво між країнами, тощо.

Таким чином, головними засадами зовнішньої політики ПАР за роки президентства Нельсона Манделі були: відсутність військової загрози зовні, розвиток торгово-економічних зв'язків з іноземними державами, посилення ролі ПАР на міжнародній арені. Політичний досвід Нельсона Манделі позитивно позначився на взаємовідносинах та стосунках з керівниками інших держав, що сприяло поступовому виходу ПАР на лідируючі позиції у світі.

Отже, протягом п'яти років президентства Нельсона Манделі (1994-1999 рр.) в країні зберігалася у цілому стабільна політична обстановка, сприятлива для реалізації реформ, а також було закладено основи нового зовнішньополітичного курсу країни, який був продовжений його послідовниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельская А. А. Внешнеполитические цели ЮАР (1994-2004 гг.). Тезисы X конференции африканистов «Безопасность Африки: внутренние и внешние аспекты». Москва: Институт Африки РАН, 2005. С. 134-156.
2. Белокопос О. Є. Відносини США-ПАР – партнерство на основі спільних інтересів. Науковий вісник. Київ: Дипломатична академія України, 2001. №5. С. 328-333.
3. Головченко В. І. Мандела Нельсон. Українська дипломатична енциклопедія: у 2-х т. Т. 2. Київ: Знання України, 2004. 812 с.
4. Григорьев Л. М. ЮАР: успехи и проблемы развития. Бюллетень о текущих тенденциях мировой экономики. Москва: Аналитический центр, 2018. №28. 20 с
5. Кручинский В. В. Политэкономия бедности: африканерские «убежища» в современной ЮАР в фокусе городских исследований. Этнографическое обозрение: научный журнал. Москва: Наука, 2015. № 5. С. 83-99.
6. Нельсон Мандела. Довгий шлях до свободи / автобіографія переклад з англ. Василя Старка. Київ: Наш формат, 2015. 568с.

7. Самойлова Л. І. Розстановка внутрішньополітичних сил у Південно-Африканській Республіці напередодні перших демократичних виборів 1994 року. Зовнішня політика і дипломатія: традиції, тренди, досвід. 2016. Вип. 23. Част. 1. Серія «Історичні науки». С.78-85.
8. Ткаченко І. А. Нельсон Мандела: політичний портрет. Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. 2013. Вип. 33. С.139-143.
9. Соколов Г. Г. Нельсон Мандела и его роль в создании нерасового государства в ЮАР. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2002. №1. С. 131-137.
10. Давидсон А. Б. Нельсон Мандела: Добрый урок современному миру. Новая и новейшая история. 2014. №3. М: Российская академия наук. С.192-204.

REFERENCES

1. Arkhangelskaya A.A. Foreign Policy Objectives of the Republic of South Africa (1994-2004). Theses of the 10th African Conference on Security of Africa: Internal and External Aspects. Moscow: Institute of Africa, Russian Academy of Sciences, 2005. pp. 134-156.
2. Belokolos A.E. US-South Africa relations - a partnership based on common interests. Scientific Bulletin. Kyiv: Diplomatic Academy of Ukraine, 2001. n 5. Pp. 328-333.
3. Golovchenko V.I. Mandela Nelson. The Ukrainian Diplomatic Encyclopedia: in 2 volumes. 2. Kiev: Knowledge of Ukraine, 2004. 812 p.
4. Grigoriev L.M. South Africa: successes and problems of development. Bulletin on current trends of the world economy. Moscow: Analytical Center, 2018. №28. 20 sec
5. V.V. Kruchinsky, The Political Economy of Poverty: Afrikaner Refugees in Contemporary South Africa in the Focus of Urban Research. Ethnographic review: a scientific journal. Moscow: Science, 2015. № 5. P. 83-99.
6. Nelson Mandela. The Long Road to Freedom / Autobiography Translated from English. Vasily Stark. Kyiv: Our Format, 2015. 568p.
7. Samoilova L.I. The deployment of internal political forces in the Republic of South Africa on the eve of the first democratic elections in 1994. Foreign Policy and Diplomacy: Traditions, Trends, Experience. 2016. VIP. 23. Part. 1. Series "Historical Sciences". P.78-85.
8. Tkachenko I.A. Nelson Mandela: political portrait. Student Scientific Bulletin of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. 2013. Vip. 33. P.139-143.
9. G.G. Sokolov Nelson Mandela and his role in the creation of a non-racial state in South Africa. Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: International Relations. 2002. №1. pp. 131-137.
10. Davidson A.B. Nelson Mandela: A good lesson in the modern world. New and recent history. 2014. №3. М: Russian Academy of Sciences. P.192-204.

УДК 327

Самотуга Інна,
студентка ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ПОЛІТИКА США У В'ЄТНАМІ В 60-х – НА ПОЧАТКУ 70-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено військовий конфлікт у В'єтнамі, встановлено причини втручання Сполучених Штатів Америки у в'єтнамський конфлікт.

Ключові слова: США, В'єтнам, міжнародна політика, Джон Кеннеді, Нго Дінх Дьєм

Самотуга І. С. Політика США во В'єтнаме в 60-х годах – в начале 70-х годов XX века

В статье освещен военный конфликт во Вьетнаме, установлены причины вмешательства Америки во вьетнамский конфликт.

Ключевые слова: США, Вьетнам, международная политика, Джон Кеннеди, Нго Динь Дьем.

Samotuga I. S. US policy in Vietnam in the 60s-70s of the twentieth century.

The article highlights the military conflict in Vietnam, identifies the causes of America's intervention in the Vietnam conflict.

Key words: United States, Vietnam, International Politics, John Kennedy, Ngo Dinh Deem.

Постановка проблеми. В історії В'єтнаму багато трагічних сторінок. Але найбільш драматичним виявилося ХХ століття. Багато років цій країні довелося вести жорстокі і кровопролитні бої за незалежність своєї держави. Спочатку в'єтнамський народ чинив опір японським окупантам, потім воював з французами, які намагалися відновити тут свою колоніальну владу. Французи зазнали поразки. Але їм на зміну прийшли США. Один із найдовших і найжорстокіших озброєних конфліктів за останні роки є військове втручання США у В'єтнамі.

Ця війна розпочалась як громадянська в Південному В'єтнамі, в подальшому в неї втрутилися Північний В'єтнам – за підтримки СРСР і Китаю, а також США і ряду інших країн. Всі бойові дії в Південно-Східній Азії, що проходили з кінця 1950-х років і до 1975 року, відомі як Друга індокитайська війна.

Аналіз актуальних досліджень. Війну у В'єтнамі досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Серед них А. А. Байрамкулова [3], Дань Хонг Хань, А. Павко [13], А. О. Худолій [15] та ін. Зокрема, Ф. Б. Девідсон з позиції американського військового, який служив у В'єтнамі, дає воєнно-політичний аналіз подій в'єтнамської війни. Робота американського дипломата Г. Кіссінджера [11] «Дипломатія» дає змогу прослідкувати еволюцію політики США щодо В'єтнаму та ін.

Мета статті. Висвітлити політику Сполучених Штатів Америки щодо В'єтнаму впродовж 1963-1975 рр.

Виклад основного матеріалу. У 60-х рр. XX ст. одним з основних напрямків зовнішньої політики США у Південно-Східній Азії був В'єтнам. У період холодної війни, держави, що розвиваються, відігравали особливу роль у міжнародних відносинах. США прагнули посилити свої позиції і не допустити посилення впливу СРСР у будь-якому регіоні світу. В'єтнам мав вигідне географічне і геополітичне положення, яке дозволяло контролювати Південно-Східну Азію, що і викликало інтерес наддержав до цього регіону. Саме тому В'єтнам, незважаючи на значну віддаленість від США, мав важливе значення для американської міжнародної стратегії [6, с. 304].

Невдовзі після закінчення Другої світової війни Сполучені Штати і їхні союзники знову опинилися в стані боротьби проти загрози тоталітаризму – цього разу підтримуваного Радянським Союзом марксистського комунізму («Холодна війна»). Відносини між двома ідеологічними таборами були напруженими, і катастрофічна ядерна війна видавалася невідворотною загрозою. Серед американців зростало відчуття, що без енергійної протидії з боку Сполучених Штатів і їхніх союзників демократія може бути знищена за допомогою каскаду комуністичних революцій («теорія доміно») у країнах світу, що розвиваються, наприклад у Південно-Східній Азії. Оскільки Сполучені Штати у 1954 році підписали угоду про створення Організації договору Південно-Східної Азії (разом із Францією, Великою Британією, Таїландом, Пакистаном, Австралією, Новою Зеландією і Філіппінами, то боротьба Південного В'єтнаму задля захисту себе від збройної агресії з Північного В'єтнаму (в порушення Женевської угоди 1954 року, яка привела до завершення Першої індокитайської війни) створювала привабливу можливість відповісти на передбачувану загрозу [10, с. 42].

У 1954 р. В'єтнам був тимчасово розділений на дві частини відповідно до Женевських угод, які завершили колоніальну війну Франції в Індокитаї. Передбачалося, що в наступні два роки будуть проведені вільні вибори, після яких обидві частини В'єтнаму возз'єднаються. Однак по ряду причин проведення виборів було зірвано. З 1957 р. в Південному В'єтнамі партизани з Національного фронту визволення Південного В'єтнаму (НФВ ПВ) вели збройну боротьбу проти проамериканського уряду Нго Дін Дьєма. У 1959 р. керівництво Північного В'єтнаму прийняло рішення надати військову допомогу повстанцям в Південному В'єтнамі [9, с. 113].

Після перемоги на президентських виборах у 1960 р. Джон Кеннеді проголосив – новий курс США в Південно-Східній Азії і намагався створити враження, що відтепер Вашингтон не буде втручатися в долю народів Азії. Проте ситуація у Південному В'єтнамі загострювалася, внаслідок чого до регіону направлялося все більше американських військових, і їх чисельність досягла двох тисяч осіб. У сайгонському порту розвантажувалися сотні американських кораблів з боєприпасами [6, с. 304].

Для США великою проблемою стала нестійкість сайгонського режиму, якому вони надавали підтримку, в зв'язку з боротьбою південнов'єтнамських лідерів за владу. Керівництво США прийшло до висновку про необхідність поставити на чолі Південного В'єтнаму нову фігуру, більш відповідну стратегічним планам в Індокитаї [11, с. 71].

У травні-серпні 1963 р. у Південному В'єтнамі пройшли протести буддистів проти їх переслідувань католицькими колами. Потім почалися репресії, в ході яких близько півтори тисячі ченців було заарештовано. Це загострило обстановку й викликало негативну реакцію за кордоном. Враховуючи нездатність Нго Дін Дьєма знайти взаєморозуміння з помірними верствами суспільства, американська адміністрація санкціонувала контакти своїх представників в Сайгоні з групою південнов'єтнамських військових. Силами останніх 1 листопада 1963 р. був здійснений переворот, в ході якого Нго Дін Дьєм був убитий. [5, с. 173].

Президент Дж. Кеннеді все ж таки зрозумів, що продовжувати таку політику у В'єтнамі безглуздо. За кілька тижнів до смерті він зазначив: «Ми можемо допомагати їм, ми можемо надати їм спорядження, ми можемо відправити туди своїх людей в якості військових радників, але виграти війну повинні вони самі» [6, с. 307].

Наступник Кеннеді, президент Джонсон, продовжував політику інтервенціонізму, перешкоджаючи поширенню комунізму по всьому світу. Це період кульмінації американської могутності в стратегічному та економічному сенсі і, водночас, втягування США у В'єтнамську війну. Це стало центральною темою його першої прес-конференції як президента в грудні 1963 року. Відповідаючи на 181 запитання журналістів, він, зокрема, зазначив: «...Ми маємо намір продовжувати політику президента Кеннеді і надавати допомогу Південному В'єтнамові» [15, с.180].

У грудні 1963 р. американське керівництво прийшло до висновку про те, що і новий південнов'єтнамський уряд не в змозі контролювати ситуацію. У січні 1964 р. в країні відбувся наступний переворот, але і новий уряд не забезпечив порядку. Напір опозиції не слабшав, а уряд контролював не більше половини сільських районів. Були підстави очікувати перемоги прихильників нейтралізації Південного В'єтнаму, що, на думку американської адміністрації, було рівнозначно утвердженню в ньому комуністів [2, с. 342].

Л. Джонсон ще в листопаді 1963 р. для американських військових прийняв рекомендації, за якими передбачалась підготовка ударів по ДРВ. Розпочалися розвідувальні польоти американської авіації та патрулювання американських судів в Тонкінській затоці. Але це не призвело до припинення постачання зброї повстанцям. У серпні 1964 р. в Тонкінській затоці американський есминець «Меддокс» був атакований торпедними катерами Демократичної Республіки В'єтнам. Після цього 7 серпня 1964 р. Сенат схвалив так звану «тонкінську резолюцію», відповідно до якої президенту дозволялося використовувати збройні сили для надання допомоги Південному В'єтнаму [5, с. 173].

За ухвалення резолюції проголосували вісімдесят вісім сенаторів, проти – тільки двоє. У палаті представників рішення було одноголосним – чотириста чотирнадцять голосів «за». І це при тому, що в офіційних заявах Вашингтона запевняли: США не прагне до подальшої ескалації конфлікту. Так, президент Л. Джонсон після прийняття «тонкінської резолюції» заявив: «Наша відповідь у даний час буде обмеженою і відповідною. Ми, американці, знаємо, що таке небезпека розширення конфлікту, ми як і раніше не прагнемо до більш масштабної війни» [7, с. 39].

Намагаючись виправдати політику інтервенціонізму, Л. Джонсон використовував кожную нагоду для переконання американського суспільства у правильності обраного курсу щодо В'єтнаму. У виступі в університеті Джона Гопкінса в 1965 році він заявив, що американські військові воювали у В'єтнамі за свободу, відстоюючи ті ж самі принципи, за які боролися американці під час революції. Президент зауважив, що США здійснюють антиімперіалістичну та антиколоніальну політику, започатковану Дж. Кеннеді. Америка, на його думку, воює у В'єтнамі заради світового порядку [15, с. 187].

Навесні 1966 року розпочався наступний великий наступ. У ньому брало участь уже 250 тисяч американських солдат. Цей наступ також не приніс істотних результатів. Але чим більше очевидні були невдачі американців на фронтах боїв, тим зліше і агресивніше вони застосовували заборонені засоби придушення, нелюдські тортури партизан, витравлювання хімікатами природне середовище та сільгоспугіддя В'єтнаму [1, с. 136].

До 1968 р. у В'єтнамі перебувало вже більше півмільйона американських солдат, що в свою чергу призвело до зростання внутрішніх протестів у США [5, с. 173].

Але переламати ситуацію американці так і не зуміли. Скільки б вони не вбивали, не катували, не труїли хімікатами, в'єтнамці все ж знайшли в собі сили перейти до рішучого контрнаступу і вже в січні 1968 року завдали нищівного удару по американським агресорам і їх сайгонським союзникам на території Південного В'єтнаму. Вони атакували центри майже всіх південнов'єтнамських провінцій, районних міст, відбили древню столицю В'єтнаму місто Г'юе, а 31 січня на деякий час зайняли навіть частину посольства США в Сайгоні. Саме ці атаки, хоча вони і не принесли вирішальної військової перемоги, виявилися тим поштовхом, який потряс зовнішньополітичну стратегію уряду Джонсона [1, с. 138].

Велика світова держава не зуміла придушити партизанський рух, це похитнуло міжнародний авторитет США. Значна кількість бомбардувань цивільних об'єктів і жертви серед мирного в'єтнамського населення призвели до хвилі антиамериканських настроїв у світі й посилення симпатій до В'єтнаму. У Стокгольмі було скликано Міжнародний трибунал у справах військових злочинів у В'єтнамі. У США проходили антивійськові виступи. Молодь відмовлялася йти до армії [12, с. 120]. 1968 рік став переломним у в'єтнамській війні. Події, що відбувалися деморалізовували як американських військових, так і суспільство США. Війна ставала не лише непопулярною, але про неї все частіше і частіше говорили як про злочин. Величезні втрати в'єтнамських партизан у період з 1969-го по кінець 1971 року змусили їх перейти до тактики обмеженої партизанської війни. Але в зв'язку зі значними втратами американської авіації над Північним В'єтнамом президент Джонсон віддав наказ про припинення бомбардувань, крім 200-мильної зони на півдні ДРВ [1, с. 139].

Затягування в'єтнамської війни та зростання недосконалості всередині Сполучених Штатів привели до відмови президента Джонсона від висунення своєї кандидатури на наступний термін. В листопаді 1968 р. був обраний Річард Ніксон, який обіцяв завершити в'єтнамську війну за шість місяців [13, с. 194].

Новий президент вирішив кардинально змінити американську тактику у в'єтнамській війні. Тепер головний удар варто було спрямувати на бази постачання в'єтконговців, розташованих у Камбоджі й Лаосі. Авіація повинна була знищити комунікації, по яким в ДРВ із Китаю і СРСР надходить зброя [4, с. 236].

Нова республіканська адміністрація Р. Ніксона, прагнучи взяти реванш у сфері зовнішньої політики, повинна була розробити і всебічно обґрунтувати концептуальні засади нового зовнішньополітичного курсу. Враховуючи, що американське суспільство відчувало значне фінансове і морально-психологічне напруження від політики, «холодної війни», Р. Ніксон негайно розпочав пошук альтернатив доктрині «стримування», розробку концептуального забезпечення змін у зовнішньополітичній стратегії США. Адже, спираючись на

основну післявоєнну американську зовнішньополітичну концепцію «стримування» у її різних модифікаціях, Вашингтон досить жорстко висловлював свої наміри застосувати військову силу, для того, щоб перешкодити прогресивному розвитку подій у різних регіонах світу [13, с. 27].

25 червня 1969 року президент Р. Ніксон, виступаючи перед військовослужбовцями американської військової бази на острові Гуам, оголосив нову доктрину політики США в Азії, в основу якої було покладено принцип «в'єтнамізації» війни, що мало на увазі перенесення основного тягаря ведення бойових дій з американських експедиційних військ на частини армії уряду Південного В'єтнаму. «Гуамська доктрина» Р. Ніксона означала, що США більше не захищатимуть союзні їм режими в Азії силами американської армії. Азіатські союзники повинні були захищатися в першу чергу власними силами. Новий підхід передбачав скорочення числа американських баз поза межами США [1, с. 221].

Фінальним акордом війни став великомасштабний наступ ВНА за підтримки НФВПВ, який розпочався 30 березня 1972 року, коли було взято столицю прикордонної з Північним В'єтнамом провінції Куангчи. У відповідь американці звичайно ж відновили масовані бомбардування території Північного В'єтнаму, і в вересні 1972 року південнов'єтнамським військам вдалося повернути Куангчи. В кінці жовтня бомбардування Північного В'єтнаму були-таки припинені, проте в грудні поновилися знову й тривали дванадцять днів майже до моменту підписання Паризьких мирних угод в січні 1973 року [8, с. 140].

27 січня 1973 р. в Парижі держсекретар США Генрі Кіссінджер підписав з представником ДРВ Лі Дук Тхо угоду про припинення війни у В'єтнамі. Угоду було підписано від імені сайгонського уряду, а також маріонеткового уряду Револьюційної Республіки Південного В'єтнаму. Згідно з цією домовленістю, переважна частина американських військ, а також підрозділи СЕАТО протягом двох місяців залишили В'єтнам. Пункт угоди, в якому йшлося про проведення під міжнародним наглядом спільних для обох частин країни вільних виборів, так і не було виконано [12, с. 141].

Після скандальної відставки Р. Ніксона в 1974 р., новий президент Дж. Форд стверджував, що підтримка США Сайгону буде адекватною. Нгуєн Ван Тхієу звернувся до нього з черговим проханням про військову допомогу США. Та уряд США не відреагував на це послання [13, с. 33].

Війна США у В'єтнамі була однією з найбільш масштабних і кровопролитних збройних конфліктів другої половини ХХ ст. Крім величезних матеріальних, економічних втрат, війна забрала життя мільйонів людей. З боку США загинуло близько 60 тис. американських військовослужбовців, понад 153 тис. людей отримали поранення. У в'єтнамців загинуло понад 1,1 млн. солдатів, ще кілька мільйонів людей отримали поранення. Число загинувших мирних жителів в обох частинах В'єтнаму оцінено в 4 млн. осіб. Ця війна залишила важкі наслідки і грікі спогади в пам'яті багатьох поколінь населення обох країн [14, с. 244].

Ця війна стала кульмінацією політики уряду Сполучених Штатів, спрямованої на придушення національно-визвольного руху у В'єтнамі. Спираючись на півмільйонний експедиційний корпус, оснащений новітньою технікою, застосовуючи різну тактику і методи ведення військових дій, США не змогли перемогти в'єтнамський народ [3, с. 14].

Висновки. В'єтнамська війна вважається однією з найдовших воєн в історії США. За кількістю загинувших американців вона знаходиться на четвертому місці після Громадянської, Першої та Другої світових воєн.

Основною причиною втручання США у внутрішню ситуацію В'єтнаму було прагнення обмежити експансію комунізму, що привело до розколу країни на два ворогуючі табори, кожен з яких підтримувався зовнішніми силами.

Для В'єтнаму громадянська війна обернулася значною трагедією. Крім втрат серед військовослужбовців повсюдні розстріли мирного населення практикували обидва боки. Збиток був нанесений і екології регіону. У пошуках партизан американці розпорошували хімікати над джунглями і полями. Значні території В'єтнаму до цього часу непридатні для землеробства. Плани військового втручання у В'єтнамі розроблялися і впроваджувалися у життя усіма керівниками уряду від Г. Трумена до Р. Ніксона. І кожен із них для досягнення стратегічних цілей пропонував свою тактику в поєднанні з різноманітними формами й методами.

Отже, війна США проти В'єтнаму 1964-1975 рр. – одна з драматичних сторінок у новітній історії. Для Сполучених Штатів Америки вона стала однією з найбільш безславних і кривавих. Для в'єтнамського народу вона виявилася жорстоким випробуванням, що призвело до величезних матеріальних і людських втрат.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимов М. Преступления США Москва: АСТ, 2013. 608 с.
2. Багатур А. Д., Аверкій В. В. Історія міжнародних відносин 1945-2008: Учеб. пособие для студентов вузов. Москва: Аспект Пресс, 2010. 520 с.
3. Байрамкулова А. А. Военно-политическая экспансия США во Вьетнаме: 1950-1975 гг. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. ист. наук Симферополь, 2005. 248 с.
4. Войны второй половины XX века / Авт.-сост. А. Н. Гордиенко. Минск, 1998. 544 с.
5. Годлевський М. Силкові і не силкові засоби в зовнішній політиці США в 1950-1960-х роках // Американська історія та політика. 2016. № 1. С. 168-175

6. Гончаренко А. В. Еволюція міжнародної політики США щодо В'єтнаму // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2017. Вип. 48. С. 304-307.
7. Зусманович Д. Советско-американские отношения и война во Вьетнаме. Москва: Алгоритм, 2016. 240 с.
8. Иванов В.В. Политика США в отношении Республики Вьетнам в 1973-1975-х гг. как один из факторов падения режима Нгуен Ван Тхьеу // Псковский военно-исторический вестник. 2016. Вып. 3. С. 131-140
9. Индокитайские войны. Сборник документов / Сост. Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017. 648 с.
10. Кемерон Е., Кристофер Г. Охорона психічного здоров'я військово-вслужбовців : Оновлення накопиченого досвіду / Пер. з англ. Н. Семигіна. Офіс Генерального хірурга армії США Церква Фоллз, штат Вірджинія Інститут Бордена Форт Детрік, Меріленд, 2011. 54 с.
11. Киссинджер Г. Дипломатія / Пер. В. В. Львова. Москва: Научно-издательский центр «Ладомир», 1997. 824 с.
12. Козицький А.М. Новітня історія країн Азії та Африки (1918-1999 рр.) Львів : Афіша, 2000. 159 с.
13. Павко А. Значення зовнішньополітичної «доктрини Ніксона» для реалізації стратегічних завдань американської дипломатії // Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини. 2016. Вип. 39. С. 26-45
14. Підберезних І. Є. Розвиток відносин між США і В'єтнамом: сучасний стан, напрямки, перспективи // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2012. Вип. XXXIV. С. 242-247
15. Худолій А. О. Публічний дискурс у зовнішньополітичній діяльності президентів США (1945 - 2012 рр.): Автореф. дис. на здобуття наук. ст. докт. політ. наук. Острог, 2013. 44 с.

REFERENCES

1. Akimov M. Crime of the USA Moscow: AST, 2013. 608 p.
2. Bogatur AD, Averkiy VV. History of International Relations 1945-2008: Textbook. a manual for university students. Moscow: Aspect Press, 2010. 520 p.
3. A.A. Bayramkulova US Military and Political Expansion in Vietnam: 1950-1975 The dissertation author's abstract on competition of a scientific degree by Cand. ist. Simferopol, 2005. 248 p.
4. The wars of the second half of the twentieth century / Aut. A. N. Gordienko. Minsk, 1998. 544 p.
5. Godlevsky M. Power and non-power tools in US foreign policy in the 1950-1960's // American History and Politics. 2016. № 1. S. 168-175
6. Goncharenko A.V. The evolution of US international policy toward Vietnam // Scientific works of the History Department of Zaporizhzhya National University. 2017. Vol. 48. P. 304-307.
7. Zusanovich D. Soviet-American Relations and the Vietnam War, Moscow: Algorithm, 2016. 240 p.
8. Ivanov V.V. US policy towards the Republic of Vietnam in the 1973-1975's. as one of the factors in the fall of the Nguyen Wang Thieu regime // Pskov Military-Historical Bulletin. 2016. Issue. 3. P. 131-140
9. The Indo-Chinese Wars. Collection of documents / Comp. D.V. Blacksmiths. Blagoveshchensk: Blagoveshchensk State Pedagogical University, 2017. 648 p.
10. Cameron E., Christopher G. Mental Health Care of Servicemen: An Update on Experience / Per. from English. N. Semigina. Office of the Surgeon General of the US Army Falls Church, Virginia Borden Institute Fort Detrick, Maryland, 2011. 54 p.
11. Kissinger G. Diplomacy / Trans. VV of Lviv. Moscow: Lodomir Research and Publishing Center, 1997. 824 p.
12. Kozitsky A.M. Recent History of Asia and Africa (1918-1999) Lviv: Poster, 2000. 159 p.
13. Pavko A. The Importance of Nixon's Foreign Policy Doctrine for the Implementation of Strategic Tasks of American Diplomacy // Visnyk of Lviv National University. International Relations Series. 2016. Vyp. 39. P. 26-45
14. I. Podberezny. Development of US-Vietnam Relations: Current State, Directions, Prospects. 2012. Iss. XXXIV. S. 242-247
15. Khudoliy A.A. Public discourse in the foreign policy activities of the US presidents (1945 - 2012): Author's abstract. diss. for the sciences. Art. doc. flight. of sciences. Ostroh, 2013. 44 p.

УДК 327(73:5-15)“1989-1993”

Самотуга Юлія,
студентка ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

США ТА БЛИЗЬКОСХІДНА КРИЗА 1956 РОКУ

У статті аналізуються дії Сполучених Штатів Америки щодо врегулювання Суецької кризи 1956 року.

Ключові слова: США, Суецька криза, війна, конфлікт, арабо-ізраїльське протистояння, Східний блок.

Самотуга Ю. США и Ближневосточный кризис 1956 г.

В статье анализируются действия Соединенных Штатов Америки по урегулированию Суэцкого кризиса 1956 года.

Ключевые слова: США, Суецкий кризис, война, конфликт, арабо-израильское противостояние, Восточный блок.

Samotuga J. The United States and the Middle East Crisis of 1956

The article analyzes US actions to resolve the 1956 Suez Crisis.

Key words: US, Suez crisis, war, conflict, Arab-Israeli confrontation, Eastern bloc

Постановка проблеми: Проблема врегулювання близькосхідного конфлікту займала важливе місце в міжнародних відносинах після Другої світової війни і продовжує займати до цього часу. Починаючи з 1948 року на Близькому Сході не припиняються конфлікти, які забирають багато життів. Неврегульованість цієї ситуації несприятливо впливає на розвиток країн регіону. Відсутність політичного врегулювання створює сприятливі умови для нових зіткнень ворогуючих сторін. Арабо-ізраїльський конфлікт отримав розвиток і в сучасній системі міжнародних відносин. Одним із етапів Близькосхідної кризи є Суецька криза 1956 р.

Суецька криза 1956 р. стала однією з перших міжнародних конфліктів на Близькому і Середньому Сході після Другої світової війни. Вона визначила розстановку сил у регіоні.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематиці, пов'язаній з зовнішньою політикою країн, які приймали участь у Суецькій кризі 1956 р., її виникненню та врегулюванню займалися багато як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Суецьку кризу 1956 року досліджували такі вчені І. І. Жигалов [7], П. Т. Кушнір [9], М. Я. Пелипась [10], Л. В. Стрільчук, Ю. А. Оксамитний [13] та ін. Зокрема, В. Бузань [2; 3; 4] у своїх працях висвітлює політику США щодо арабо-ізраїльського конфлікту за президентства Д. Ейзенхауера. В. П. Румянцев [11;12] характеризує політику уряду Д. Ейзенхауера у зв'язку з Суецькою кризою 1956 р., тощо.

Метою статті є дослідити дії США щодо врегулювання близькосхідної кризи 1956 р.

Виклад основного матеріалу. Світова спільнота протягом багатьох років докладає значних зусиль для врегулювання арабсько-ізраїльського конфлікту. Останнім часом на Близькому Сході знову загострилося протистояння між ізраїльтянами та палестинцями. Для деескалації поточної ситуації й подальшого врегулювання ізраїльсько-палестинського конфлікту потрібно поживити близькосхідний мирний процес. США завжди відігравали провідну роль у врегулюванні близькосхідного конфлікту [4, с. 139].

У політиці Сполучених Штатів Америки на Близькому і Середньому Сході після Другої світової війни одне з ключових місць займав Єгипет. Увага американської дипломатії до Єгипту пояснювалася роллю цієї країни в арабському світі, її стратегічним розташуванням та економічним потенціалом. У перші повоєнні роки керівництво США здійснювало активні, але безуспішні спроби залучити Єгипет до реалізації своїх військово-політичних задумів. Сполучені Штати розраховували зробити з Єгипту одну з опор своєї близькосхідної політики. Досягненню цієї мети багато в чому заважали і дії керівництва Єгипту на чолі з Г. А. Насером, що використовував з середини 1950-х рр. практику гри на протиріччях США і СРСР. Недопущення посилення позицій Радянського Союзу на Близькому і Середньому Сході стало однією з головних завдань американської дипломатії [111, с. 144].

Сполучені Штати, які в фіналі Суецької кризи відіграли роль головного миротворця, доклали значних зусиль до його виникнення. Можна сказати, що війна в жовтні 1956 року на Синайському півострові і її завершення стали однією з тих традиційних надалі для Америки операцій зі створення вигідної їй кризи і отримання політичних і економічних дивідендів при її вирішенні. По суті, саме позиція Америки зіграла роль детонатора в розвитку ситуації з ідеєю націоналізації Суецького каналу Єгиптом [1, с. 12].

США підтримали резолюцію Генеральної Асамблеї ООН про поділ Палестини на арабську та єврейську державу та визнали новостворену державу Ізраїль. Напередодні арабсько-ізраїльських війн США намагалися переконати учасників близькосхідного протистояння не вдаватися до силового варіанту розв'язання існуючих проблем та спробувати врегулювати конфлікт дипломатичними методами [3, с. 100].

В 1953 р. президентом США став Д. Ейзенхауер, а державним секретарем – Д. Даллес. Нова американська адміністрація почала значно більше уваги приділяти Близькому Сходу. США поставили за мету перешкоджати розширенню сфери впливу СРСР у цьому регіоні, поліпшити відносини з арабськими країнами, врегулювати арабо-ізраїльський конфлікт. Адміністрація Д. Ейзенхауера вирішила дотримуватися неупередженої та рівновіддаленої позиції щодо обох сторін цього конфлікту [4, с. 139].

Президент Єгипту Г. Насер протягом багатьох років планував спорудити дамбу на р. Ніл неподалік від м. Асуан. Але Єгипет не міг власним коштом реалізувати даний проект і потребував зовнішньої фінансової допомоги. Адміністрація Д. Ейзенхауера вважала, що участь США в фінансуванні будівництва Асуанської дамби і посередництво у врегулюванні арабо-ізраїльського конфлікту буде сприяти налагодженню американо-єгипетських відносин. США планували добитися мирного врегулювання конфлікту між Єгиптом та Ізраїлем. Державний секретар Дж. Даллес 26 серпня 1955 р. презентував проект мирного врегулювання відносин між Єгиптом і Ізраїлем, що дістав назву «план Альфа» [5, с. 5].

Арабські країни та Ізраїль проігнорували американські мирні пропозиції. Сторони конфлікту не хотіли йти на взаємні компроміси. Вздовж лінії перемир'я періодично відбувалися збройні сутички. Ситуація загалом залишалася напруженою. Американська розвідка попереджала, що угода про продаж радянської зброї Єгипту може ускладнити або взагалі заблокувати реалізацію «плану Альфа». Втім, керівництво США вирішило не відступати від мети. В листопаді 1955 р. США запропонували Ізраїлю поступитися частиною пустелі Негев для

створення сухопутного коридору між Йорданією та Єгиптом. Ізраїль категорично відмовився йти на будь-які територіальні поступки [4, с. 142].

Спроби США за допомогою дипломатичних методів добитися підписання мирної угоди між Єгиптом і Ізраїлем не увінчалися успіхом. Обидві сторони конфлікту не мали бажання йти на поступки [5, с. 5].

Після провалу «плану Альфа» США змінили політику щодо Єгипту. В березні 1956 р. Д. Ейзенхауер затвердив «план Омега», який передбачав запровадження економічного і політичного тиску на Єгипет, а також визначав шляхи можливої політичної та дипломатичної ізоляції цієї країни [3, с. 143].

Адміністрація Д. Ейзенхауера намагалася продемонструвати Г. Насеру, що він не може одночасно співпрацювати з СРСР і користуватися режимом найбільшого сприяння з боку США [5, с. 5].

Д. Ейзенхауер обіцяв Г. А. Насеру американську фінансову і технічну допомогу в будівництві Асуанської греблі. Але коли Г. А. Насер визнав уряд червоного Китаю і закупив зброю у Чехословаччині, адміністрація взяла свою обіцянку назад і відмовилася фінансувати будівництво греблі. Реакція Г. А. Насера була швидкою: 26 липня він націоналізував Суецький канал, що належав англійській компанії, встановив контроль над його експлуатацією, заявивши, що отриманий прибуток піде на фінансування спорудження греблі [7, с. 124].

26 липня 1956 Г. А. Насер оприлюднив декрет про націоналізацію франко-британської «Компанії Суецького каналу». У ньому говорилося, що власники акцій отримають компенсацію, а єгипетський уряд візьме на себе відповідальність за забезпечення умов конвенції 1888 р. про свободу судноплавства в каналі. Рішення про націоналізацію було законним, оскільки компанія була зареєстрована як єгипетське підприємство, хоча і була власністю іноземців (41% її акцій належали британському уряду, 52% – французькому) 1956 [2, с. 245].

Від американського керівництва, в особі, насамперед, президента Д. Ейзенхауера і державного секретаря Дж. Ф. Даллеса, потрібно було визначити програму дій, яка давала б можливість управляти конфліктною ситуацією і вирішити її з урахуванням глобальних і регіональних інтересів США. У ході зустрічі Даллеса з С. Ллойдом і К. Піно держсекретареві США вдалося досягти тимчасового компромісу з союзниками по НАТО. Він дав зрозуміти, що не виключає застосування сили, але в крайньому випадку і лише тоді, коли світовому співтовариству буде продемонстровано, що вичерпані інші заходи впливу на Г. А. Насера. За підсумками переговорів було зроблено заяву, в якій націоналізація компанії Суецького каналу була названа «захопленням», що дозволяло уряду Великобританії парировати звинувачення опозиції в нерішучості, посиляючись на необхідність координувати з США використання військових методів тиску на Єгипет. У заяві також пропонувалося обговорити статус каналу на міжнародній конференції. Однією з цілей, яку переслідував держсекретар США, виступаючи з ініціативою скликання міжнародної конференції, було втягнути Г. А. Насера в тривалі переговори і спробувати домогтися від нього поступок. Але в принципі ситуація залишалася відкритою і не виключала зняття частини претензій і з боку Великобританії і Франції [10, с. 399].

Реакція Лондона і Парижа на крок Г. А. Насера була надзвичайно бурхливою. Почалася підготовка до збройної інтервенції проти Єгипту. Ситуацією, що склалася поспішили скористатись правлячі кола, які з тривогою спостерігали за політикою Г. А. Насера. Вони усвідомлювали, що одним з основних положень програми арабського націоналізму є ліквідація Ізраїлю. Виходячи з цього, ізраїльський уряд запропонував свою участь у британсько-французькій інтервенції. Ініціатива Ізраїлю була прийнята. Домовленості про співпрацю Британії, Франції та Ізраїлю проти Єгипту були оформлені секретним тристороннім протоколом 24 жовтня 1956 р. [2, с. 246].

29 жовтня 1956 р. ізраїльська армія вторглася на територію Єгипту і почала просування до району Суецького каналу, Арабської затоки і сектора Газа. 30 жовтня уряди Великобританії і Франції пред'явили ультиматум Єгипту і Ізраїлю, в якому містилася вимога протягом 12 годин припинити збройні дії і відвести свої війська на 10 миль від Суецького каналу [12, 82].

31 жовтня союзні війська перейшли до прямих воєнних дій: авіація здійснила нальоти на військові бази в Каїрі та Порт-Саїді. Таким чином, Суецька війна, що тривала з 29 жовтня по 6 листопада, завершилася повним розгромом єгипетської армії та захопленням ізраїльтянами Синайського півострова і Сектора Газа [13, с. 161].

США не приймали прямої участі в конфлікті, тому що не хотіли зміцнювати позиції Англії та Франції, але їх симпатії були на боці агресорів. Така позиція США визначалася тим, що правлячі кола країни, зробивши ставку на неоколоніалізм щодо країн, що звільнилися, не хотіли викривати себе спільними збройними акціями зі старими колоніальними державами проти передових загонів національно-визвольного руху. Не можна скидати з рахунків і складність внутрішньополітичної ситуації в США. Найгостріший період передвиборної кампанії (вибори відбувалися 6 листопада) збігся з вирішальним етапом військової агресії проти Єгипту. Виборча кампанія показала величезну тягу американського народу до миру. Правлячі кола США змушені були враховувати миролюбні настрої широких мас. На політику США впливала і позиція європейських капіталістичних країн, серед яких не було одностайної підтримки колонізаторської політики Англії і Франції. У той же час Вашингтон з самого початку пильно стежив за діяльністю західноєвропейських країн. На засіданні комісії із закордонних справ 24 лютого 1956 року, присвяченому обговоренню становища на Середньому Сході, Д. Даллес заявив, що США вже протягом довгого часу спостерігають за ходом подій на Близькому Сході. Між

іншим, американський уряд побоювалося, що націоналізація компанії Суецького каналу послужить прецедентом щодо Панамського каналу [6, с. 74]. Під час Суецької кризи 1956 р. Ейзенхауер прагнув залишатися поза конфліктом. Він відмовлявся продавати зброю і Ізраїлю, і арабам, але не хотів допускати туди росіян. США вимагали припинити агресію на Близькому Сході від своїх союзників. 2 листопада 1956 р. надзвичайна сесія Генеральної Асамблеї ООН зажадала припинити військові дії, вивести з території Єгипту війська всіх трьох країн і відкрити Суецький канал [8, с. 376].

Зусилля держдепартаменту США в останні місяці 1956 р. були спрямовані на розробку умов і порядку виведення військ учасників агресії проти Єгипту. В уряді Сполучених Штатів вважали за необхідне здійснення, в першу чергу, евакуації англійських і французьких частин, за яким мало слідувати звільнення Ізраїлем окупованих ним територій Синайського півострова [13, с. 123]. США застосували політичний і фінансовий тиск, аби змусити країни агресорів негайно припинити бойові дії та вивести війська з Єгипту. 6 листопада 1956 р. Бойові дії припинились, а в грудні 1956 р. британсько-французькі війська було виведено з Єгипту. Ізраїль не поспішав залишати окуповані території Єгипту тому, що хотів отримати від США певні гарантії безпеки в обмін на виведення військ. США погрожували застосувати проти Ізраїлю економічні санкції та попереджали про можливе погіршення двосторонніх відносин. Американські дипломати висловили готовність підтримати резолюцію ООН про припинення урядової та приватної допомоги Ізраїлю [4, с. 144].

США наполегливо добивалися виведення ізраїльських військ з території Єгипту. Ізраїль хотів отримати від США певні гарантії в обмін на виведення своїх військ з Єгипту. США 17 лютого 1957 р. заявили, що гарантують Ізраїлю право вільного судноплавства через затоку Акаба і Тиранську протоку. Але Ізраїль не поспішав виводити свої війська з сектора Газа. 26 лютого 1957 р. США та Ізраїлю вдалося узгодити умови виведення ізраїльських військ з сектора Газа. Ізраїльські війська були повністю виведені з території Єгипту у березні 1957 р. [5, с. 7].

Зміни міжнародної обстановки значною мірою відбилися й на зовнішньо-політичному курсі світових лідерів. Вже в перші місяці після Суецької кризи президент США Ейзенхауер оголошує нову зовнішню політичну доктрину [9, с. 92]. 9 березня 1957 р. Конгрес США схвалив «доктрину Ейзенхауера», і Сполучені Штати спробували скористатися політичними і психологічними перевагами, які, на їхню думку, надавали їм виведення ізраїльських сил, для того щоб отримати підтримку цієї доктрини з боку якомога більшої кількості країн Північної Африки, Близького і Середнього Сходу [13, с. 134].

В основі цієї доктрини лежало прагнення Вашингтона заповнити «вакуум сили», який нібито утворився на Близькому Сході після невдачі троїстої акції проти Єгипту. Відзначаючи особливе значення для США Близького і Середнього Сходу, якому, за словами авторів документа, загрожувала Комуністична небезпека, доктрина Ейзенхауера-Даллеса передбачала надання широкої військової та економічної допомоги помірним режимам в цьому регіоні проти «агресії з боку будь-якої країни без санкцій конгресу» [2, с. 111].

Висновки. Отже, у період агресії показну політику «умиротворення» проводили США. Побоюючись підризу політичних і економічних позицій американських монополій на Близькому Сході, вони не ризикнули відкрито стати на бік агресорів і навіть внесли 2 листопада 1956 р. на засіданні ООН резолюцію, що засуджувала дії Англії, Франції та Ізраїлю в Єгипті. Проте подальші події показали, що США прагнули не до зміцнення миру на Близькому Сході, а до зміцнення панування держав-союзників, у тому числі і США у цьому районі. Американська сторона зайняла вибірковою позицію в наданні допомоги уряду Г. Насера, що в умовах наростання загрози з боку Ізраїлю послужило каталізатором переорієнтації зовнішньополітичного курсу Єгипту на зближення з СРСР. Позиція США вплинула на агресорів, але американські миротворчі ініціативи не носили характеру зароз.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов С. Канал раздора: что спровоцировало Суэцкий кризис в октябре 1956 года // *Русская планета*, 30 октября 2015. С. 12
2. Багатур А. Д., Аверкій В. В. Історія міжнародних відносин 1945-2008 : Учеб. пособие. Москва: Аспект Пресс, 2010. 520 с.
3. Бузань В. Вплив холодної війни на процес формування та реалізації політики США щодо Арабсько-Ізраїльського конфлікту // *Американська історія та політика*. 2016. № 2. С.99-106
4. Бузань В. Політика США щодо арабсько-ізраїльського конфлікту за президентства Д. Ейзенхауера (1953-1961 рр.) // *Сторінки історії : збірник наукових праць*. 2016. Вип. 41. С. 138-149.
5. Бузань В. Суецька криза 1956 року в міжнародних відносинах // *Історія*. 2011. № 107. С. 4-7
6. Гренвилл Дж. История XX века. Люди. События. Факты / Пер. с англ. О.Суворова. Москва: «Аквариум», 1999. 896 с.
7. Жигалов И. И. Суэцкий кризис // *Вопросы истории*, 1976. № 5. С. 74
8. Карасова Т. А. Израиль и США. Основные этапы становления стратегического партнерства 1948-2014. Москва: «Аспект-Пресс», 20015. 464 с.
9. Кушнір П. Т. Історія миротворчої діяльності на Близькому Сході в 1945-2000 рр. Донецьк, 2006. 150 с.
10. Пелипась М. Я. Суэцкий кризис 1956 года // *Холодная война. 1945-1963 гг. Историческая ретроспектива: Сборник статей*. Москва: Олма-пресс, 2003. 640 с

11. Румянцев В. П. Американо-Египетские отношения в связи с созданием Объединенной Арабской Республики в 1958 г. // Уральское востоковедение. Вып. 2. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета, 2007. С. 144-153.
12. Румянцев В.П. США, Великобритания, СССР и Суэцкий кризис 1956 г. : учеб. пособие. Томск : Издательский Дом ТГУ, 2018. 152 с.
13. Стрільчук Л. В., Оксамитний Ю. А. Суецька криза 1956 р. у світлі перебігу арабо-ізраїльського протистояння: витоки, еволюція, наслідки конфлікту // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. С. 156-162.

REFERENCES

1. Antonov S. The channel of discord: what triggered the Suez crisis in October 1956 // Russkaya planeta, October 30, 2015. P. 12
2. Bogatur A.D., Averkiy VV History of International Relations 1945-2008: Textbook. allowance. Moscow: Aspect Press, 2010. 520 p.
3. Buzan V. The Impact of the Cold War on the Formation and Implementation of US Policy on the Arab-Israeli Conflict // American History and Politics. 2016. № 2. P.99-106
4. Buzan V. US policy on the Arab-Israeli conflict under the presidency of D. Eisenhower (1953-1961) // Pages of history: a collection of scientific works. 2016. Vyp. 41. P. 138-149.
5. Buzan V. Suez crisis in 1956 in international relations // History. 2011. № 107. P. 4-7
6. Grenville J. History of the XX Century. People. Events. Facts / Trans. with English. O. Suvorov. Moscow: Aquarium, 1999. 896 p.
7. Zhigalov I.I. Suez crisis // Voprosy istorii, 1976. No. 5. P. 74
8. T.A.Karasova, Israel and the USA. Main stages of strategic partnership formation 1948-2014. Moscow: Aspects-Press, 20015. 464 p.
9. Kushnir P.T. History of peacekeeping in the Middle East in 1945-2000, Donetsk, 2006. 150 p.
10. Pelipas M. Ya. The Suez Crisis of 1956 // The Cold War. 1945-1963 Historical Retrospective: Collection of Articles. Moscow: Olma Press, 2003. 640 p
11. V.P. Rumyantsev, American-Egyptian Relations with the Establishment of the United Arab Republic in 1958, // Ural Oriental Studies. Issue 2. Ekaterinburg: Publisher of the Ural State University, 2007. pp. 144-153.
12. Rumyantsev VP US, UK, USSR and the Suez Crisis of 1956: textbook. allowance. Tomsk: TSU Publishing House, 2018. 152 p.
13. Strelchuk L.V., Velvet Y.A. Suez crisis of 1956 in the light of the Arab-Israeli confrontation: origins, evolution, consequences of conflict // Scientific Bulletin of the Lesya Ukrainka Volyn National University. Pp. 156-162.

УДК 373.5.016:94(100):94(410.1)''15/16''

Литвиновська Юлія,
студентка ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ВИВЧЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ АНГЛІЇ ЧАСІВ ПРАВЛІННЯ ЄЛИЗАВЕТИ І ТЮДОР В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ «ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ»

Стаття присвячена дослідженню методики викладання історії Англії часів Єлизавети І Тюдор в умовах сучасної середньої школи. В статті наголошено на найважливіших аспектах зовнішньої політики Єлизавети І, дано оцінку її зовнішньополітичній стратегії, вміщено найважливіші події, необхідні для засвоєння учнями на уроках всесвітньої історії.

Ключові слова: зовнішньополітична стратегія, епоха великих географічних відкриттів, Ост-Індійська компанія.

Литвиновская Ю.А. Изучение внешней политики Англии времени правления Елизаветы Тюдор в школьном курсе «Всемирная история». Статья посвящена исследованию методики преподавания истории Англии времен Елизаветы I Тюдор в условиях современной средней школы. В статье отмечены важнейшие аспекты внешней политики Елизаветы I, дана оценка её внешнеполитической стратегии, помещены важнейшие события, необходимые для усвоения учащимися на уроках всемирной истории.

Ключевые слова: внешнеполитическая стратегия, эпоха великих географических открытий, Ост-Индская компания.

Litvinovskaya Y.A. Studying the foreign policy of England during the reign of Elizabeth Tudor in the school course "World History". The article is devoted to the study of the teaching methods of the history of England of the times of Elizabeth I Tudor in modern high school. The article highlights the most important aspects of Elizabeth's foreign policy, assesses her foreign policy strategy, and places the most important events necessary for students to learn from the lessons of world history.

Key words: *foreign policy strategy, era of great geographical discoveries, East India Company.*

Постать королеви Єлизавети I Тюдор вже протягом багатьох століть привертає увагу багатьох дослідників, не втрачаючи своєї актуальності. Адже Єлизавета за період свого правління змогла зробити Англію найвпливовішою країною Європи, розпочавши будівництво грандіозної колоніальної імперії, а провівши ряд небачено сміливих для того часу реформ у внутрішній політиці зосередила у своїх руках абсолютну владу. Недаремно час правління Єлизавети називають «золотою добою», адже королева стабілізувала релігійну ситуацію в державі, сприяла розвитку економіки, централізованої влади, досягла небаченого впливу на міжнародній арені, знищивши «непереможну Армаду» та поклавши цим самим початок колоніальній могутності Англії. Єлизавета Тюдор до нині в англійській історіографії вважається прикладом ідеального монарха, адже постать Єлизавети поєднувала в собі сильного правителя, досвідченого дипломата, покровительки культури і мистецтва та вмілого маніпулятора, яка завжди доречно використовувала гнучкість та за необхідності жорстокі методи впливу задля утвердження могутності держави та її абсолютної влади в ній.

У історіографічній науці склалися різні трактування оцінки політики Єлизавети. Автори перших панегіриків на адресу Єлизавети — Фулк Гревіль і Вільям Кадмію написали історію її правління в перші десятиліття XVII століття. Проте дані праці носили не виключно історичний характер. Її образ був своєрідним контрастом для висвітлення політики королів-шотландців, спочатку Якова, а потім — Карла. Саме на в першій третині XVII століття, коли представники династії Стюартів виявилися справжнім розчаруванням, Єлизавету вирішили зробити — в докір їм і для науки їх спадкоємцям — зразком всіх монарших чеснот. У XIX столітті імперським історикам Великобританії теж був потрібний ідеальний персонаж, який міг би викликати почуття національної гордості і свідчити про велич монаршої влади, тоді ж знову постав образ ідеальної королеви, створений в XVII столітті. В соціально-економічному житті як і в попередню епоху, Англія отримувала хороший дохід від участі у міжнародній торгівлі вовною і тканинами. Уряд Єлизавети активно проводив політику протекціонізму. Королева заохочувала та підтримувала купецькі компанії, які були засновані в даний період [6, с.280]. Період правління Єлизавети Тюдор характеризується небувалим до того злетом авторитету Англії на зовнішньополітичній арені, причиною тому було посилення флоту та як наслідок епоха великих географічних відкриттів, що сприяло розквіту торгівлі та подальшому збагаченню Англії.

Зокрема, у 70-х рр. в торгово-колоніальній експансії Англії настав перелом. Англія почала організовувати експедиції в далекі країни. Були створені акціонерні компанії. З Африки почали привозити золото і слонову кістку. З 1562 р. почалась работоргівля. Були створені Московська компанія, Левантійська компанія, компанія для торгівлі на Балтійському узбережжі. В 1580 р. англійське купецтво одержало капітуляцію — право торгувати, сплативши мито у 5% в турецьких володіннях. Королева Єлизавета вклала у Левантійську компанію 40 тис. ф. ст. і одержала дохід у 300%. Потім ще 10 тис. на умовах 500% щорічного прибутку.

У 1600 р. у відповідності з Хартією королеви Єлизавети засновується Ост-Індійська компанія, що отримала монопольне право на торгівлю з Ост-Індією, включаючи право вести війну й укладати договори з країнами, розташованими в басейні Індійського океану. Для здійснення таких повноважень компанія мала тридцять великих кораблів і безліч малих. Ост-Індійська компанія була своєрідним королівством у королівстві, її чисті прибутки могли підніматися до 300% і вище і, зрозуміло, відмовлятися від такого очевидного доходу і в майбутньому англійці не збиралися. Але для цього необхідно було ґрунтовно потіснити португальців. Вправно граючи на протиріччях між Іраном і Португалією, британці об'єднали свої сили з персами і змусили португальців піти з Ормуза та деяких інших районів Аравійського півострова.

У кінці століття Англія, Франція і Голландія зробили спробу домовитися про спільне морське патрулювання Перської затоки для забезпечення свободи мореплавства.

В 1600 р. була організована Ост-Індійська компанія, яка поклала початок англійському пануванню в Індії. Торгівельні компанії знаходились в руках заможних купців, які завдяки монополіям даних їм короною, відтісняли від торгівлі середніх та дрібних купців. Ост-Індійська компанія — англійська приватна компанія з торгівлі з країнами Ост-Індії та Китаєм, яка існувала з 1600 по 1858 рр. [9, с.512]

Англійський уряд надав Ост-Індійській компанії право монопольної торгівлі з усіма країнами Індійського та Тихого океанів між Магеллановою протокою та мисом Доброї Надії. Діяльність компанії регулювалася хартією, яку видавав уряд. Остання періодично переглядалась і в умови діяльності компанії вносились поправки. Основним органом управління Ост-Індійської компанії були рада директорів, яка відігравала вирішальну роль, і збори акціонерів. Спираючись на урядову підтримку, Ост-Індійська компанія швидко розгорнула прибуткову міжнародну торгівлю. Суперниками англійської Ост-Індійської компанії були Португалія, голландська і французька Ост-Індійські компанії. Під час боротьби з конкурентами англійці спиралися на сітку укріплених факторій, з яких згодом вирости такі міста, як Мадрак, Бомбей, Калькутта. Для того, щоб закріпитись в Індії, компанія активно використовувала тактику підкупу та шантажу місцевої влади. З часом для розширення свого впливу англійці почали використовувати військову силу. Спочатку купецька компанія по торгівлі з Ост-Індією являла собою досить аморфну організацію, склад учасників якої був випадковим і непостійним. Європейські, і в тому числі англійські товари, спочатку не користувалися попитом на ринках Сходу, тому за товари доводилося платити золотом і сріблом [4, с.54].

Англійський уряд надав Ост-Індійській компанії право монопольної торгівлі з усіма країнами Індійського й Тихого океанів між Магеллановою протокою й мисом Доброї Надії.

Діяльність компанії регулювалася хартією, видаваної їй урядом на певний строк. Після його витікання хартія продовжувалася, але в умови діяльності компанії, як правило, вносилися корективи. Основними органами керування Ост-Індійської компанії були рада директорів і збори акціонерів. Вирішальну роль грала рада директорів, при якій пізніше була створена мережа спеціальних комітетів, що відповідали за окремі напрямки діяльності.

Суперниками англійської Ост-Індійської компанії були Португалія, голландська й французька Ост-Індійські компанії, приватні торговці-англійці, місцеві індійські володарі. У ході боротьби з ними англійська Ост-Індійська компанія опиралася на мережу укріплених факторій, з яких згодом вирости такі міста, як Мадрас, Бомбей, Калькутта. Для того, щоб закріпитися в Індії, компанія активно застосовувала тактику підкупу й шантажу місцевої влади.

Також для зовнішньої політики тогочасної Англії характерні зміни у відносинах з Шотландією та Іспанією. Першочерговою метою королеви Єлизавети в Шотландії було чинити опір французькому впливу. Вона боялась вторгнення французьких військ до Англії та утвердження на престолі Англії католицької Марії Стюарт, яку підтримувала значна частина папської Європи. Марія, королева Шотландії, стала однією з найдошкульніших суперників Єлизавети, зрештою провокуючи свою ж страту.

Єлизавету переконали ввести війська в Шотландію на допомогу тамтешнім протестантським повстанцям, і хоч кампанія була марною, Единбурзький договір, підписаний незадовго опісля війни в липні 1560 року, поклав край французькій загрозі з Шотландії. Коли Марія повернулася в Шотландію 1561 року, щоб взяти владу в свої руки, країною уже правила рада протестантських дворян, і була заснована протестантська Церква Шотландії. Марія відмовилась ратифікувати договір[4, с. 52].

Єлизавета образила Марію, пропонуючи їй в чоловіки свого власного залицяльника Роберта Дадлі. Натомість, 1565 року, Марія вийшла заміж за Генрі Стюарта, лорда Дарнлі, самопроголошеного претендента на англійський престол. Дарнлі різко втратив популярність у Шотландії, а потім згнівбив себе вбивством італійського секретаря Марії Девіда Річчіо. У лютому 1567 Дарнлі був убитий змовниками. Незабаром, 15 травня 1567 року, Марія вийшла заміж за Ботвелла, провокуючи підозри про те, що вона брала участь у змові проти свого чоловіка. Ці події прискорили падіння Марії та її ув'язнення в замку Лох-Левен. Шотландські дворяни змусили її відректись від престолу на користь сина, Джеймса, народженого 1566 року. Джеймса забрали у замок Стерлінг, щоб виховати його протестантом. Марія втекла з Лох-Левена 1568 року, але після ще одної поразки, перейшла кордон в Англію, сподіваючись на підтримку Єлизавети. Єлизавета інстинктивно захотіла відновити свою побратимку-королеву на троні, але її радники переконали її не чинити квапливих дій. Єлизавета не стала витрачати англійські армії в Шотландії і не відіслала Марію у Францію до католицьких ворогів Англії, а затримала Марію в Англії, де вона провела наступні 19 років в ув'язненні.

Бунтарі швидко почали будувати плани щодо визволення Марії. 1569 року заколотники Північного повстання хотіли одружити її з Томасом Говардом. Єлизавета, після періоду вагання, стратила герцога Норфолка за державну зраду. Папа Пій V видав буллу 1570 року, оголошуючи Єлизавету еретиком, і звільнив її підданих від будь-якого підданства. Це надало англійським католикам стимулу вважати Марію Стюарт справжньою королевою Англії. Можливо Марія не знала про всі католицькі інтриги, але її роль у змові Рідольфі 1571 року та змові Бєбінгтона 1586 року спонукали голову контррозвідки Єлизавети сера Френсиса Волсінгема та королівську раду старанно зібрати достатньо доказів проти Марії. Спочатку Єлизавета відмовлялась видавати указ про страту Марії. З кінця 1586 року Єлизавету переконали санкціювати суд та страту Марії на підставі листів, написаних нею під час змови Бєбінгтона. 8 лютого 1587 голова Марії була стята в замку Фотерінгей в Нортгемптонширі. Їй було 44 роки [8, с. 32].

Після катастрофи з окупацією та втратою Гавра в 1562-1563 роках Єлизавета уникала військових експедицій на континенті аж до 1585, коли вона послала англійську армію на підмогу протестантським голландським повстанцям проти Філіпа II. У грудні 1584 року союз між Філіпом II і французькою Католицькою лігою в Жуанвілі перешкодив братові Анжу Генріху III ефективно запобігти іспанському впливу в Нідерландах. Це також розширило іспанський вплив вздовж французького узбережжя Ла Маншу, де переважала Католицька ліга, та залишило англійські позиції уразливими. Облога Антверпена 1585 року герцогом Парми змусила англійців та нідерландців активніше протистояти ворогам. Як наслідок, Єлизавета підписала Нонсачський договір, обіцяючи голландцям військову допомогу. Ця домовленість розпочала Англо-іспанську війну, яка тривала до підписання Лондонського договору 1604 року.

Експедицію очолив її колишній фаворит Роберт Дадлі. Насправді, план Єлизавети полягав у неактивній допомозі Нідерландам, доки Англія підписуватиме таємний мир з Іспанією. Королева наказала Дадлі та його армії уникати сутичок з іспанцями. Всупереч вказівкам граф Лестер прийняв посаду генерал-губернатора Нідерландів, запропоновану йому Генеральними штатами. Посли Єлизавети, перебувши в Нідерланди привселюдно розкритикували дії Лестера перед Державною радою. Фінансування кампанії скоротилось, Лестер продовжував проявляти свої вади в ролі полководця, англійські та голландські дипломати не погоджувались у переговорах, і їхні цілі дедалі більше розбігались. Роберт Дадлі подав у відставку в грудні 1587 року.

За цей час, у 1585-1587, Сер Френсіс Дрейк зі своїм флотом організував масштабну подорож на Карибські острови проти іспанських кораблів та портів. Дрейк успішно взяв Кадіс і знищив військовий флот, який Іспанія мала намір використати для атаки на Єлизавету. Філіп II вирішив напасти на Англію.

12 листопада 1588 Іспанська Армада взяла курс на Ла-Манш, плануючи вторгнення під проводом герцога Парми в південно-східну Англію з Нідерландів. План провалився через низку прорахунків, невдач та через атаку англійських вогнесуден 29 липня поблизу від Гравеліна. Переможені залишки Армади відступили до Іспанії, зазнавши катастрофічних втрат коло узбережжя Ірландії. 8 серпня Єлизавета зібрала в Тілбері, Ессекс, армію на чолі з графом Лестерським для захисту Англії в разі висадки католиків. Одягнена в срібний панцир та білу сукню, верхи на білому коні, королева звернулася до військових з однією зі своїх найвідоміших промов. Коли вторгнення не відбулось, країна зраділа. Святкування при вході Єлизавети в Собор Святого Павла на подячний молебень було таке ж грандіозне як під час її коронації. Поразка Армади стала могутньою пропагандистською перемогою для Єлизавети та протестантської Англії. Все ж, ця перемога не була ключовим моментом війни, яка тривала ще довго і часто розгорталась на користь Іспанії. Нідерланди досі були під іспанським контролем, і загроза вторгнення ще нависала. Сер Волтер Релі твердив після Єлизаветиної смерті, що її обережність перешкоджала успіху війни з Іспанією. Хоча деякі історики критикують Єлизавету на тих же підставах, вердикт Релі частіше вважають несправедливим. Єлизавета мала достатньо вагомих причин не довіряти своїм генералам[9, с.36].

З тогочасною Росією Єлизавета продовжила дипломатичні відносини, які були започатковані її покійним братом з Московським царством. Вона часто дружньо переписувалась з Іваном Грозним, хоч царя нерідко дратувало те, що Єлизавета зосереджувалась на торгівлі, а не на можливості військового альянсу. Одного разу Іван навіть запропонував їй вийти за нього заміж, а під кінець свого правління попросив у королеви притулок в Англії, в разі якщо його влада опинилася б в небезпеці. Після смерті Івана його недосвідчений син Федір Іванович успадкував трон. На відміну від свого батька, Федір не був зацікавлений в ексклюзивній торгівлі з Англією. Він оголосив своє царство відкритим для всіх іноземців, і відправив додому англійського посла. Єлизавета відправила нового посла, доктора Джайлза Флетчера, з місією переконати регента Бориса Годунова переглянути царську позицію. Переговори провалилися, коли Флетчер привітав Федора зі зверненням, в якому посол опустив два з його титулів. Єлизавета запропонувала альянс, хоч сама відмовила в такій пропозиції Івану, але Федір категорично відкинув проект[6, с.106].

Таким чином, незважаючи на, переважно, оборонну зовнішню політику Єлизавети, її правління підняло статус Англії за кордоном. «Вона всього лише жінка, повелителька тільки половини острова», — дивувався папа Сікст V, — «і все ж вона примушує Іспанію, Францію, Священну Римську Імперію й усіх інших боятися себе» [7, с.306]. При Єлизаветі народ отримав нову впевненість у собі й почуття суверенітету, оскільки католицький світ розпадався. Єлизавета була першою з Тюдорів, хто визнав, що монарх керує завдяки народній згоді. Тому вона завжди працювала з парламентом, і її радники завжди могли їй казати правду: стиль правління, який відкинули її наступники — Стюарти. Деякі історики називають її щасливою: вона вважала, що Бог її захищає. Пишаючись тим, що вона «просто англійка», Єлизавета вірила у Бога, чесну пораду і любов своїх підданих заради успіху її правління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бартон Е. Повсякденне життя англійців в епоху Шекспіра. Москва: Молодая гвардия, 2005. 418 с.
2. Блек Дж. Історія Британських островів. Санкт-Петербург: Євразія, 2008. 644 с.
3. Грацианский Н.П. Хрестоматія з історії середніх віків. Москва: Державне навчально-педагогічне видавництво міністерства освіти РРФСР, 1950. 347 с.
4. Грегори Ф. Таємниця Марії Кривавої. Москва: АСТ, 2007. 301 с.
5. Деніел К. Англія. Історія країни. Москва: Ексмо, 2007. 494 с.
6. Левін Г.Р. Нариси історії Англії. Середні віки та новий час. Москва: Державне навчально-педагогічне видавництво міністерства освіти РРФСР, 1959. 425 с.
7. Фаган Г. Оголений меч. Епізоди з історії Англії. Москва: Видавництво іноземної літератури, 1962. 340 с.
8. Холт В. Шлях на ешафот. Тула: Сантакс-Пресс, 2003. 297 с.
9. Ченей Э. Аграрний переворот в Англії в XVI в. по свідельству современников. СПб., 1899. 440с.

REFERENCES

1. Barton E. Everyday life of the British in the Shakespeare era. Moscow: Young Guard, 2005. 418 p.
2. Black J. History of the British Isles. St. Petersburg: Eurasia, 2008. 644 p.
3. Graziansky NP Reader on Middle Ages History. Moscow: State Educational and Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR, 1950. 347 p.
4. Gregory F. The Mystery of Mary Bloody. Moscow: AST, 2007. 301 p.
5. Daniel K. England. History of the country. Moscow: Exmo, 2007. 494 p.
6. Levin G.R. Essays on the history of England. Middle Ages and Modern Times. Moscow: State Educational and Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR, 1959. 425 p.
7. Fagan G. The Naked Sword. Episodes from the History of England. Moscow: Publishers of Foreign Literature, 1962. 340 p.

8. Holt V. The path to the scaffold. Tula: Santax Press, 2003. 297 p.

9. Chennai E. Agrarian revolution in England in the XVI century. according to the contemporaries. St. Petersburg, 1899. 440s.

УДК 004:37

Загребельна Ніна,
канд. істор. н., доцент
кафедри методики навчання суспільних дисциплін
і гендерної освіти факультету історичної освіти
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
Вишнівський Дмитро,
студент магістратури
історичного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕНІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 10 КЛАСІ НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ: «УКРАЇНА В РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ»

Стаття присвячена проблемам розвитку і впровадження сервісів хмарних технологій у навчальний процес. Висвітлено головні поняття інформаційно-комунікаційних технологій, хмарних сервісів та методика їх використання при вивченні історії України

Ключові слова: освіта; хмарні технології; хмарні сервіси; інформаційні технології.

Загребельна Н.И., Вишневский Д.Б. Методика использования облачных технологий при изучении истории Украины в 10 классе на примере темы: «Украина в годы Второй мировой войны» Статья посвящена проблемам развития и внедрения сервисов облачных технологий в учебный процесс. Освещены основные понятия информационно-коммуникационных технологий, облачных сервисов и методика их использования при изучении истории Украины

Ключевые слова: образование; облачные технологии; облачные сервисы; информационные технологии

Zagrebelna N.I., Vyshnivskyi D.B. Theory of operation of cloud technologies in studies of the History of Ukraine in the 10th form using the example of: «Ukraine in the years of the Second World War»

The article is concerned with the problems of development and implementation of cloud technology services in the educational process. There are described the main concepts of information and communication technologies, cloud services and methods of their use in studying the history of Ukraine.

Key words: cloud technologies; cloud services; Information Technology; education.

Наше життя на різних рівнях та у різних сферах заповнене комп'ютерними технологіями. Сучасна молодь постійно перебуває у контакті з ними. Це обумовлює освітні завдання: адекватно реагувати на виклики сучасного світу та уже звичного порядку речей і прагнення до фільтрування та модернізації старого, а також створення нового. Таким новим для сфери освіти стають хмарні технології з їхніми можливостями широкого впровадження. Сучасна українська освіта має стати модератором впровадження новітніх технологій, задаючи тренди сучасного розвитку освітнього процесу. Це важливо, бо кожна молода людина, навчаючись у закладах загальної середньої освіти, має здобути практичні компетентності, які б забезпечили її конкурентоздатність у сучасному світі високорозвинутих технологій та мати можливості ефективно у ньому взаємодіяти.

Однак, стан освіти в Україні засвідчує про її не підготовленість до викликів технологічного суспільства. Пануючі підходи у сучасній українській освіті не відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства як у широкому плані, так і у вузькому, т.б. задовольняти потреби ринку праці. Окрім високоморальної та професійної особистості, вони потребують також модернову, здатну до практичної діяльності у новій парадигмі світу, гнучку до стрімких змін. У наслідок цього одним із актуальних питань залишається впровадження новітніх технологій в освітній процес. На сучасному етапі одними з яких і є хмарні технології, які допомагають змінити навчальне середовище, зродити освітній процес більш різноманітним та практично значимим для широкого кола здобувачів освітніх послуг. Проблема хмарних технологій, незважаючи на наявний масив досліджень, ще потребує своєї подальшої розробки, зокрема щодо їх застосування при вивченні історії України в закладах загальної середньої освіти. Проте, теоретичні питання з проблеми знайшли своє висвітлення у ряді досліджень. Так, В. Биков у праці «Технологія хмарних обчислень» [3] розкрив важливість провадження в освітній простір засобів ІКТ; С. Литвинова у праці «Хмарні технології в управлінні дошкільним навчальним закладом» [7] розкриває роль хмарних засобів в управлінні освітніми процесами; М. Жалдак у праці «Комп'ютер на уроках математики» [6] досліджує питання комп'ютеризації навчального процесу. Проблемі використання хмарних обчислень для організації тестування присвячено дослідження Н. Морзе та О. Кузьминської «Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень» [8]; створенню освітніх ресурсів у середовищі moodle на основі хмарної технології приділяють увагу у своїй роботі

«Створення навчальних ресурсів у середовищі Moodle на основі технологій «cloud computing» науковців І. Войтович та В. Сергієнко. [10]

Метою статті є аналіз основних видів хмарних сервісів при вивченні історії України у 10 класі.

Хмарні технології, які доцільно використати в освітньому процесі, на нашу думку, мають класифікуватися таким чином, виділяючи такі категорії: а) сервіси, що забезпечують доступ до навчального матеріалу; б) сервіси для створення навчального контенту; в) сервіси адміністрування навчального процесу. Важливою складовою використання хмарних технологій в освітньому процесі є правильне, оптимальне структурування навчального матеріалу, чітке визначення мети, освітніх завдань та очікуваних результатів. Так, вивчення теми «Україна в роки Другої світової війни» передбачає широкий зміст навчально-пізнавальної діяльності. За короткий освітній проміжок часу здобувачі освітніх послуг мають засвоїти значний спектр понять, подій Другої світової війни, її причин, етапів, результатів та наслідків, роль різних країн у ній, та осмислити й засвоїти зміст подій пов'язаних з участю України у війні, тощо. При цьому важливою складовою історичних знань є сформованість практичних компетентностей, зокрема, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, хронологічної послідовності, використання карти як джерела, висловлювання аргументованої думки, власних оцінок щодо подій, фактів, історичних персоналій [1]. Необхідність розв'язання цих освітніх завдань та обмеженість навчального часу є одним із складних протиріч, що виникають перед вчителем та здобувачем освітніх послуг. Це протиріччя, як слушно зазначає В. Биков, може негативно вплинути на якість засвоєння здобувачами освітніх послуг знань та формування у них відповідних компетентностей. Хмарні технології можуть запропонувати шлях вирішення цієї проблеми шляхом оптимізації освітнього процесу, забезпечивши доступ до навчального матеріалу за допомогою певних сервісів [2, С.12].

До таких сервісів належать **Google One** (Диск) – це хмарний додаток для зберігання, редагування та синхронізації файлів. Цей додаток забезпечує зберігання файлів різноманітного формату, їх систематизацію та доступ у будь-який момент та з будь-якого пристрою, що має доступ до мережі Інтернет. Робота з Google One вимагає від учителя попередньої підготовки. Необхідно систематизувати навчальний матеріал таким чином, щоб він був якомога повний, додати інші навчальні матеріали: документи, схеми, карти територій та воєнних дій відповідно до хронології, посилання на відеоматеріали з теми, хронологічні таблички та інше. Важливо, щоб навчальний матеріал не повторювався з текстом підручника та був максимально урізноманітнений форматами файлів. Коли сформований такий комплекс матеріалів, він розміщується у хмарному додатку Google One у відповідному розділі залежно від теми, необхідно ознайомити здобувачів освітніх послуг з сервісом, зареєструвати та надати їм доступ до нього. Також доцільно розглянути можливість використання схожого за функціоналом сервісу **Microsoft Office 365** — це хмарний сервіс, який поєднує зручні сучасні інструменти для роботи, що поширюються на основі передплати. Microsoft Office 365 у своєму складі має різноманітні підсервіси з різними можливостями. Однак для максимальної ефективності Microsoft Office 365 потребує передплати, проте навчальні заклади мають можливість отримати цей сервіс безкоштовно. Важливим аспектом впровадження сервісів загального доступу є їхня максимальна ефективність при системному використанні. Використання хмарних технологій вчителем на уроках історії України вимагає системного підходу, зокрема постійне їхнє використання упродовж або семестру або, навіть, упродовж усього навчального року. Структурований навчальний матеріал, оптимально підібрані історичні факти, історичні персоналії, аудіо-візуальний ряд, документальні джерела, доступність їх розміщення для здобувачів освітніх послуг на відповідних сервісах, вивільняє навчальний час для вчителя і дозволяє забезпечити на аналітичному рівні здійснення освітнього процесу, відмовившись від простого переказу фактів, подій минулого і забезпечити ефективні та оптимальні можливості формування інформаційних і практичних компетентностей в здобувачів освітніх послуг.

Сервіси для створення навчального контенту потребують окремого, ґрунтовного аналізу. Розглянемо ті, що найбільш ефективно використати при вивченні теми «Україна у Другій світовій війні». Для візуалізації навчального матеріалу найчастіше використовують презентації. Презентації можна створити за допомогою наступних сервісів: Prezi, PowerPoint, Haiku Deck та інші. Презентація дозволяє зібрати весь навчальний матеріал у різних форматах відповідно до логіки навчального заняття. Для наповнення презентації доцільно використати інфографіку – візуалізація даних, яку можна створити за допомогою сервісів Vizualize чи Easel.ly. Інфографіка поєднує в собі текстову інформацію та зображення, що структурована і відповідно краще сприймається здобувачами освітніх послуг [13. С.45]. Інфографіку краще створювати на основі матеріалу однієї теми чи пункту плану уроку. Наприклад «Політичне та соціально-економічне становище в Україні напередодні німецько-радянської війни». За умов базової цифрової грамотності здобувачі освітніх послуг можуть також бути залучені до підготовки презентацій чи виготовлення інфографіки. Така робота може бути представлена як розробка проекту. Дати, події, періоди... Часто в уяві здобувачів освітніх послуг це всього-на-всього набір розрізнених цифр. Для вирішення цієї проблеми, на нашу думку, доцільно використати сервіси для створення інтерактивних часових стрічок Time.Graphics чи Histography. Розділ «Україна в роки Другої світової війни» можна розподілити по роках чи по конкретних періодах. Наприклад, бойові дії в 1941–1942 рр., бойові дії 1942–1943 рр., завершення бойових дій на території України і відповідно до них створити інтерактивну стрічку часу,

що буде супроводжувати урок і вчитель зможе прив'язувати події до усієї хронології перебігу подій Другої світової війни.

Активізації пізнавального інтересу у здобувачів освітніх послуг сприяє їхнє активне залучення вчителем до конструювання навчальних вправ за допомогою сервісу H5P. За його допомогою вчитель разом з учасниками освітнього процесу може створити більше 20 різноманітних вправ ігрових форм. Наприклад, можна створити інтерактивну карту, де завдання здобувачів освітніх послуг буде визначити територію бойових дій в Україні відповідно до певного періоду війни. Для перевірки засвоєння знань здобувачам освітніх послуг за допомогою цього сервісу можна розробити різноманітні тестові завдання, різної технологічної форми. Такі завдання вчитель може розіслати кожному здобувачеві освітніх послуг, який виконає їх у своєму смартфоні, а результати отримати на своєму ПК з уже прорахованими балами та з візуальним аналізом результативності освітнього процесу у формі графіків, діаграм, які продемонструють сильні та слабкі місця у засвоєнні навчального матеріалу. Вчитель матиме змогу оперативно забезпечити корективу функцію освітнього процесу та контролю знань.

Адміністрування навчального процесу вчителю допомагає використання сервіс електронних журналів та щоденників [7. С.78] (наприклад E-schools.info використовувати який мають змогу усі школи України). Також, на наш погляд, доцільно розглянути можливість використання Google Таблиці. Якщо журнали та щоденники призначені для використання усім закладом середньої освіти, то Google Таблиці можливо впроваджувати локально. Вчитель може за їх допомогою вести облік успішності здобувачів освітніх послуг, коментуючи успішність чи пробіли у знаннях. Для забезпечення конфіденційності навчальної успішності деякі сервіси обліку мають функцію особистого кабінету. За допомогою цієї функції здобувачі освітніх послуг та їх батьки можуть оперативно відстежувати освітні здобутки під час навчального процесу та порівнювати їх із загальною успішністю однолітків. Сервіси адміністрування покликані поліпшити комунікацію між учасниками освітнього процесу. Одночасно, з цим вони мають і певні недоліки, зокрема, потребують додаткової затрати часу вчителем на електронний облік.

Хмарні сервіси в освіті загалом чи безпосередньо під час вивчення історії України допомагають вирішити ряд проблем: забезпечити доступ до навчальних матеріалів, урізноманітнити процес навчання, стимулювати та мотивувати здобувачів освітніх послуг, спростити ряд процесів та інше. Хмарні технології є тією перспективною інновацією, яка має оптимізувати освітній процес, наблизити його до реалій сучасного технологічного простору. Однак, вони мають і особливостей, які необхідно враховувати. Найголовніша з них, це інформаційна підготовка педагога, сформованість умінь користуватися усім різноманіттям хмарних сервісів. Вирішення цього завдання вимагає поліпшення інформаційно-технічної підготовки студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Малодосліджуваність проблеми забезпечує подальші перспективи вивчення зокрема таких питань, як методичне забезпечення використання хмарних технологій в освітньому процесі на уроках історії України, узагальнення передового педагогічного досвіду у сфері застосування хмарних технологій, з'ясування переваг та недоліків їхнього впровадження, шляхів подолання недоліків впровадження хмарних сервісів у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Навчальна програма з історії України для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
2. Биков В. Ю. Інноваційні інструменти та перспективні напрями інформатизації освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>
3. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень – провідні інформаційні технології подальшого розвитку інформатизації системи освіти України // Комп'ютер у школі та сім'ї. Вид. 6. стор. 3-11.
4. Вакалюк Т. А. Можливості використання хмарних технологій в освіті // Актуальні питання сучасної педагогіки. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Острог, 1-2 листопада 2013 року). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2013. – С. 97–99.
5. Дзямулич Н. О. Використання хмарних сервісів – новий етап у розвитку освітніх інформаційно-комунікаційних технологій // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 10 (Ч. 1), 2014.
6. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках математики. Посібник для вчителів. Видання 2-ге, перероблене та доповнене – К.: РННЦ «Дініт». 2003.
7. Литвинова С. Г. Хмарні технології в управлінні дошкільним навчальним закладом / С. Г. Литвинова // Інформаційно-комунікаційні технології в економіці, освіті та соціальній сфері. Випуск 8. – Сімферополь : ФЛП Бондаренко О. А., 2013. – С. 77-82.
8. Морзе Н. В. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – Вип. 9. – С. 20-29
9. Свириденко О. С. Хмарні технології та навчання у школі / О. С. Свириденко // Заступник директора школи : щомісячний журнал готових рішень. – 2012. – Вип. 5. – С. 12 – 16.
10. Сергієнко В. П., Войтович І. Д. Створення навчальних ресурсів у середовищі Moodle на основі технологій «cloud computing» / В. П. Сергієнко, І. Д. Войтович // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011.

11. Сороко Н. В. Інтеграція сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес: зарубіжний та вітчизняний досвід (на прикладі викладання рідної мови в старших класах) / Наукові записки. – Випуск 77. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2008. Частина 1. – 354 с., с. 113 – 118.
12. Хміль Н. А. Відображення проблеми впровадження хмарних технологій у сучасний освітній процес на сторінках вітчизняних періодичних фахових видань / Н. А. Хміль // Педагогіка та психологія. - 2015. - Вип. 51. - С. 103-113.
13. Шевченко В. П. Мистецтво комп'ютерної презентації // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.unicyb.kiev.ua/Library/Present/

REFERENCES

1. Curriculum on the history of Ukraine for secondary schools. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programs/navchalni-programs-dlya-10-11-class>
2. Bykov V. Yu. Innovative tools and perspective directions of informatization of education [Electronic resource]. - Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua>
3. Bykov, V.Yu. Kind. 6. p. 3-11.
4. Vakalyuk T.A. Possibilities of using cloud technologies in education // Actual issues of modern pedagogy. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Ostroh, November 1-2, 2013). - Kherson: Helvetik Publishing House, 2013. - P. 97-99.
5. Demyulich N.O. The use of cloud services - a new stage in the development of educational information and communication technologies // Problems of modern teacher training № 10 (Part 1), 2014.
6. Zhaldak M.I. Computer in math lessons. Teacher's Guide. Issue 2, revised and supplemented - K.: Dinit. 2003.
7. Litvinova S.G. Cloud technologies in the management of a preschool educational institution / SG Litvinova // Information and communication technologies in economy, education and social sphere. Issue 8. - Simferopol: FL Bondarenko, OA, 2013. - P. 77-82.
8. Morse N.V. Pedagogical aspects of the use of cloud computing / NV. Morse, O.G. Kuzminska // Information technologies in education. 2011. 9. - P. 20-29
9. Sviridenko O.S. Cloud technologies and school teaching / OS. Sviridenko // Deputy Headmaster: monthly magazine of ready-made decisions. 2012. Vip 5. P. 12 - 16.
10. VP Sergienko, I.D. Voitovich, "Creating learning resources in a Moodle environment based on cloud computing" / VP Sergienko, I.D. Voitovich // Information technologies and training tools. - 2011.
11. Soroko N.V. Integration of modern information and communication technologies in the educational process: foreign and domestic experience (on the example of teaching the mother tongue in the upper classes) / Scientific notes. - Issue 77. - Series: Pedagogical Sciences. - Kirovograd: RVV of the KPPU named after V. Vynnychenko. 2008. Part 1. 354 pp., P. 113 - 118.
12. Khmil N.A. Reflection of the problem of introduction of cloud technologies in the modern educational process on the pages of national periodicals / NA Khmil // Pedagogy and psychology. 2015. Vip. 51. P. 103-113.
13. V.P. Shevchenko The Art of Computer Presentation // [Electronic resource]. Access mode: www.unicyb.kiev.ua/Library/Present/

УДК 37.014

Санкович Марія,
Вчитель вищої категорії
суспільствознавчих дисциплін
Яблунецької ЗОШ І – ІІІ ст.,
м. Яремче, Україна

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА» У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ У СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ)

У статті проаналізовано основні підходи до визначення змісту поняття «громадянська освіта», теоретично обґрунтовано дидактичні принципи та методичні технології забезпечення реалізації основних завдань курсу, розкрито змістове наповнення уроків з курсу, проаналізовано досвід використання комплексу методів, форм, прийомів організації освітнього процесу, охарактеризовано дидактичні проблеми, які виникають у вчителів при викладанні нового суспільствознавчого курсу та розкрито шляхи їхнього розв'язання.

Ключові слова: громадянська освіта, зміст, методика, принципи, медіа грамотність, компетентність.

Марія Санкович. Методика изучения курса «гражданское образование» в учреждениях общего среднего образования (из опыта преподавания в сельской школе).

В статье проанализированы основные подходы к определению содержания понятия «гражданское образование», теоретически обоснованы дидактические принципы и методические технологии обеспечения реализации основных задач курса, раскрыто содержательное наполнение уроков по курсу, проанализирован опыт использования комплекса методов, форм, приемов организации образовательного процесса, охарактеризованы дидактические проблемы, возникающие у учителя при преподавании нового обществоведческого курса и раскрыты пути их решения.

Ключевые слова: гражданское образование, содержание, методика, принципы, медиа грамотность, компетентность.

Maria Sankovich. The methodology of studying the course "civic education" in institutions of general secondary education (from the experience of teaching in a rural school).

The article analyzes the main approaches to the definition of the content of the concept of "civic education", theoretically substantiates didactic principles and methodological technologies for the implementation of the basic tasks of the course, reveals a meaningful filling of lessons from the course, analyzes the experience of using a set of methods, forms, techniques of organizing educational process, which emerge from the teacher in teaching a new social science course and revealed ways to solve them.

Key words: civic education, content, methodology, principles, media literacy, competence.

Громадянська освіта – це вимога часу. Її розвиток і вдосконалення є актуальним завданням сьогодення. Саме громадянська освіта орієнтується на формування демократичних цінностей, виховання громадянина демократичної держави. Для того щоб дати якісну громадянську освіту здобувачам, які розвивають громадянські компетентності в процесі навчання, потрібна підготовка фахового вчителя. Курс спрямований на розуміння та розкриття таких понять як свобода, рівність, відповідальність, соціальна згуртованість, різноманітність, повага, діалог, що є демократичними цінностями. Вчитель повинен формувати у здобувача ключові компетентності, що включають знання та їх критичне розуміння, уміння та навички, цінності та ставлення.

Мета статті полягає у спробі охарактеризувати з досвіду викладання особливості змісту і методики нового курсу, загальні принципи і підходи до ролі і діяльності вчителя «Громадянської освіти», які значною мірою відрізняють цей курс від традиційного викладання суспільствознавчих предметів, зокрема історії.

Громадянська освіта – розвиток та соціалізація особистості, формування її національної самосвідомості, громадянської позиції, загальної культури, світоглядних орієнтирів, критичного мислення, творчих здібностей, дослідницьких та аналітичних навичок та професійних якостей» можемо бачити необхідність декларованих вище нових підходів. Тому уже виходячи з цього базового поняття ми можна зазначити, що традиційна модель організації освітнього процесу не може забезпечити формування компетентностей, які б забезпечили виховання активних, поінформованих та відповідальних громадян, яких потребує сучасне демократичне суспільство

Запровадження громадянської освіти є забезпечення мінімальної функціональної громадянської освіченості індивіда. Цієї мети можна досягти, лише застосовуючи «багатовекторний» підхід, тобто зосередивши увагу на кількох ключових моментах. Перш за все, учнівську молодь необхідно озброїти компетентностями, необхідними для участі в житті суспільства на всіх рівнях, що передбачає, насамперед, здатність реалізовувати свої права й свободи, поважаючи при цьому права й свободи інших громадян, а також діяти у відповідності до власних переконань і цінностей. Надзвичайно важливо сформувати в молодих громадян України повагу до прав людини, плюралізму та демократії, верховенства закону, виховати в них неприйняття насильства, ксенофобії, расизму, агресії, нетерпимості.

Для досягнення мети громадянської освіти необхідно забезпечити теоретичну й практичну підготовку учнів. Передусім, молоде покоління потрібно ознайомити зі світовими демократичними здобутками та особливостями становлення демократії в Україні. Що стосується практичної площини, то тут важливо сформувати мотивацію та основні вміння, потрібні для відповідальної участі у громадсько-політичних процесах, критично-конструктивне ставлення молоді до життя суспільства, а також створити умови для набуття учнями досвіду громадянських дій, демократичної поведінки та конструктивної взаємодії. Крім того, громадянська освіта має сприяти становленню активної позиції громадян щодо реалізації ідеалів і цінностей демократії в Україні. Лише активний учень стає активним громадянином.

Отже, зрозуміло, що лише за умов навчання в демократичній атмосфері, занурення в дискусії і самостійні дослідження, долучення до виконання соціально значимих проектів, учні опановують основні навички активної, свідомої, осмисленої участі в житті як власної держави, так і світу, для якого характерні глобалізація, взаємозалежність, людське різноманіття й надшвидкі суспільні зміни. У навчанні нового предмета учні мають усвідомити сутність відносин з іншими людьми, оточенням, суспільними інституціями та навколишнім середовищем, сформувати уміння оцінки проблем та винесення продуманих оціночних суджень, продуктивного розв'язання соціальних питань та ухвалення обґрунтованих рішень. Саме це є основою відповідальної участі громадян у житті суспільства на місцевому, національному та глобальному рівнях. Уміння і навички, що розвивають критичне мислення, сприяють розвитку емоційного інтелекту учнів, просоціальні навички, навички міжособистісної взаємодії й інформаційна грамотність, значиміші й корисніші

саме в контексті громадянської освіти. Запровадження в громадянську освіту технології розвитку критичного мислення також готує учнів як активних та відповідальних громадян ХХІ століття¹.

Зміст програми з громадянської освіти не містить уроки узагальнення і тематичного контролю. Тому вчитель на свій розсуд може (за необхідності) планувати такі уроки, оскільки програма не містить розподілу навчального матеріалу за годинами..

Аналітичні матеріали, а також дані багатьох сучасних досліджень показують, що в наш час у країні склалася ситуація, коли реально існуюче культурне розмаїття недооцінюється, а іноді сприймається як гальмо на шляху національної консолідації. Незважаючи на фактичне культурне, етнічне та конфесійне розмаїття в країні, більшість населення не бажає приймати світ у всьому його різноманітті. Протягом багатьох десятиліть формувались забобони і стереотипи до різних груп населення. Велика кількість внутрішньо переміщених осіб із Криму й Сходу країни стала ще одним викликом, що спонукає шукати дієві інструменти для адаптації та соціалізації в регіонах України людей, відмінних своїми мовними, релігійними, культурними та іншими характеристиками. Також надзвичайно актуальними є розвиток громадянської освіти й системна цілеспрямована робота по об'єднанню країни, розвитку міжрегіональних зв'язків, інтеграційних процесів і співпраці. Відповіддю на ці виклики може бути увага до регіональних особливостей й їхнє широке представлення у загальноукраїнському контексті, а також системний, інтегрований, компетентнісний підходи до знайомства з оточуючим середовищем і інклюзія у широкому сенсі цього слова. Формування громадянської та соціальної компетентності дітей є також важливим компонентом розвитку дитини й підготовки її до реалій життя у світі, що швидко змінюється.

Формування демократичного суспільства передбачає активність кожного громадянина. І саме тому важливо, щоб кожна людина мала уявлення про свою роль та права у державі. Як ми знаємо, ключові навички та базові знання формуються саме в школі. На заклади освіти відтепер покладається додаткова відповідальність – виховання свідомого громадянина, який знатиме свої права і свободи та вмітиме ними користуватися у повсякденному житті.

Чому громадянська освіта неодмінно має бути складовою навчального процесу в сучасних школах? Ми виділимо декілька основних причин, чому громадянська освіта неодмінно має бути присутньою в сучасних школах².

Дотримання прав та свобод людини

Усвідомлення себе та оточуючих повноправними елементами соціокультурного простору є вкрай важливим. Всі є різними, але всі є рівними, незалежно від культурних чи особистих уподобань, особливостей розвитку тощо. Усвідомлення цього є важливим аспектом дотримання прав та свобод кожного громадянина, до чого й прагне сучасне суспільство. Громадянська освіта безпосередньо зачіпає питання комунікації, самоідентифікації, самопрезентації громадянина в сучасному світі. Надзвичайно важливим тут є те, наскільки людина готова сприймати тих, хто відрізняється від неї, настільки вона готова не обмежувати права та свободи оточуючих.

Окремо варто зосередити увагу й на правах дітей, мова про які також піде у курсі громадянської освіти. Розуміння дитиною власних прав, свобод та обов'язків підготує її до сприйняття цих цінностей і в дорослому віці.

Формування демократичного суспільства

Усвідомлення цінностей демократичного суспільства, як показує світова практика, є ключем до формування суспільства, здатного відстоювати свої права, свободи та інтереси. В Україні набуває поширення формування територіальних громад, тому розуміння їх ролі у житті окремої людини та держави допоможе більш продуктивно реалізовувати задуми. А створення шкільних організацій допоможе учням призвичаїтися до партнерської взаємодії всередині громади.

У широкому розумінні, громадянська освіта дасть дітям розуміння принципів існування політичної системи в державі, важелів для керування політичними силами. Цих навичок, на жаль, не вистачає багатьом дорослим, проте якщо з дитинства акцентувати на цих нюансах увагу, то питання політики у майбутньому не лякатимуть.

Медіаграмотність

На сторінках журналу «На Урок» ми часто говоримо про те, наскільки важливо бути медіаграмотним. Чим пізніше формується навичка критично сприймати інформацію, яка надходить зі ЗМІ, інтернет-джерел, тим складніше говорити про високий рівень громадянської освіти окремої людини. Коли ж діти усвідомлять, що медіа можуть маніпулювати свідомістю громадян, коли навчатися фільтрувати та аналізувати отриману інформацію, тоді можна буде говорити про формування громадянського суспільства³.

¹ Громадянська освіта та методика її навчання // Підручник для студентів педагогічних закладів вищої освіти. Київ Оріон 2019.

² «Інтегрований курс «Громадянська освіта» для 10 класу: загальні засади та особливості викладання I розділу».

³ <http://nus.org.ua/questions/kurs-gromadyanska-osvita-dlya-10-klasnykiv-shho-proponuye-programa/>

Відстоювання власних прав, що формують добробут.

Цей аспект є надзвичайно актуальним для реалізації власних трудових прав. Але питання добробуту більш широке, оскільки охоплює й таке поняття як приватне підприємництво. Громадянська освіта йде поруч зі здатністю розуміти загальні економічні закони та процеси, що відбуваються в державі. Зворотній бік медалі – питання корупції, запобігання якій є ключем до добробуту не лише громадян, а й держави в цілому.

Місце України в Європі та Світі.

Усвідомлення того, що Україна є невід'ємною частиною сучасного світу, є ключовим аспектом розуміння того, що наша держава так само, як й інші, залучена до світових економічних і політичних процесів. Міжнародні відносини держави безпосередньо чи опосередковано впливають на життя кожного громадянина. Базові знання про основні принципи міжнародної співпраці, допомоги спроможне розширити поняття дитини про загальні процеси, які відбуваються в країні та за її межами. А у дорослому житті це допоможе аналізувати та сприймати зміни всередині держави.

Ключові засади курсу:

- Учні зрозуміють, як історія формує сучасність, як географічне положення впливає на особливості сприйняття позиції України в Європі та Світі.
- Сформується розуміння особливостей економічних процесів.
- Діти отримають навички та знання, потрібні для участі в житті демократичного суспільства.
- Покращиться розуміння роботи політичної та соціокультурної систем.
- Підвищиться рівень довіри, почуття справедливості та індивідуального обов'язку перед однолітками та старшими.

1. Зросте відчуття власного значення, ефективності та приналежності до масштабного руху⁴.

Вивчення курсу «Громадянська освіта» неодмінно має супроводжуватися прикладами з реального життя, нашого сьогодення, що покращить сприйняття інформації та підкреслить її актуальність. Громадянська освіта як важливий чинник соціалізації особистості у демократичному (перехідному) суспільстві має полягати у культивуванні цінностей прав, свобод і гідності людини, розвитку вмінь особистості захищати власні права від зазіхань на них інших людей чи влади, формуванні громадянської компетентності учня, його прихильності до демократії, критичного мислення, мотивуванні його до участі у розв'язанні проблем суспільного життя. А отже, знання, вміння та навички, необхідні людині для поінформованої та свідомої участі в соціальному і громадському житті, виконання обов'язків й реалізації прав громадянина, вимагають їх системного послідовного формування, причому насамперед засобами окремого предмета – громадянської освіти, а також й інших предметів як-от правознавство, історія, географія та ін. Ці об'єктивні потреби відобразились як у новітніх освітніх документах – Законі України «Про освіту» та основах стандартів освіти Нової української школи, так і в запровадженні з 2018–2019 навчального року в школах нового інтегрованого курсу «Громадянська освіта» (10 клас, рівень стандарту). Програмовими завданнями його є «забезпечення цілеспрямованої підготовки старшокласників до функціонування у системі суспільних відносин поліваріантного світу, глобалізації, соціальної взаємодії та активної відповідальної участі в суспільній діяльності»¹. Очевидно, що підготування вчителя до розв'язання таких завдань передбачає як його теоретичне зростання, так і вдосконалення його методичного арсеналу⁵. Проте сьогодні спостерігаємо певну розгубленість вчителів, які розпочинають викладати курс в умовах відсутності не лише достатньої кількості методичної літератури і рекомендацій, а й друкованих підручників. Все зазначене обумовлює потребу якісної зміни ролі вчителя: він має перевтілитися з особи, яка інформує й опитує тих, хто навчається, в організатора діяльності учнів, фасілітатора обговорень, консультанта досліджень учнів. У навчанні курсу вчитель має застосовувати завдання для самостійної роботи в малих групах або в парах, а також невеликі учнівські проекти, що учні реалізують індивідуально або в групах поза школою (наприклад, у межах району, населеного пункту, в місцевій громаді і т.п.). Оволодіння вчителя методикою, що стимулює активну пізнавальну діяльність й конструктивно-критичне мислення учнів, інтерактивними методами й технологіями, в подальшому має стати серцевиною його власного стилю навчання учнів громадянської освіти. Навіть щодо змісту навчання, то програмою передбачено, що вчитель не відтворюватиме пасивно навчальну програму предмета, а скоріше за все стане її співавтором. Багаторічний досвід розробки, дослідження й викладання питань громадянської освіти дозволив визначити основні особливості, які, на нашу думку, одночасно є основними характеристиками (принципами) навчання нового курсу.

1. Навчання громадянській освіті має бути компетентнісно орієнтованим, смислоутворюючим, ціннісно-орієнтованим, інтегрованим та інтерактивним. Ці характеристики змісту громадянської освіти та навчального процесу мають стати фундаментом, що забезпечить реальне досягнення планованих програмою результатів навчання: формування знань, умінь і навичок, цінностей і моделей поведінки учнів як членів громадянського суспільства, громадян української держави у глобалізованому світі. Програмова мета громадянської освіти – це «формування громадянської компетентності учнівської молоді, що забезпечує її

⁴ <http://nus.org.ua/questions/kurs-gromadyanska-osvita-dlya-10-klasnykiv-shho-proponuye-programa/>

⁵ О.І.Пометун, Т.О.Ремех «Громадянська освіта» - новий курс старшої школи: особливості змісту і методики.

активну громадянську позицію, здатність відповідально реалізовувати свої права та обов'язки в конкретній ситуації, налагоджувати соціальне партнерство у розв'язанні суспільних проблем». Компетентність - це коло питань, в яких людина добре обізнана та які формують ядро її особистості і передбачають усвідомлення того: - що людина знає і розуміє; - які наявні в неї уміння й навички дозволяють їй використовувати ці знання; - яким є рівень готовності використовувати їх впевнено та відповідально. Останній пункт має особливе значення. Не тільки вчитель повинен знати, на що здатні його вихованці, а й самі учні. Вони мають розуміти, з чого складається набір їх розумових та предметних «інструментів», і до яких завдань чи проблем він може бути застосований. А найважливіше, учні мають бути переконані в необхідності навчання громадянства впродовж усього життя. Як бачимо, у педагогічному плані громадянська компетентність складається з певної сукупності знань, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною, державою. Для розуміння сутності громадянської компетентності важливими є такі моменти: це ключова компетентність, що характеризується спроможністю людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи проблеми; в її основі лежать громадянські цінності, що уналежнюють ідеали, переконання та моральну позицію особистості; формування громадянської компетентності може здійснюватись виключно в спільній діяльності вчителя та учнів; компоненти громадянської компетентності тісно пов'язані між собою й формуються комплексно. Громадянська компетентність, як і будь яка інша, повною мірою виявляється лише в реальній життєвій ситуації, адже вона не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації – в ній органічно поєднується мобілізація знань, умінь і способів поведінки особистості, спрямованих на умови конкретної діяльності. При цьому компетентна людина застосовує стратегії, найприйнятніші для виконання тих чи інших завдань⁶. Тому формування громадянської компетентності має базуватись на реалізації в освітньому процесі діяльнісного підходу, відповідно до якого в структурі особистості виникають і закріплюються передусім ті новоутворення, у “конструювання” яких індивід вкладає свої почуття, власну працю, енергію, конкретну дію, проявляючи цілеспрямовану активність. Отже, громадянську компетентність молодшої людини можна розвинути через діяльнісне засвоєння явищ суспільного життя, коли вона бере участь у моделюванні таких явищ, на практиці засвоює навички комунікації, ведення дискусії, відстоювання власної точки зору. Для цього потрібно також «розсунути» стіни школи, «включити» учня в оточуючий світ в усьому його розмаїтті. Важливими складовими шкільного життя мають стати: ідея пріоритету прав особистості, демократизація управління школою, створення умов для громадянської діяльності учнів в школі і поза школою, перетворення школи у відкрите співтовариство, створення атмосфери взаємоповаги, взаємовідповідальності, конструктивного діалогу, спілкування, консенсусу інтересів всіх груп учасників шкільного життя. Щоб бути здатними користуватися правами і свободами людини і громадянина, наприклад, правом вільного доступу до інформації, свободи висловлювання вони мають реалізувати і захищати ці права на уроці. Це означає, що зміст уроку передбачає можливості учнів у спеціально створеній навчальній ситуації захищати свої інтереси, проводити переговори, погоджувати власні інтереси і думки з іншими, приходити до консенсусу і компромісу. Школярі повинні бути здатними діяти за правилами, не виходячи за їх межі, почуватися відповідальними за добробут інших людей і суспільства в цілому. Тобто учні мають не лише розуміти суть прав і свобод людини, але їхній смисл і значення, привласнити їх як особистісну цінність і діяти відповідно⁷.

2. Навчання громадянству має бути смислутворюючим для кожного учня. Щоб навчання громадянській освіті було ефективним, воно має задовольняти особистісні потреби учнів, мати для кожного з них сенс і значення. Для цього вчитель мусить розуміти інтереси учнів, постійно мотивувати їх, пов'язуючи навчання з реальним життям, знаходити на уроці місце для різноманітних думок і концепцій, диференціювати навчання залежно від складу класу і соціокультурного контексту регіону школи. Навчальний матеріал громадянської освіти має будуватись на реаліях і фатах українського суспільного життя, сучасних засадах розвитку громадянського суспільства і демократії в Україні.

Опрацьовуючи з учнями зміст предмета, вчитель має взяти до уваги специфіку школи і конкретного класу, де він викладає, а також індивідуальні потреби і можливості учнів. Варто, наприклад, адаптувати до місцевих умов уроки про місцеве самоврядування з огляду на те, де знаходиться школа – в селі, маленькому містечку чи в районному/обласному центрі. Слід тримати в полі зору й специфіку класу – кількість учнів, переважні способи спілкування, рівень безпеки, можливості співпраці. Змістовне навчання предмета потребує рефлексивного планування змісту уроків вчителем, яке фокусується навколо певних громадянознавчих понять, концепцій, ідей, навичок і моделей поведінки учнів, важливості яких беззаперечно для учнів (стає такою у процесі навчання). Наприклад, політична освіченість учня – опанування ним відповідних термінів і понять, умінь розпізнати їх смисл у різному контексті, пояснювати суспільні процеси, їх важливі риси, розкривати причини їх виникнення та наслідки розвитку виникає лише через обговорення спеціально відібраних фактів, виконання пізнавальних завдань, що передбачають оперування ними в процесі

⁶ О.І.Пометун, Т.О.Ремех «Громадянська освіта» - новий курс старшої школи: особливості змісту і методики.

⁷ О.І.Пометун, Т.О.Ремех «Громадянська освіта» - новий курс старшої школи: особливості змісту і методики.

обговорення, дискусії, формулювання доведень, аргументів для власної оцінки. Ніяке заучування визначень чи повторення висновків вчителя/підручника не наблизить старшокласника до персонального ставлення, до усвідомлення власного смислу того, що вивчається.

Учитель має (в міру можливостей) підбирати індивідуальні завдання і корегувати очікувані результати для конкретних учнів на основі їхніх зацікавлень, інтелектуальних здатностей, враховуючи їхні емоційні проблеми, «сильні і слабкі сторони» в спілкуванні та ін.⁸

3. Навчання громадянству має бути ціннісно орієнтованим. Насамперед зауважимо, що під цінністю розуміємо позитивну чи негативну значущість «об'єктів» оточуючого чи внутрішнього світу для людини, класу, групи, суспільства в цілому, що визначається їх залученням у сферу людської діяльності, інтересів, потреб, соціальних відносин. Будь-яке суспільство має свою систему цінностей, що притаманні конкретній епосі його розвитку, конкретній спільноті: людству у цілому, окремій цивілізації, народу, населенню регіону, етнічній чи соціальній групі тощо. Якщо звернутись до фундаментальних базових цінностей демократичного суспільства, то ними є: людина, її життя, її природні права і свободи тощо. Пов'язані з ними так звані інструментальні похідні цінності, тобто такі, які забезпечують існування і функціонування демократичного суспільства: народовладдя, верховенство права, багатопартійність, толерантність, свобода слова та ін. Носієм цінностей будь-якого суспільства є особистість. Особистісні цінності формуються шляхом інтеріоризації (переходу у внутрішній план, „привласнення”) цінностей суспільства. Поняття “особистісні цінності” пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже за ними закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо. Розуміння способу інтеріоризації цінностей особистістю дозволяє, по-перше, ще раз упевнитись у важливості педагогічного впливу на цей процес з метою створити умови для виникнення у дітей бажаних для суспільства моделей поведінки і діяльності, а по-друге, визначити деякі дидактичні підходи формування цінностей у процесі навчання громадянської освіти. Функціонування цього механізму у процесі навчання забезпечується двома шляхами: через зміст навчання (за умови забезпечення його якісного засвоєння учнями) та відповідну його організацію (технологію). Так, для формування в учнів громадянських демократичних цінностей у зміст освіти мають бути включені сюжети, що розкривають такі цінності (наприклад, у вигляді аналізу тексту Загальної декларації прав людини та розділу Конституції України), а відбір та структурування всього змісту уроків мають відбуватись із урахуванням психологічного механізму формування цінностей особистості (тобто учням треба надати факти про те, які були і є потреби, мотиви, інтереси людей, які створили ці документи і прагнуть втілити їх у життя, як ці документи змінили ставлення людства до світу і як вони діють в конкретному часі та просторі, в Україні зокрема). Молоді люди не стануть відповідальними громадянами, опановуючи лише зміст громадянської освіти як предмета. Під час навчання учням має бути забезпечена можливість ухвалювати прості й складні рішення щодо ідей і ситуацій стосовно поваги людської гідності, забезпечення прав і свобод людини та суспільного блага. Вони мають отримати досвід обговорення і поведінки, що засновані на таких цінностях демократії як свобода слова, рівність можливостей, справедливості та різноманітність. Це означає, що учні мусять бути почуті та сприйняті серйозно. Лише постійне і вдумливе залучення учнів до дискусій із суперечливих чи уразливих питань при розгляді кількох точок зору уможливило б практикування їхніх навичок критичного мислення. Слід відмовитись від того, щоб учні лишень читали тексти і відповідати на запитання з підручників – вони мають навчатися досліджувати, ставити питання, оцінювати інформаційні джерела тощо⁹.

4. Навчання громадянству передбачає інтеграцію змісту різних наук та фактів суспільного і державного життя нашої країни. Громадянська освіта є інтегрованою за своїм змістом, оскільки вона містить, крім суто політологічних, елементи правових, історичних та економічних знань, відомості з історії духовно-культурного життя українського суспільства, етики, естетики, загальної та соціальної психології, соціології, філософії та ін.

Отже, докорінну зміну ролі і позиції вчителя під час навчання, його перетворення у консультанта учнівських пошуків і досліджень, організатора самостійної роботи та взаємодії учнів, фасилітатора і модератора дискусій. Відповідні уміння, навички і нові професійні цінності поступово мають стати основою нового педагогічного стилю вчителя громадянської освіти. Узагальнення існуючих і нових підходів до навчання учнів громадянській освіті дозволило також визначити деякі загальні дидактичні принципи, що їх має дотримуватись вчитель цього курсу. Це: компетентнісна орієнтованість навчання; смислоутворюючий характер змісту навчання і пізнавальної діяльності учнів; орієнтація навчання на цінності демократії та прав і свобод людини, так само як і на національні цінності України та загальнолюдські; інтеграція змісту навчання і використання широких міжпредметних зв'язків; інтерактивна організація пізнавальної діяльності учнів, що поєднує індивідуальне, кооперативно-групове та колективне навчання; Цілком очевидно, що подальші дослідження питання навчання громадянської освіти мають зосереджуватись на питаннях підготовки вчителів

⁸ О.І.Пометун, Т.О.Ремех «Громадянська освіта» - новий курс старшої школи: особливості змісту і методики.

⁹ О.І.Пометун, Т.О.Ремех «Громадянська освіта» - новий курс старшої школи: особливості змісту і методики.

до нового стилю педагогічної діяльності. Також актуальними є підходи до відбору методів, форм і засобів навчання окремих тем курсу у контексті запропонованих положень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Громадянська освіта та методика її навчання // Підручник для студентів педагогічних закладів вищої освіти. Київ Орion 2019.
2. «Інтегрований курс «Громадянська освіта» для 10 класу: загальні засади та особливості викладання I розділу».
<http://nus.org.ua/questions/kurs-gromadyanska-osvita-dlya-10-klasnykiv-shho-proponuye-programa/>
3. Громадянська освіта. Навчальна програма інтегрованого курсу для 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/>
4. О.І.Пометун, Т.О.Ремех «Громадянська освіта» - новий курс старшої школи: особливості змісту і методики.

REFERENCES

1. Gromadyanskaya education and the methodology of the future // Student handbook for students of pedagogical mortgages in the field of education. Kyiv Orion 2019.
2. "Integration course" Gromadyanska sanctuary "for the 10th class: the ambush of the front and the special features of the first and second days.". <http://nus.org.ua/questions/kurs-gromadyanska-osvita-dlya-10-klasnykiv-shho-proponuye-programa/>
3. Gromadyanska sanctuary. An integrated course program for 10 classes of overseas primary mortgages / [Electronic resource]. - Access mode: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/>
4. O. I. Pometun, T. O. Remekh "Gromadyanskaya Ovita" - a new course at the senior school: special features and methods.

УДК 372.893

Ребенок Вікторія,
студентка ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

У статті проаналізовано впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес та їх роль у шкільному навчанні історії. Охарактеризовано інтерактивні методи проведення сучасного уроку історії.

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, історія, інтерактивні методи, педагогічна технологія.

Ребенок В. Р. Интерактивные технологии обучения истории

В статье проанализировано внедрение интерактивных технологий в учебный процесс и их роль в школьном обучении истории. Охарактеризованы интерактивные методы проведения современного урока истории.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, история, интерактивные методы, педагогическая технология.

Rebenok V. R. Interactive History Learning Technologies

The article analyzes information about interactive technologies and their role in teaching students historical science. The characteristic of interactive methods of conducting a history lesson is considered.

Key words: interactive learning technologies, history, interactive methods, pedagogical technology.

Постановка проблеми. Розвиток науки і техніки запропонував учителям і учням нові форми комунікації, нові типи вирішення абстрактних і конкретних завдань, перетворюючи вчителя з авторитарного транслятора готових ідей в натхненника інтелектуального і творчого потенціалу учня. Майбутнє за системою навчання, котра укладалася б в схему учень – технологія – учитель, при якій викладач перетворюється в педагога-методолога, технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання. Педагогічна майстерність сучасного вчителя повинна розвиватися «не з забезпечення його великою кількістю рецептурних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні перш за все фундаментальні знання з базових предметів, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність».

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретико-методичні засади інтерактивної освіти, ефективність її впливу на формування особистості ґрунтовно досліджено в працях В. Нишети, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Пехоти, Г. Селевко, Н. Суворової, Г. Токмань та ін. Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні вчені трактують інтерактивне навчання як діалогове навчання, в ході якого «здійснюється взаємодія вчителя та учня». Вітчизняні науковці О. Пометун та Л. Пироженко вважають, що інтерактивне навчання – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці)[6].

Метою дослідження є вивчення концептуальних положень інтерактивних технологій та їхнє застосування у навчанні історії.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній літературі до цього часу не існує єдиного, уніфікованого визначення понять освітні, педагогічні, навчальні технології. Деякі дослідники налічують близько трьохсот трактувань цих термінів, що розрізняються не лише за формою, але і за змістом, який в них вкладається. Одні вчені розуміють під терміном «технологія» управління педагогічними процесами, інші – способи організації діяльності учнів, різні методи і прийоми досягнення педагогом навчальної мети та ін. [1, с. 24].

Оскільки визначення терміна «технологія навчання» надзвичайно важливе для розуміння суті пропонованих підходів. Звернення до історії розвитку виробництва дає підстави припустити, що розвиток будь-якої галузі діяльності людини відбувається за схемою: випадковий досвід – ремесло – технологія. Виготовлення будь-якого продукту проходить в кілька етапів, починаючи від перших, невмілих спроб і закінчуючи певним, добре продуманим способом виробництва з використанням технічних або якихось інших засобів виробництва під керівництвом людини [3, с. 44.].

На думку деяких дослідників, технологію від методики відрізняють «два принципові моменти: гарантія кінцевого результату і проектування майбутнього навчального процесу. Педагогічна технологія – набір процедур, які відновлюють професійну діяльність вчителя і гарантують кінцевий запланований результат. Крім того, за технологічного навчання відсутні безліч «якщо»: якщо талановитий учитель, талановиті діти, багата школа. Методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, і орієнтується на заданий, а не на передбачуваний результат. Технологія, на відміну від методик, не допускає варіативності, з неї не можна викинути якісь елементи. Технологічний підхід не допускає пошукової діяльності, проб, тут не може бути помилок. Для технологічного навчання обов'язково постійний зворотний зв'язок, внесення виправлення і змін у подальшій діяльності [3, с. 42]. Оскільки певний розведення термінів «педагогічна технологія» і «технологія навчання» важливо для розуміння суті запропонованого підходу, необхідно розвести ці поняття.

У глосарії термінів ЮНЕСКО поняття «педагогічна технологія» трактується як конструювання та оцінки освітніх процесів шляхом врахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення ефективності освіти. Педагогічна технологія відповідає на питання як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, встановлюючи порядок використання різних моделей навчання. Таким чином, технологія – це комплекс, що складається з запланованих результатів; засобів оцінки для корекції і вибору оптимальних методів, прийомів навчання, оптимальних для даної конкретної ситуації; набору моделей навчання, розроблених учителем на цій основі.

Для планування результатів навчання застосовують рівневий підхід. Рівнів планування результатів може бути скільки завгодно. Основних, згідно з теорією розвиваючого навчання Л. С. Виготського, три: орієнтація на випадкові одиночні ознаки (впізнавання, згадування) – мінімальний рівень (уповільнений); другий – орієнтація на локальні ознаки (співставлення, порівняння) – загальний (оптимальний); третій – орієнтація на глобальні ознаки і властивості (перенесення знань у нову ситуацію) – прискореного рівня планування результатів. Технологія має містити критерії оцінки стану учнів, вибору моделі навчання. Модель – найбільш короткий шлях від початкових умов до запланованих результатів. В основі моделі – комплекс методів навчання. Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах педагогічної технології. деякі дослідники називають її ще й дидактичної технологією [2, с. 21].

Будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності: системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), ефективності (технологія повинна вибиратися відповідно до результатів і оптимальних витрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання), відтворюваності (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами).

Інтерактивна модель навчально-виховного процесу передбачає використання інтерактивних технологій, а також відповідних їм методів навчання при різних формах організації процесу навчання. Такими методами є: груповий, (взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співробітництво в малих групах); колективний (багатостороння взаємодія в якому бере участь кожен учень класу) колективно-груповий (коли робота малих груп поєднується з роботою всього класу). Ці методи є частиною інтерактивних технологій навчання і разом з цілями, згідно структурованого змісту і засобами навчання складають інтерактивну модель. Кожен із методів виступає в навчанні історії як сукупність прийомів і засобів, адекватних змісту навчального історичного матеріалу. Наприклад, працюючи в малих групах, учні застосовують прийоми навчальної роботи на емпіричному (сюжетні розповіді, аналітичний опис, образна характеристика і т.п.) і теоретичному рівні (міркування, пояснення, докази та ін.) [5, с. 277].

Інтерактивні методи є основою для розвитку інтерактивних технологій навчання. Так, зокрема, колективний (фронтальний) метод передбачає навчання однією людиною (в основному вчителем) групи учнів або цілого класу. При такій організації навчальної діяльності кількість слухачів завжди більше тих, хто говорить. Всі учні, в кожен момент часу працюють разом або індивідуально над одним завданням з подальшим контролем результатів.

Груповий (кооперативний) метод передбачає навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. Учитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативний метод відкриває для учнів можливості співробітництва зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягнення учнями високих результатів засвоєння знань і формування умінь. Він легко і ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання. Почуття групової приналежності дає учням можливість подолати труднощі, які виникають на їхньому шляху. Коли діти вчаться разом з іншими, вони відчують істотну емоційну та інтелектуальну підтримку, яка дає їм можливість виходити далеко за рамки їх нинішнього рівня знань і умінь.

Ключовою ознакою інтерактивного групового методу є кооперація учнів. Групову роботу, яка поширена в сучасній українській школі, не завжди можна вважати кооперативною, перш за все тому, що при такій роботі учні не мають спільної мети. Адже вчитель ставить перед дітьми не загальну, а однакову для всіх мету. В результаті в учнів виникає ставлення до навчальної діяльності не як до спільної і творчої праці, а як до чогось індивідуального і обов'язкового. Діяльність, спрямована на досягнення спільної мети, об'єднує, а однакової – викликає конкуренцію й змагання.

Загальну мету легко відрізнити від однакової для всіх. Якщо завдання, поставлене вчителем може виконати кожен учень самостійно, навіть працюючи в групі, то така мета однакова для всіх. А якщо за певний, вказаний проміжок часу завдання можуть виконати всі учні лише спільними зусиллями, то така мета є спільною. Одна людина досягти її не в змозі. Навчальна мета може бути спільною в тому випадку, коли в процесі навчання, крім засвоєння нових знань, умінь і навичок, група учнів учить кожного свого члена. Це передбачає систематичну участь кожного учня в навчанні всіх.

Співпраця (кооперація) – це спільна діяльність для досягнення загальних цілей. В рамках спільної діяльності індивідуума прагнуть отримати результати, що є вигідними для них самих і для всіх других членів групи. Кооперативним навчанням називається такий спосіб його організації, при якому учні працюють в невеликих групах, щоб забезпечити найбільш ефективний навчальний процес для себе і своїх товаришів. Ідея проста. Отримавши інструкції від учителя, учні об'єднуються в невеликі групи. Потім вони виконують отримані завдання – доти, поки всі члени групи не зрозуміють і не виконають його успішно. Спільні зусилля приводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємної вигоди [4, с. 55]. У результаті такої взаємодії виграють всі («Твій успіх йде на користь мені, а мій – на користь тобі»); учні усвідомлюють, що всі члени групи приречені на загальну долю («Або ми потонемо, або випливемо, але – разом»). Успіхи кожного визначаються не лише самим учнем, а й зусиллями його товаришів («Ми не можемо обійтися без тебе»). Всі члени групи пишаються успіхами один одного і разом святкують перемогу, коли один із членів групи удостоюється похвали за особливі заслуги («Ми всі вітаємо тебе з успіхом!»). У ситуаціях кооперативного навчання існує позитивна взаємозалежність цілей, що досягаються учнями: вони розуміють, що можуть досягти своїх особистих цілей тільки за умови, що їхні товариші по групі також досягнуть успіху.

Успіх члена команди при презентації результатів дослідження групою певної теми, наприклад «Визвольна війна українського народу: були альтернативи об'єднанню з Москвою?», залежить як від особистих зусиль учня, так і від внеску інших членів групи, що допомагають йому знаннями, вміннями і практичними можливостями. Жоден член групи поодиноці не має всієї інформації, вміння або можливості, необхідних для того, щоб забезпечити успіх групової діяльності [5, с. 279].

Навчальні цілі учнів можуть бути структуровані по-різному: одні стимулюють спільні зусилля, інші – конкуренцію, треті – тільки зусилля окремої особистості. На відміну від ситуації кооперативного навчання, ситуація конкуренції виникає, коли учні змагаються один з одним, щоб досягти мети, насправді вона є досяжною лише для одного або декількох учнів. У конкуренції присутня негативна взаємозалежність між цілями, які досягаються. Учні розуміють, що вони досягають своїх цілей тільки за умови, що інші учні класу зазнають невдачі. Здійснюється нормативна оцінка власних досягнень. В результаті – учні або ретельно працюють, щоб перемагати інших однокласників, або, махнувши рукою, відступають, оскільки не вірять, що у них є шанс на перемогу. У індивідуалістській навчальній ситуації учні працюють поодиноці, щоб досягти цілей, ніяк не співвідносяться з цілями однокласників. Цілі, до яких прагнуть учні, незалежні один від одної. Учні розуміють, що їх успіхи не залежать від діяльності товаришів. Як результат, вони зосереджуються виключно на власних інтересах і персональному успіху, а успіхи і невдачі інших ігнорують як те, що не має ніякого значення.

Позитивний ефект, має співробітництво для досягнення багатьох важливих результатів, робить груповий кооперативний метод одним з найбільш цінних інструментів в арсеналі педагога. Організувати урок таким чином, щоб учні дійсно працювали в режимі співпраці, можна тільки розуміючи, які компоненти запускають механізм співробітництва.

Оволодіння важливими компонентами співробітництва дозволяє вчителям, насамперед застосовувати кооперативний метод в умовах роботи за діючими навчальними програмами в межах звичайних шкільних курсів; крім того, перебудовувати уроки, вже побудовані на застосуванні кооперативного методу, таким чином, щоб вони відповідали даній навчальній ситуації і дозволяли корегувати недоліки навчальних програм та

недостатній пізнавальний рівень учнів; а також діагностувати проблеми, які можуть виникнути в деяких учнів при кооперативному навчанні, і втручатися, щоб підвищити ефективність навчання в групі.

Суттєвими компонентами співробітництва є позитивна взаємозалежність; особистісна взаємодія, що стимулює діяльність; індивідуальна і групова підзвітність; навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах; обробка даних про роботу групи. Структурне систематичне включення цих основних елементів у ситуацію навчання дозволяє сподіватися, що група буде застосовувати саме спільні зусилля і що вдасться дисципліновано впровадити кооперативне навчання – успішне і на тривалий час [6, с. 24-33].

Кооперативне навчання може здійснюватись не лише в групах, але й у парах. Пара є різновидом навчального колективу, де відбувається взаємонавчання. Взаємодія учнів у парі, порівняно з групою, має свої особливості, які відображаються на організації навчальної діяльності, але за механізмами впливу на розвиток дітей є значною мірою подібною до групової діяльності. Робота в парах застосовується і як окрема самостійна технологія навчання, і як підготовчий етап до роботи в групах, який допомагає розвинути в учнів комунікативні та інші вміння і навички.

Отже, основними ознаками групового методу є об'єднання учнів класу в групи для досягнення конкретного навчального результату. Склад групи не може бути постійним протягом тривалого часу. Він змінюється залежно від змісту і характеру навчальних завдань, що необхідно виконати. Кожна група розв'язує певну проблему, визначену завданням, яке може бути: за складністю однаковим для гетерогенних (складаються з учнів з різним рівнем пізнавальних можливостей) груп або диференційованим для гомогенних (складаються з учнів приблизно рівних за пізнавальними можливостями); за змістом та навчальною метою однаковим для всіх груп (без залежності від складу групи). за змістом взаємодоповнюючим або послідовно пов'язаним із завданнями інших груп за логікою матеріалу, що дозволяє вивчити проблему з різних боків; за способом (процедурою) виконання різним або однаковим та ін.

Завдання в групі виконується в такий спосіб, щоб було можливо врахувати і оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи й групи в цілому. Кількість учнів у групі залежить від загальної кількості їх у класі, характеру і обсягу знань, що опрацьовуються, наявності необхідних матеріалів, часу, відведеного на виконання роботи. Вона обумовлюється наданням кожному учневі можливості зробити чітко визначений внесок у виконання завдання. Оптимальною вважають групу з 3-6-ти осіб тому, що при меншій кількості учням важко різнобічно розглянути проблему, а при більшій – складно врахувати, яку саме роботу виконав кожен учень. Зі збільшенням розміру групи збільшується рівень набуття спроможності, досвіду і навичок. Проте підвищується ймовірність порушень правил поведінки, прийнятих всіма. Об'єднання в групи може здійснюватись учителем (у більшості випадків на добровільній основі, за результатами жеребкування) або самими учнями за власним вибором. Існує багато ефективних способів об'єднання учнів у групи. Наприклад, можна заздалегідь скласти список і вивісити його в класі ще до уроку (у цьому випадку вчитель контролює склад групи). Інший спосіб попросити учнів розрахуватися на «перший, другий...», або об'єднати їх за порами року, квітками тощо (замість номерів можна використовувати різнобарвні картки, різноманітні предмети тощо). В окремих випадках учитель може зберегти групу, яка вже почала працювати над проблемою на декілька уроків у постійному складі, або виділити постійно (на певний час) діючу групу експертів, спостерігачів тощо. Треба лише пам'ятати, що демократичність інтерактивного навчання, його особистісна орієнтованість потребує обов'язкового залучення учнів до організації їхньої діяльності, тобто обговорення з ними можливого складу груп, процедур групової діяльності, її очікуваних результатів і досягнення демократичної згоди між учнями і вчителем на всіх етапах навчально-виховного процесу.

Отже, групи можуть бути гомогенними (однорідними), тобто об'єднувати учнів за певними ознаками, наприклад за рівнем знань та позаурочної інформації з предмета, або гетерогенними (різнорідними). Найбільш бажано поміщати в одну групу сильних, середніх і слабких учнів. У різнорідних групах стимулюється творче мислення й інтенсивний обмін ідеями. За умов використання колективно-групового методу робота малих груп поєднується з фронтальною, зберігаючи основний принцип інтеракції: постійну взаємодію учнів між собою, їх співпрацю, спілкування, співробітництво. Вчитель виступає лише організатором і координатором такої взаємодії.

Таким чином, використання інтерактивних методів навчання історії в межах класноурочної системи дає змогу позбутися деяких її вад і є однією з умов використання інтерактивних технологій навчання. За умови вмілого впровадження інтерактивних методів у навчальний процес, учні освоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння застосування, аналіз, синтез, оцінка); викладач отримує можливість диференційованого підходу до учнів із спеціальними потребами – особистісними та інтелектуальними; основним джерелом мотивації навчання стає інтерес самого учня; покращується ідентифікація матеріалу, використання у повсякденному житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции // Педагогика. 1997. № 7. С. 21-27.
2. Освітні технології / За заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: Просвіта, 2001. 256 с.
3. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / За заг. ред. Сисоєвої С. Київ: ВПОЛ, 2001. 502 с.
4. Пометун О. Кооперативне навчання учнів на уроці історії // Історія в школах України. 2004. № 5. С. 50-62

5. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с
6. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К. С. 24-33.

REFERENCES

1. Nazarova TS. Pedagogical technologies: a new stage of evolution // Pedagogy. 1997. No. 7. P. 21-27.
2. Light technology / For zag. ed. O. M. Pehoti. Kiev: Prosvita, 2001. 256 s.
3. Pedagogical technology in continuous professional education / For the zag. ed. SisovoVO S.O. Kiev: VIPOL, 2001. 502 p.
4. Litter O. Co-operative learning at the level of history // History in schools of Ukraine. 2004. No 5. S. 50-62
5. Pometun O. I., Freiman G. O. Methodology for introducing students to schools. Kiev: Genesis, 2006. 328 s
6. Pometun O., Pirozhenko L. Today's lesson: interactive technologies. Kiev: A.S.K. S. 24-33.

УДК 372.893+94 (477)

Ігор Коляда,
доктор історичних наук, професор
історичного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова,
Роман Хомич,
студент магістратури
історичного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ІСТОРИЧНОГО ДІЯЧА ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В 11 КЛАСІ (НА ПРИКЛАДІ ВАЛЕРІЯ ЛОБАНОВСЬКОГО)

Стаття присвячена формуванню історичних уявлень про історичного діяча при вивченні історії України у 11 класі, а саме при ознайомленні з темою «Культури України на сучасному етапі» на прикладі видатного экс-тренера футбольного клубу «Динамо Київ» та національної збірної України з футболу. Автори пропонують сформувати уявлення про історичну персоналію за допомогою історико-біографічного та історико-психологічного портретів разом з використанням фізіогномістичного аналізу, спогадів сучасників про особистість та дослідницьких компетентностей.

Ключові слова: історичний портрет, Валерій Лобановський, футбол, Динамо Київ, Національна збірна України з футболу.

Ігорь Коляда, Роман Хомич. Методика формирования представлений об историческом деятеле при изучении истории Украины в 11 классе (на примере Валерия Лобановского).

Статья посвящена формированию исторических представлений об историческом деятеле при изучении истории Украины в 11 классе, а именно при ознакомлении с темой «Культуры Украины на современном этапе» на примере выдающегося экс-тренера футбольного клуба «Динамо Киев» и национальной сборной Украины по футболу. Авторы предлагают сформировать представление об исторической личности с помощью историко-биографического и историко-психологического портретов вместе с использованием физиогномистического анализа, воспоминаний современников о личности и исследовательских компетенций.

Ключевые слова: исторический портрет, Валерий Лобановский, футбол, Динамо Киев, Национальная сборная Украины по футболу.

Igor Kolyada, Roman Khomich. The methodology of forming ideas about the historical figure in the study of the history of Ukraine in the 11th grade (on the example of Valery Lobanovsky).

The article is devoted to the formation of historical ideas about a historical figure when studying the history of Ukraine in the 11th grade, namely when familiarizing himself with the topic "Culture of Ukraine at the present stage" using the example of the outstanding ex-coach of Dynamo Kiev football club and the national football team of Ukraine. The authors propose to form an idea of historical personalities using historical-biographical and historical-psychological portraits along with physiognomistic analysis, contemporaries' memories of personality and research competencies.

Key words: historical portrait, Valery Lobanovsky, football, Dynamo Kiev, Ukraine national football team.

Одним із ключових питань сучасної методичної науки є подальша розробка теоретико-методичних засад та підходів розкриття ролі й місця історичної особи на уроках історії України. Жодне історичне дослідження не може вважатися повноцінним без аналізу життєдіяльності історичних постатей доби та її об'єктивної оцінки. На сучасному етапі розвитку нової української школи перед учителем історії України постає завдання гуманізації історичних знань, що означає, в першу чергу, "олюднення" історичного матеріалу, підвищеної уваги до формування уявлень про особистості в історії України, розкриття ідеї самоцінності людини в історичному процесі. Проблема вивчення повсякдення людини, ролі історичних діячів у історії України є однією із ключових у повсякденній практиці вчителів історії України. Мова йде не тільки про збільшення кількості досліджуваних історичних персоналій, а й про деяке переосмислення методологічних підходів до аналізу життєдіяльності видатних людей минулого [9, с.301-302].

Вивчення історичних персоналій на уроках історії України, як це відмічали не раз відомі методисти – дидактик, оживляє сухі історичні схеми, сприяє розкриттю причинно-наслідкових зв'язків історичних подій та явищ, допомагає сучасному учневі нової української школи запропонувати певну модель суспільно значимої поведінки. Учасники освітнього процесу повинні усвідомити роль особи в історії Української держави, зв'язку її приналежності до певної соціальної, національної чи іншої групи, бо без цього повноцінне вивчення історії України буде неповним і не всебічним, адже історичні події та факти, як на цьому наголошують методисти, ефективніше засвоюється учнями крізь призму особистості конкретної епохи. Вивчення історичних постатей, як слушно, на наш погляд відзначає Я. Камбалова, не тільки сприяє цілісному пізнанню історичних процесів, а й впливає на формування ціннісних орієнтирів особистості учня. Зображення життя та діяльності історичної постаті, її впливу на окремі події або на історичний процес у цілому сприймається та запам'ятовується здобувачами освітніх послуг з більшою готовністю, ніж оперування історичним процесом, позбавленим яскравих особистостей [7, с. 1].

Теоретико-методичні аспекти висвітлення ролі історичних постатей розглядалися у працях таких дидактів–методистів, як О.Вагін [2], О.Желіба [5], К.Баханов [1], А.Пінчук [13], С.Терно [15], М. Єрохіна [4], Я.Камбалова [7], І.Коляда [8, 9], Павленко О. [12], Тоболін [16].

У процесі формування уявлень про історичну персоналію на уроці історії України, у роботі вчителя з учнями по створенню історичного портрета, важливим є розуміння поняття «історична особа». Так, у методичній науці під поняттям «історична особа» розуміється «особистість з яскраво вираженою індивідуальністю, внесок якої в історію є вагомим» [9, с. 305]. Відповідно, під історичним портретом сучасні методисти розуміють характеристику особи в контексті біографічних даних, світогляду, основних етапів життя [9, с. 307-308]. Методистами-практиками розроблено алгоритм складання історичного портрета на уроці. Так, методист омВ. Тоболіним запропоновано такий алгоритм: 1. Походження історичного діяча. 2. Дитячі та юнацькі роки. 3. Ідеологічні симпатії (консерватор, ліберал, соціал-демократ тощо). 4. Власні оригінальні погляди (завдання, засоби реалізації). 5. Шлях становлення історичного діяча (основні етапи). 6. Основні напрями діяльності. 7. Результати діяльності історичного діяча очима сучасників та істориків (політологів) [16].

У процесі складання історичного портрета В.Тоболін виділяє такі етапи у роботі вчителя історії: 1) запам'ятовування імені та прізвища (прізвиська) історичної особи; 2) ознайомлення з етапами, періодами і змістом діяльності особи; 3) засвоєння ідейно-теоретичних поглядів видатної особистості; 4) з'ясування того, чиї інтереси на тому чи іншому етапі виражала ця особистість; 5) вивчення оцінювання особи її сучасниками та істориками (політологами) [16].

Викладаючи учням біографічний матеріал та дбаючи про творче засвоєння ними необхідного об'єму знань про ту чи іншу історичну особу, вчителю історії України у процесі формування креативності в учнів, як слушно відмічає І. Коляда, варто значну увагу приділити історико-біографічному опису та історико-психологічному опису [9, с. 308].

У методиці навчання історії під історико-біографічним описом розуміють характеристику особи в контексті біографічних даних, що має на меті реконструкцію життєвого шляху особистості і передбачає визначення траєкторії її життя в багатовимірному суспільно-особистісному контексті. Так, при вивченні історії України у 11-му класі теми: «Культура України на сучасному етапі» важливе місце посідає формування уявлення про розвиток спорту у сучасній Україні, а саме про футбол у формуванні національної самоідентичності, громадянської активності. Такі уявлення вчителю допоможе сформувати в здобувачів освітніх послуг робота по формуванню уявлень про видатного экс-тренера футбольного клубу «Динамо Київ» та збірної України Валерія Васильовича Лобановського. Одним із прийомів, який варто використати вчителю реалізуючи освітні завдання є використання пропонованого нами історико-біографічного портрету: «Народився Валерій Лобановський 6 січня 1939 р. у Києві в сім'ї робітника. Батько працював на заводі, мати — домогосподарка. Рідний дядько В. Лобановського по матері — український письменник Олександр Бойченко. Під час війни родина перебувала в окупованому Києві, проживали в Голосієво. Навчався у київській школі № 319 (нині проспект В. Лобановського, 146). Закінчив школу зі срібною медаллю. У 1956 р. вступив до Київського політехнічного інституту, де з частими перервами, академвідпустками і поновленнями вчився до 1964 р. , коли сам написав прохання про відрахування з ЗВО. Потім таки отримав вищу освіту — в Одеському політехнічному інституті. Незвичним залишається факт, що такий видатний тренер не мав вищої фізкультурної освіти. Вихованець футбольної школи № 1 (від 1952 р.) та футбольної школи молоді (ФШМ) у Києві (від 1955 р.). У 1957 р. 18-річного нападника запросили до дублю «Динамо» (Київ). Після певного періоду гри за дублерів дебютував у чемпіонаті СРСР 29 травня 1959 р. у матчі з ЦСК МО. В. Лобановський прославився вмінням надзвичайно точно подавати підкручені м'ячі з кутових та штрафних ударів (т. зв. «сухий лист») — часто після різаних передач В. Лобановського м'яч влітав у ворота безпосередньо з кутового. На тренуваннях відпрацьовував удари такого типу, використовуючи фізичний «ефект Магнуса» і власні математичні підрахунки. В. Лобановського запрошували і до збірної СРСР, але тоді у Радянському Союзі було дуже багато лівих нападників найвищого рівня (Михайло Месхі, Анатолій Ільїн, Галімзян Хусаїнов), тому киянин зіграв тільки 2 матчі (проти Австрії (1960 р.) та Польщі (1961 р.)). Провів дві офіційні гри за олімпійську команду СРСР ,проти Фінляндії (1963 р.), де був капітаном і діяв на місці центрального нападника. Завершував ігрову

кар'єру в одеському «Чорноморці» (1965—1966 рр.) та донецькому «Шахтарі» (1967—1968 рр.), де у 1968 р. був капітаном команди). В. Лобановський досить швидко закінчив професіональні виступи як футболіст і перейшов на тренерську роботу. Першою командою для 29-річного наставника став дніпропетровський «Дніпро», де він почав працювати 16 жовтня 1968 р. Уперше як тренер вивів команду 30 жовтня проти "Труд" Вороніж, за три тури до завершення. Після такої вдалої роботи у Дніпропетровську його запросили очолити київське «Динамо». В. Лобановський у жовтні 1973 р. замінив на посаді головного тренера О. Севідова. 1975 р. київське «Динамо» здобуло радянському клубному футболу перші в його історії європейські призи — Кубок кубків і Суперкубок УЄФА. Валерія Васильовича призначили наставником збірної СРСР, яка у попередньому, 1974 р. дуже невдало розпочала відбіркові ігри чемпіонату Європи 1976 р., програвши Ірландії 3:0. Навесні 1986 р. кияни виграють ще один Кубок кубків — у фіналі турніру підопічні В. Лобановського розгромили мадридський «Атлетико» 3:0. Ще на зорі створення збірної, в 1992 р., керівники ФФУ відіслали до ОАЕ листа, в якому запрошували «Лобана» тренувати збірну. Тренер дав згоду, однак вже за кілька годин до відльоту арабські керівники запропонували йому новий дворічний контракт — 24 тисячі доларів на місяць та нову віллу в Дубаї, від якого В. Лобановський не міг відмовитися. Вдруге керівництво українського футболу вирішило спробувати В. Лобановського у ранзі наставника національної збірної в 2000 р. До цього він обіймав посаду тренера-консультанта збірної (з 1996 р.) у Йозефа Сабо. Новому наставникові було важче, адже він не залишив роботи в київському клубі, тому мусив тренувати дві команди одночасно, хоч такий досвід Валерій Васильович вже мав у 1975—1976 та 1986—1990 рр. зі збірною СРСР. 7 травня 2002 р. В. Лобановському стало погано під час календарної гри чемпіонату з «Металургом» у Запоріжжі. Тренера госпіталізовано з діагнозом «інсульт» та прооперовано, стан здоров'я був оцінений як критичний. Преса, яка регулярно слідувала за станом здоров'я В. Лобановського, писала, що надія на поправку ще є, але Валерій Васильович вже не прийшов до тями. Його серце зупинилося 13 травня 2002 р. о 20:35 » [3]. Крім історико-біографічного портрету вчитель також може використати історико-психологічний опис - це психологічна характеристика діяча, яка містить опис його внутрішнього складу і намагається простежити, як індивідуальний характер історичної особи вплинув на її діяльність [12]. Варто зазначити, що основою історико-психологічного опису історичного діяча на уроках історії України має слугувати, як фізіогномістичний аналіз зовнішності, так і спогади сучасників про особистість. Так, аналізуючи фотоматеріал вчитель відзначає, що трапецієподібна форма обличчя; високий, зморщений лоб; довгі і густі брови свідчать про інтелігентність, успішність, чуттєвість особистості В.Лобановського; очі з опущеними куточками та широкий рот з тонкими губами говорять про те, що люди з такими формами є інтровертами, але в той же час вони горді, рішучі, енергійні і владні. Курносий ніс і великі вуха з добре вираженими звивинами вушних раковин вказують на оптимістичність та на лідерські якості. Роздвоєне підборіддя та високі вилиці характеризують людей непостійних, влюбливих та ризикованих [17]. Фізіогномістичний аналіз зовнішності В.Лобановського вчитель доповнює описами сучасників відомого тренера. *«Як гравець був своєрідний і норовливий, витривалий і тренований. Партнери відзначали нестандартне мислення Валерія на футбольному полі, вміння застосовувати дриблінг, що було незвично для високих (187 см) футболістів. Часті і стрімкі проходи по лівому краю поля завершувалися точною передачею товаришу по команді. Але при цьому В. Лобановський був категоричним противником фізпідготовки, тренувальної роботи без м'яча»,* - відмічає одноклубник В. Лобановського в «Динамо Київ» Віктор Каневський у своєму інтерв'ю [14]. Сучасники, особливо його підопічні, робили великий акцент на його закритому характері, але при цьому підкреслювали, що він завжди знаходив спільну мову з людьми. Так, Леонід Буряк, экс-гравець «Динамо Київ» зазначає: *«Він був дуже закритою людиною. За 14 років, які я провів у київському Динамо, я бачив, що можна перерахувати по пальцях людей, які могли зайти в його кімнату. Це досить справедливий, чесний чоловік, який любив свою справу. Звичайно, було все складно. Був божевільний тренувальний процес, з божевільними навантаженнями. Крім того, що ми були гравцями молодіжної, юнацької збірної, ще й входили до складу національної збірної СРСР. І В. Лобановський, звичайно, трошки випередив час. Я думаю, що той футбол, в який зараз грають - це результат роботи Лобановського.»* [19]. В. Лобановський був професіоналом своєї справи, підопічні його розповідали про його вимогливість. Це підтверджують экс-гравці футбольного клубу «Динамо Київ» Андрій Шевченко: *«Для багатьох, і мене в тому числі, це більше, ніж тренер. Це людина, яка дала нам путівку в життя. Наставник, який навчив нас по-справжньому розуміти, що таке професіоналізм, що таке ставлення до тієї справи, якою ти займаєшся, що таке правильний аналіз своєї гри. Словами важко описати все те, що Валерій Васильович для мене зробив. Кожен день роботи під його керівництвом - це новий урок, кожен день ти заносив собі в скарбничку. У нас були великі навантаження, але В. Лобановський знав: для того, щоб на рівних конкурувати з провідними командами Ліги чемпіонів і провідними європейськими збірними, потрібно перебувати в хорошому функціональному стані. У нас був природний відбір, і це дозволяло конкурувати з європейськими клубами, які могли купити собі всю команду»* [20] та Сергій Ребров: *«Коли ми виступали під керівництвом В. Лобановського, показували найпрогресивніший футбол. В. Лобановський завжди крокував у ногу з часом, а іноді його навіть випереджав. Багато принципів, які він закладав, актуальні за раз і будуть актуальні завжди. Кожен день роботи під його керівництвом - це була нова школа. На першому місці у нас завжди стояла дисципліна - на поле, в роздягальні, в побуті. Тренер вмів знайти правильні слова, міг пожартувати. У нього виходило не тільки заряджати команду, але і розряджати її. Команда була*

тим самим єдиним механізмом і живим організмом» [21]. Підсумком такої діяльності є сформульоване разом зі здобувачами освітніх послуг узагальнення: « Валерій Лобановський неординарна особистість, яка відзначалася високим професіоналізмом у своїй справі. Він усе своє життя присвятив українському футболу. Завдяки своїй наполегливості та вимогливості, він домогся великих досягнень та успіхів, завоювавши симпатію сотні тисяч вболівальників не тільки в Україні, а поза її межами, утвердивши свій авторитет і у міжнародному футболі.

Важливе місце у формуванні креативності мислення, як справедливо відмічає сучасний методист І. Коляда, учнів на уроці історії України посідає навчальна діяльність, спрямована на формування причинно-наслідкових зв'язків, дослідницьких компетентностей. Так, при формуванні уявлень про історичне значення особистості В. Лобановського, його ролі у розвитку радянського та українського футболу, вчитель організовує самостійну діяльність учнів з вивченням та аналізом оцінок дослідників – біографістів В.Лобановського. Так, педагог цитує В. Цяпку, який зазначав: *«Напевно, немає іншої такої людини, яка мала б настільки ж значний вплив на радянський та український футбол, як Валерій Лобановський. Блискучий футболіст та легендарний тренер, Лобан, як його прозвали вболівальники, з дитинства засвоїв просту істину, а засвоївши, не зрадив їй до самої смерті: лише самовіддана праця здатна наблизити людину до заповітної мети. Наполегливість, з якою довготелесий Валерка, а згодом і шанований Валерій Васильович домагався наміченого сам і допомагав це робити іншим, викликала в багатьох захоплення, а в декого — злість. Завжди спокійний та незворушний зовні, Валерій Васильович сидів на тренерській лаві й похитувався, спостерігаючи за грою своїх підопічних та переживаючи важкий стрес. Колеги розповідають, що в такі моменти пульс тренера досягав критичних позначок та перевищував той, що у гравців на полі, незважаючи на те, що грали вони, а Лобановський лише дивився збоку за ходом подій та вносив необхідні корективи »* [18]. Знайомлячи з оцінкою діяльності В. Лобановського сучасного російського спортивного журналіста О. Горбунова, що *«В. Лобановський - тренер «номер один» в радянському, а потім українському футболі, визнаний одним з найбільших новаторів цієї гри у всьому світі, Лобановський був складною фігурою, завжди, за будь-якої влади залишаючись самим собою - і перш за все професіоналом найвищого класу. Його прямота і принциповість багатьох не влаштовували - і почасти саме це стало причиною виникнення навколо нього різних чуток і домислів, а іноді і відвертої брехні »* [3], вчитель організовує евристичну бесіду, пропонуючи відповісти на такі питання: Яких ще новаторів світового футболу можете назвати? Яким чином вони вплинули на розвиток футболу? У чому полягає національний феномен особистості Валерія Лобановського? Яку роль відіграло середовище, родина у вихованні особистості відомого тренера? Чому успіх В.Лобановського залишається ще неповторним в українському футболі? Які риси характеру дозволили В.Лобановському досягти успіху?

На сучасному етапі мультимедійні ресурси є перспективним і високоефективним інструментом в освітній галузі. Вони надають учителеві інформацію у більшому обсязі, ніж традиційні джерела, а також у більш наочній формі. З метою підвищення візуалізації освітнього процесу, підвищення креативної діяльності учасників освітнього процесу вчитель організовує роботу з аналізу мультимедійної презентації про В. Лобановського, яка має включати використання фото світлин, уривків з документального фільму «Лобановський назавжди» (2016 р., режисер А. Азаров), спогадів сучасників, фактів біографії.

Таким чином, презентації в інтегрованому вигляді має містити не лише текст, графіку, схеми, а й звук, анімацію, відео тощо. Можливості анімації також дають змогу акцентувати увагу учнів на найважливіших моментах уроку, сприяють зрозумінню логіки побудови певних висновків, схем, таблиць.

Серед безперечних переваг цієї програми є: виняткова простота і найширші можливості редагування, що дозволяє легко змінювати дизайн, структуру і зміст презентації аж до повної заміни всього змісту, що дозволяє використовувати готову презентацію як основу для швидкого створення іншої презентації; стимулювання активної діяльності учнів не тільки на уроці, але і на етапі підготовки навчального матеріалу [10]. Сучасні методисти та вчителі-новатори визначають такі переваги застосування мультимедійних презентацій на уроках історії України: 1. Вчитель має можливість самостійно конструювати урок та подавати інформацію у будь-якій формі (текст, таблиці, діаграми, слайди, відео – та аудіо-фрагменти); 2. Використання презентацій сприяє успішному поєднанню різних видів діяльності (робота з картою, підручником, зошитом, інформацією на екрані); 3. Використання презентацій доцільне на будь-якому етапі вивчення певної теми уроку: у ході пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю; 4. Мультимедійні презентації дозволяють учням не тільки сприймати готовий матеріал, а й брати участь у його розробці, перетворенні, використанні [11].

Інтерактивні технології створюють комфортні умови навчання, за яких кожен здобувач освітніх послуг відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Оптимальний хронометраж відеоматеріалів на уроці тривалістю 45 хв. становить 15-20 хв. Для уроків різних типів і форм проведення доцільно використовувати різні види відеоматеріалу: відео пояснення (розповідь), відео ілюстрацію, відео підтвердження, відео тест тощо. До кожного конкретного уроку вчитель має ретельно відібрати той матеріал, який відповідатиме меті, планові і структурі уроку. Відібраний навчальний відеоматеріал обов'язково має бути поділений на невеликі фрагменти (кадри), які розташовані в логічній послідовності. Крім нової навчальної інформації, кожен відео фрагмент має також завдання, яке необхідно виконати після отримання інформації (це може бути запитання, завдання тощо). Після виконання завдання учнями вчитель аналізує, як воно виконане.

Отже, осмислене вивчення особистості видатного діяча має сприяти як більш глибокому пізнанню історії України, так і посиленню позитивного педагогічного впливу на формування особистості здобувача освітніх послуг, що забезпечується різними формами, методами, прийомами, технологіями формування уявлень про історичну персоналію на уроці з історії України у 11 класі; урізноманітнення технологій навчання історії України забезпечить підвищення пізнавального інтересу в учасників освітнього процесу до питань з історії культури України на сучасному етапі, а саме до розвитку українського спорту, його видатних представників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. Навчання історії в школі інноваційні аспекти / К. Баханов. - Х. Вид. група «Основа». 2005. - 384 с.
2. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. --М.: 1968.-434 с.
3. Горбунов А. Лобановский — М.: Молодая гвардия, 2018. — 599[9] с.: ил. — (Жизнь замечательных людей: сер. биогр.; вып. 1709).
4. Єрохіна М. С. Историческая личность: современные методики изучения // Преподавание истории в школе. - 1996. - №6. - С. 50-52
5. Желіба О. Складаємо історичний портрет / О. Желіба // Історія України - 2006. - № 42. - С.16-17.
6. Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории / Н. И. Запорожец. - М.: 1978. - 144 с.
7. Камбалова Я. М. Методичні аспекта формування знань про історичну особистість в учнів загальноосвітньої школи: на прикладі теми "Кирило-Мефодіївське товариство" / Я. М. Камбалова // Історія в школі - Вид-во НПУ ім. МП Драгоманова. -2016. -С . 5-8.
8. Коляда І. Робота з історичною постаттю на уроці історії. На прикладі вивчення життя Лук'яна Кобилиці / І. Коляда, В. Клодницький // Історія України. Шкільний світ. - 2019. - N 9. - С. 14-18.
9. Коляда, І. Російсько-французька війна 1812 р. і Україна : (І. Котляревський - організатор козацьких полків у війні 1812 р.) : теоретико-методичні засади використання історичного портрету на уроках з історії України у 9 класі / І. Коляда // Історія в школі : наук.-метод. журн. для вчителів. - 2012. - № 10. - С. 32-36.
10. Медведєва Н. Використання мультимедійної презентації у роботі з образною наочністю на уроках історії [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20Npd/2012_3/medvede.pdf
11. Мокрогуз О. Методика застосування мультимедійних презентацій у навчанні історії старшокласників [Електронний ресурс].Режим доступу: http://oipopp.edsp.net/component/option,com_metod/metodTask,metodDetails/catid,1053/metodId,1164/Itemid,51/
12. Павленко О. Вивчення історичної постаті на уроках історії в загальноосвітній школі на прикладі особистості Луї Наполеона Бонапарта [Текст] / О. Павленко // Історія в рідній школі. - 2015. - № 1 2. -С . 20-23 .
13. Пінчук А. С. Методика формування в учнів знань про історичну особу // Вісн. Луган. Нац. Пед. Ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - 4.1 - 2006. - № 19. - С.67-72.
14. Рабинер И. Виктор Каневский: От Израилевича к Ильичу и обратно // Футбол от «СЭ». — № 39. — 1996.
15. Терно С. О. Формування методологічної культури учнів у процесі навчання історії. Історія в школі. 2000. № 5— 6. 10.
16. Тоболін В. Вивчення життя і діяльності історичних осіб через використання схем-портретів. Історія в школах України. 1999. № 1
17. Шварц Т. Читаєм лица. Физиогномика: Питер; СПб.; 2010.-160с.
18. Цяпка В. Валерій Лобановський — К.: «Фоліо», 2010. – 100 с.
19. https://football24.ua/ru/burjak_mozhno_pereschitat_po_palcam_ljudej_kotorye_mogli_zajti_v_komnatu_lobanovskogo_n511252/
20. https://xsport.ua/football_s/news/shevchenko-k-lobanovskomu-bylo-nechto-bolshee-chem-uvazhenie_1041483/
21. https://xsport.ua/football_s/news/rebrov-printsipy-lobanovskogo-operezhati-futbol_1041768/

REFERENCES

1. Bakhanov K. Navchenko History in the School of Innovation Aspects / K. Bakhanov. - X. View. group "Basis". 2005. -- 384 p.
2. Vagin A. A. Methods of teaching history in high school / A. A. Vagin. --M.: 1968.-434 p.
3. Gorbunov A. Lobanovsky - M.: Young Guard, 2018. - 599 [9] p.: ill. - (The life of wonderful people: ser. Biogr.; issue 1709).
4. Erokhina M.S. Historical personality: modern methods of study // Teaching history at school. - 1996. - No. 6. - S. 50-52
5. Zheliba O. Warehouse historical portrait / O. Zheliba // History of Ukraine - 2006. - No. 42. - P.16-17.
6. Zaporozhets N. I. The development of skills of students in the process of teaching history / N. I. Zaporozhets. -M.: 1978.- 144 p.
7. Kambalova, Ya. M. Methodological aspects of formulating knowledge about historical particularities in the schools of foreign education: on the application of those "Cyril-Methodology Partnership" / Ya. M. Kambalova // History in schools - Kind of NPU im. MP Drahomanova. 2016. -WITH . 5-8.
8. Kolyada I. Robot with historical presentation in the history of history. At the application of the life of Luk'yan Kobylitsi / I. Kolyada, V. Klodnitsky // History of Ukraine. School of Light. - 2019. -- N 9. - P. 14-18.

9. Kolyada, I. Rosisko-french viyna 1812 p. Ukraine: (I. Kotlyarevsky - organizer of the Cossack regiments at 1812): theoretically-methodical ambush of historical portraiture in the lessons of history of Ukraine in 9th grade / I. Kolyada // Istoriya in shkoli: science.-method. journal for readers. - 2012. - No. 10. - S. 32-36.
10. Медведєва N. Викториястання multimedia presentations with robots with figurative lessons at the lessons of history [Electronic resource]. - Access mode: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20/Npd/2012_3/medvede.pdf
11. Mokroguz O. Methods of capturing multimedia presentations at first-class senior pupils [Electronic resource]. - Mode of access: http://oiopp.ed.sp.net/component/option,com_metod/metodTask,metodDetails / catid, 1053 / metodId, 1164 / Itemid, 51 /
12. Pavlenko O. Vivchennya istoricheskogo postati on lessons istorii in foreign schools on the application of specialties Luї Napoleon Bonaparte [Text] / O. Pavlenko // Istoriya in idnii school. - 2015. - No. 1 2.-C. 20-23.
13. Pinchuk A. S. The technique of formulating in the knowledge of history about the historical person // News. Lugan. Nat Ped. University of Taras Shevchenko: Pedagogy of science. - 4.1 - 2006. - No. 19. - P.67-72.
14. Rabiner I. Victor Kanevsky: From Izrailevich to Ilyich and vice versa // Football from SE. - No. 39. - 1996.
15. Terno S. O. Formuvannogo methodological culture of learning from the process of history. Istoriya in schools. 2000. No. 5-6.10.
16. Tobolin V. Vivchennya i life i diyalnosti istorichnyh osib through vikoristannya diagram-portraitivyu. History in Ukrainian schools. 1999. No 1
17. Schwartz T. Chitaam face. Physiognomy: Peter; SPb.; 2010.-160s.
18. Tsyapka V. Valeriy Lobanovsky - K.: "Folio", 2010. - 100 p.
- 19.https://football24.ua/en/burjak_mozhno_pereschitat_po_palcam_ljudej_kotorye_mogli_zajti_v_komnatu_lobanovskogo_n511252/
20. https://xsport.ua/football_s/news/shevchenko-k-lobanovskomu-bylo-nechto-bolshee-chem-uvazhenie_1041483/
21. https://xsport.ua/football_s/news/rebrov-printsipy-lobanovskogo-operezhati-futbol_1041768/

УДК 373.5.091.3

Ігор Коляда,
доктор історичних наук, професор
історичного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова,
Олексій Шубер
студент магістратури
історичного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО КОЗАЦТВО ЗАСОБАМИ ЖИВОПИСУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 8 КЛАСІ

У статті розкрито використання історичного живопису, як засобу унаочнення і конкретизації на уроках історії України у 8 класі. Авторами було проаналізовано застосування історичних картин на уроках, їхнє значення у формуванні уявлень в учнів про козаків на прикладі з теми «Національно визвольної війни середини XVII ст.». Подано методичні прийоми організації навчальної діяльності учнів при роботі з картиною. Акцентовується увага на тому, що історичний живопис збагачує уяву про давні події, дає можливість розкрити колорит цієї доби та розвиває художні смаки.

Ключові слова: історичний живопис, національно визвольна війна, портрет, Богдан Хмельницький, історичне полотно.

Ігорь Коляда, Алексей Шубер. Формирование исторических представлений о казачестве средствами живописи на уроках истории Украины в 8 классе.

В статье раскрыто использование исторической живописи, как средства наглядности и конкретизации на уроках истории Украины в 8 классе. Авторами было проанализировано применение исторических картин на уроках, их значение в формировании представлений у учащихся о казаках на примере темы «Национально освободительной войны середины XVII в.». Даны методические приемы организации учебной деятельности учащихся при работе с картиной. Акцентируется внимание на том, что историческая живопись обогащает представление о давних событиях, дает возможность раскрыть колорит этой эпохи и развивает художественные вкусы.

Ключевые слова: историческая живопись, национально освободительная война, портрет, Богдан Хмельницкий, историческое полотно.

Igor Kolyada, Alexey Schuber. The formation of historical ideas about the Cossacks by means of painting at the lessons of the history of Ukraine in the 8th grade.

The article explores the use of historical painting as a means of identifying and concretizing lessons in Ukrainian history in grade 8. The authors analyzed the use of historical paintings in lessons, their importance in the formation of ideas of students about the Cossacks on the example of the theme "National Liberation War of the middle of the seventeenth century." Methodical methods of organization of students' educational activity in working with the picture are presented. Attention is drawn to the fact that historical painting enriches the idea of ancient events, gives the opportunity to reveal the color of this era and develop artistic tastes.

Key words: *historical painting, national liberation war, portrait, Bohdan Khmelnytsky, historical canvas.*

Роль і місце наочного методу при вивченні історії України є одним із важливіших методичних питань в дидактичній науці, особливо на сучасному етапі, коли зросла роль інтерактивних носіїв інформації та комунікації. Найбільш поширеним наочним посібником на уроках історії України є історична картина. Хоч якою цікавою і образною буде розповідь вчителя на уроці, але її не достатньо, щоб у здобувачів освітніх послуг сформувалось уявлення про події минулого. Тому формування історичного мислення неможливе без з використання наочності на уроках. Історична картина дозволяє одночасно сформувати в учнів різне бачення, різне трактування, різні оцінки у різні часові проміжки поглядів на події історії України, які вивчаються на уроці та допомагає сформувати учасника освітнього процесу своє ставлення та свій погляд на ці події. Про місце і роль наочності при формуванні знань одним із перших писав відомий вітчизняний К. Ушинський, який зазначав: «Вчіть дитину яким-небудь п'яти невідомим словам і він буде довго і марно мучитись, але зв'яжіть з картинами і двадцять таких слів – дитина засвоїть їх досить легко» [20].

Теоретико-методичні аспекти у формуванні історичних уявлень засобами живопису у теорії методики навчання історії розглядались такими дослідниками, як О. Вагін [2], О. Желіба [6,7], І. Коляда [12], В. Козинець [10], Д. Нікіфоров [17], Г. Цвікальська [21], Г. Яковенко [23].

Серед різноманітних ілюстративних засобів, зазначає відомий методист В. Козинець, особливе місце займає історичний живопис, який має переваги перед іншими видами унаочнення. Художники часто є не безсторонніми свідками подій, а й їхніми активними учасниками. Такий стан речей дозволяє їм в яскравих художніх образах правдиво відтворювати на своїх полотнах важливі історичні явища, події, віддалені від нас часом [10 с. 3]. На уроках з історії України використання живопису, як зазначила Г. Косова, відкриває здобувачам освітніх послуг можливість уявлення про життя тогочасного суспільства, дозволяє учасникам освітнього процесу відчувати дух часу, з яким пов'язані історичні події. На уроках історії України засоби живопису допомагають учителю розкрити питання про матеріальне і духовне життя. [14 с. 5]. Історичні картини дозволяють учителю створити зоровий образ, ілюструють теоретичний матеріал, служать джерелом засвоєння нових знань, є засобом актуалізації відомого навчального матеріалу, виступають як засіб посилення емоційного впливу на здобувачів освітніх послуг. Вчителю варто відмовлятися від історичних картин, в яких нереалістично висвітлюються історичні події, або від тих, що відтворюють випадковий факт, які не містять у собі пізнавальний та виховний потенціал. [10 с. 8]. Працюючи репродукціями історичних картин, як відмачає сучасний методист І. Коляда, вчителю необхідно враховувати час їх створення, ідеологічне навантаження яке вони несли. Вчителю при використанні творів живопису варто звертати увагу учнів на ідеологію періоду Російської імперії та радянського в історії України, що знайшли своє відображення у творчості митців живопису. Зазвичай, такі міфи та міфологеми мають мало спільного з історичною правдою, вони підтримуються псевдонауковими фактами та їхнім художнім відтворенням у мистецтві [11].

Відомий методист О. Вагін виділив кілька типів історичних картин: 1) подійні, які відображають неповторні історичні факти-події, що відбувалися лише одного разу. (наприклад, такою картиною є «Битва під Жовтими Водами» Ю. Саницького); 2) типологічні, що відображають багаторазово повторювані історичні факти-явища, описові картини із зображеннями міст, споруд, ансамблів, архітектурних пам'яток та природи. (наприклад, такою картиною є «Козаки в степу» В. Ходаковського); 3) історичні портрети передають образи типових уявлень громадських груп і класів, видатних історичних діячів («Богдан Хмельницький» А.Азарова). При цьому методист Вагін запропонував п'ять прийомів застосування картини на уроці історії: 1) сюжетне зображення в поєднанні з розповіддю; 2) вивчення деталей на картині; 3) аналіз картини з метою серйозних узагальнень; 4) емоційний вплив на учнів під час перегляду; 5) додатковий інформативний ряд [2]. Алгоритм використання картини на уроці історії України передбачає таку послідовність роботи з картиною на уроці, яку у свій час розробив методист В. Карцов, запропонувавши такі дії: 1) вчитель відкриває або вивішує картину в той момент, коли по ходу пояснення підходить до опису зображення на ній; 2) учні розглядають картину, для загального сприйняття; 3) вчитель починаючи розповідь, вказує місце і час дії; 4) вчитель описує загальну обстановку, історичне тло, на якому розгорнулася дія, акцентує увагу на головному, виділяючи деталі на картині; 5) на завершальному етапі робить загальний висновок, вказує на істотні явища в картині [9 с. 42].

Так, при вивченні, наприклад, теми «Національно-визвольної війни українського народу середини XVII ст.», зокрема, теми уроку «Національно-визвольної війни українського народу середини XVII ст.: передумови, причини, початок війни» вчителю доцільно використати картину «В'їзд Богдана Хмельницького до Києва» М. Івасюка [8]. З назви картини здобувачі освітніх послуг здобувають первісну інформацію: який діяч є героєм картини та які історичні події відображено на картині. Свою роботу з історичною репродукцією вчитель може розпочати з бесіди, яка передбачає постановки таких запитань: *До якого жанру належить картина? Який*

настрій жителів міста? Які засоби застосовує митець для передачі настроїв, духу часу, атмосфери, що панує серед учасників події? Які тона застосовує митець відтворюючи подію та її учасників? Наступним етапом у роботі з картиною є застосування прийому образної розповіді при розкритті історичної події – це урочистого в'їзду Б.Хмельницького до Києва, у грудні 1648 року. «17 грудня 1648 р. гетьман Богдан Хмельницький після переможного для нього року в'їхав до Києва. Біля Золотих воріт сани мусили спинитися. Війт, райці та речники цехів київських стрічали його з хлібом-сіллю. Розштовхуючи їх, до саней протиснулася старенька, в блаженному убранні жінка. Незчулися, як вона зняла з себе мідного хрестика на сірій мотузочці й одягла його на шию гетьману. Він схопив обома руками її руку і поцілував. Патріарх схвально покивав головою. Митрополит Сильвестр Косов одвернувся. Натовп знову кричав «Слава». А потому вийшли наперед вихованці Київського колегіуму. Хмельницький одразу пізнав їх по чорних довгополах свитках. Один із них, високий, здоровенний парубок, з голосом, що скидався на сурму, читав латиною витієватого вірша, де порівнював гетьмана з Олександром Македонським і називав його найхоробрішим лицарем світу. Потому низенький, огрядний лавник виліз на бочку і пишномовно поздоровив гетьмана від магістрату Києва» [11 с. 24]. При цьому вчитель передає увагу здобувачів освітніх послуг на засоби, якими художник на картині прагнув показати загальну обстановку. Так, вчитель зазначає, що *«урочистість події автор зобразив барвистими та насиченими кольорами деталізує дрібні деталі, де майстерно виконав портрети всіх героїв полотна*. Закінчити роботу з картиною **«В'їзд Богдана Хмельницького до Києва»** М. Івасюка має загальним висновком: **«Київни радо вітали в'їзд славного гетьмана Богдана Хмельницького до стародавньої столиці, вбачаючи у ньому свого «Мойсея», визволителя українського народу з-під польського шляхетського панування. Ці події яскраво відтворено на картині відомого митця М. Івасюка, що дозволяє нам не тільки уявити цей час, а і стати ніби співучасниками цієї історичної події»**. Ще одним прийом такий прийом організації творчої пізнавальної діяльності учнів на уроці історії України у 8 класі *прийом драматизації та персоніфікації*, який допомагає вчителю «оживити» образи історичного минулого [23 с. 139]. Прикладом такої діяльності може слугувати використання картини Я. Матейка **«Богдан Хмельницький з Туган Бєєм під Львовом»**[15]. Вчитель пропонує учням завдання: скласти діалог між героями картини та інсценувати його у формі рольової гри. Такий прийом має сприяти розвитку образності мислення, навикам практичної комунікації, підвищити образність у сприйнятті навчального матеріалу, стимулювати до самостійності при аналізі картини, підвищити пізнавальний інтерес учасників освітнього процесу, сформувати творчі уміння та навички. Іншим прийомом роботи з історичними картинами, запропонований методистом І. Андрєєвим, є *прийом порівняльного аналізу твору художньої літератури і історичної картини*. Прикладом реалізації цього прийому з використанням вчителем історичного роману М. Старицького **«Богдан Хмельницький»** та історичної картини картину М. Дерєгуса **«Переяславська рада»** [4]. Так, описуючи події пов'язані з укладанням українсько-московського союзу, вчитель використовує опис її за романом М. Старицького **«Богдан Хмельницький»**:**«Прийшло в ім'я Боже! Ось генеральний писар прочитає вам пункти, на яких ми хочемо приєднатися до Московського царства гучним, протяжним голосом став Виговський читати договір. Натовп зацікавився і ловила кожне слово. Коли закінчилося читання, то піднявся по гуртках говір, спочатку боязкий, тихий, а потім ці жваві перепити злилися в загальний гул. Очевидно, хвилювалася і хвилювалося більше посольство, що не чуло про просебя певного слова в договорі Морозенко з Оксаною, вже одягненою в високий очіпок, і Золотаренко, - вони навмисне замішалися в натовп, - розсіювали всюди сумніву, кажучи, що про них то головна турбота, що в договорі сказано, що кінця стани зберігають і права свої, і землю. Бутурлін, почувши, про що йде гомін підійшов до кінця естради і прокричав гучним голосом: «Панове, рада! Наш государ, його пресвітла величність цар і самодержець, милостивий до всіх і неупереджений; вже кого кого, а простий народ чернь, в образу він не дає нікому; у нас бояри слухняні царю государю, і немає в цілому нашому царстві таких довільних магнатів, як в Польщі. - Слава! Слава! -загриміла площа»** [19]. використання уривку з роману вчитель супроводжує бесідою, пропонуючи здобувачам освітніх послуг відповісти на такі запитання та виконати такі завдання: *Визначте наскільки уривок з історичного роману М. Старицького відповідає картині художника? Порівняйте засоби, якими користується письменник та художник відтворюючи історичну подію? Як роман допомагає краще зрозуміти картинний задум митця? У чому особливість зображення історичної події письменником та художником? Який з видів мистецтва дозволяє повніше уявити історичну подію? У чому виявились історичні міфи та ідеологеми у зображенні історичної події Переяславської ради письменником М.Старицьким та художником М.Дерєгусом?* Важливе місце у роботі з історичною картиною є її сприйняття учасниками освітнього процесу. Методист Д. Нікіфоров виділяє два шляхи підготовки до сприйняття історичної картини. У залежності від рівня знань здобувачів освітніх послуг, їх інтелектуальних здібностей, вчитель може використати або прийом опису картини або прийом евристичної бесіди. Перший прийом є більш ефективним при активізації пізнавальної діяльності та формуванні критичного мислення, а другий дозволяє оптимізувати навчальний час. У залежності від конкретних умов, рівня інтелектуальних можливостей учасників освітнього процесу вчитель вибирає той чи інший варіант своєї діяльності на уроці. В організації роботи історичною картиною методист Д. Нікіфоров виділяє три стадії [17 с. 70]. Працюючи з історичною картиною Жан-П'єр Норблен де ля Гурден **«Битва під Зборовим»** [5] можемо запропонувати такий алгоритм дій вчителя: 1. Первинне, загальне сприйняття картини в цілому, яке організовується шляхом бесіди з можливими варіантами

таких запитань: *Яку подію зображено на картині? Де і коли відбувається подія?* 2. Осмислення сюжету картини вчитель організовує за допомогою образної розповіді: «5 (15) серпня, менше ніж за день їзди від Збаража, під час переправи через річку Стрипу, коронне військо зненацька атакували супротивники. Армія Яна II Казимира не була готовою до бою і, коли почався наступ, частина шляхти саме обідала. Втративши у бою близько 4000 вояків, польський король, німецькі найманці та артилерія (приблизно 15 гармат різного калібру) переправилися через річку Стрипу і розпочали будувати табір. Козаки, виставивши ряд гармат, обстрілювали табір. Козацька артилерія, що складалася з гармат, здобутих в польських гарнізонах за рік до того, була досить сильною, щоб обстрілювати табір з одного кінця до іншого. В таборі розпочалася паніка, шляхтичі ховалися у вози і під вози, а король власноручно виганяв їх звідти палашем. Ян Казимир розпочав переговори з ханом. Не зацікавлений у перемозі й посиленні Хмельницького, кримський хан пішов на переговори і уклав угоду з польським королем, який пообіцяв татарам виплатити велику суму упоминків і дозволив брати ясир та грабувати українські землі на шляху до Криму. Не маючи можливості одночасно воювати проти польських військ і татар, Хмельницький під тиском хана змушений був почати переговори і укласти з польським королем договір, що дістав назву Зборівського»; 3. Узагальнення та постановка проблемного запитання з метою активізації пізнавальної діяльності, формування історичного мислення, дослідницьких компетентностей, наприклад: *Чому військо Б. Хмельницького програто битву? Які наслідки мала битва? Чому хан перейшов до польського короля? Якими засобами художнику вдалося передати кульмінаційність події, гостроту протистояння?* [17 с. 73]

Методисти наголошують, що у здобувачів освітніх послуг інтерес в історичних картинах викликає не стільки зовнішня привабливість, естетичність, скільки прихований в ній пізнавальний матеріал. Тому з метою підвищення пізнавального інтересу, організації творчо-пошукової діяльності на уроці, вчителю розпочинати роботу з історичними картинами на уроці необхідно з виконання найпростіших завдань по складанню образних розповідей та есе. Іншими варіантами організації роботи з історичними картинами можуть стати логічні завдання на аналіз, порівняння, синтез матеріалу картини. Наприклад епізодична картина Т. Шевченка «Смерть Богдана Хмельницького» [22] дозволяє вчителю організувати пізнавальну діяльність зі здобувачами освітніх послуг для з'ясування питання про механізм передачі влада гетьманом і яким чином відбувалася така церемонія [21 с. 47]. Опановуючи такі способами такої пізнавальної діяльності, здобувачі освітніх послуг набувають вміння вивчати твори живопису, концентрувати увагу на головному. Сформованість таких компетентностей дозволить вчителю організувати виконання учасниками освітнього розв'язувати та виконувати творчі завдання по картині. Проте історична картина може використовуватися не тільки як засіб засвоєння нових знань, а і як засіб закріплення історичних знань на уроці. З цією метою вчитель може запропонувати тестові завдання з використанням історичних картин, завдання на співвідношення подій та історичних картин, персоналій з історичними картинами, уривків художніх творів та сюжетів історичних картин. Учителю, зазначає методист Г. Яковенко, підбираючи портрети і історичні картини для використання на уроці історії, має завжди виходити з одного чинника – їх інформативної насиченості. Картини – це джерела пізнання на рівні живого споглядання історичної дійсності. Достовірнішими зображеннями вважаються ті картини, які написані сучасниками подій. Художники, що відтворювали минуле, часто припускались до історичних помилок. Іноді причиною помилок в зображеннях був стиль в мистецтві, якого дотримувався художник, або його особисті якості [23 с. 140]. Наприклад, до нас дійшло безліч портретів Б. Хмельницького, тому важко уявити, якою насправді була його зовнішність. Тому, підбираючи портрет до уроку, вчителю варто звернути увагу на портрет гетьмана, який виконав його сучасник. Таким портретом може слугувати портрет гданського художника Гондіуса. Саме цей портрет, на думку фахівців, дозволяє уявити зовнішність Б. Хмельницького, а вчителю організувати різні форми роботи з ним на уроці. Наприклад, такою формою роботи, може бути фізіогномістичний аналіз зовнішності гетьмана зі складанням історичного портрету. Так, за портретом Гондіуса ми можемо говорити про те, що у гетьмана були тонкі брови, які підкреслюють владний погляд очей. Також гетьман мав високе чоло, за довгуватий ніс, пишні та довгі вуса які опускались донизу, також у Хмельницького були тонкі губи та зрізане підборіддя. При цьому вчитель може долучити спогади сучасників гетьмана. Наприклад, навчати опис, який подає у своїх записках Павло Алеппський: «Всякий, хто побачить його, дивом здивується і скаже: «Так ось він, цей Хмель, слава та ім'я якого рознеслися по всьому світу». Як нам переказували, у франкських землях складали в похвалу йому поеми та оди на його походи, його війни з ворогами віри і його завоювання. Хай зовнішність його непоказна, але з ним Бог – а це велике діло ... Який контраст, Хмелю, між твоїм (гучним) ім'ям і діяннями і твоїм зовнішнім виглядом» [23 с. 141]

Ефективне використання творів історичного живопису на уроках історії України, в тому числі й у 8 класі, на нашу думку, можливе за таких методичних умов: 1) ретельній підготовці вчителя та учнів до занять; 2) застосуванні інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання; 3) використанні різних видів наочності та комп'ютерних технологій; 4) врахуванні вікових та психологічних особливостей учнів; 5) вдалому виборі форми та виду проведення занять; 6) формуванні естетичних почуттів учнів при вивченні творів мистецтва [12].

Отже, історичний живопис на уроках історії України – могутній засіб відображення історичної дійсності в уяві учасників освітнього процесу. Все, що здатне бачити, досягнути навіть у думці своїм зором

людина, може бути відтворене в художній формі в живопису. Пензлю художника підвладна природа з усією різноманітністю її проявів, людина, її життя і внутрішній світ, події давно минулих літ, мрії про майбутнє [21 с. 44]. Твори історичного живопису сприяють розвитку образної уяви, розвитку пам'яті, історичного мислення. Урізноманітнення прийомів, форм використання творів історичного живопису, комп'ютизації технологій застосування історичних картин при вивченні історії України є складним творчим видом діяльності, яке сприятиме «оживленню» історії, стимулюватиме пізнавальну діяльність здобувачів освітніх послуг, збагачуючи систематизацію і закріплення історичних знань, посприє їх усвідомленому застосуванню, естетичному вихованню, осмисленню культурних надбань українського народу. Використання творів історичного живопису забезпечує реалізувати можливість, перетворення учасників освітнього процесу на активних, зацікавлених, рівноправних партнерів в осмисленні історичного минулого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авер'янова Н. «Радянські міфологеми у мистецтві України постколоніального періоду» - Молодий вчений. 2018р. № 8(2). С. 286-289.
2. Вагин А. «Методика преподавания истории в средней школе» URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/metodika-istorii-1968.htm>
3. Гондіус В. «Богдан Хмельницький» URL: http://likbez.org.ua/wp-content/uploads/2015/03/Khmelnitsky_1651.jpg
4. Дерегус М. «Переяславська рада» URL: <http://meest-online.com/wp-content/uploads/2016/07/deregus.jpg>
5. Жан-П'єр Норблен де ля Гурден « Битва під Зборовим» URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B1%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%B1%D0%B8%D1%82%D0%B2%D0%B0_\(1649\)#/media/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Zborow.jpg](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B1%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%B1%D0%B8%D1%82%D0%B2%D0%B0_(1649)#/media/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Zborow.jpg)
6. Желіба О. «Використання умовно-графічної наочності при вивченні історії України: Дидактичні засади вивчення питання російсько-французької війни 1812 р. у 9 класі» Н.: Історія в школі. 2013р. №1. С. 33-35.
7. Желіба О. «Методика викладання історії засобами умовно-графічної наочності. Навчальний посібник.» Н.: НДПУ ім. М. Гоголя, 2003р. 147 с.
8. Івасюк М. «В'їзд Богдана Хмельницького до Києва» URL: <https://m.day.kyiv.ua/sites/default/files/main/articles/21052015/24kartina.jpg>
9. Карцов В. «Очерки методики обучения истории СССР в 7–10 классах» М.: Учпедгиз, 1955р. 184 с.
10. Козинець В. Живопис на уроках історії. К.: Рад. школа, 1969р. 130 с.
11. Коляда І. «Гетьмани України. Художньо-літературний образ книги для читання» Ч.1. К. 2020 р. 290 с.
12. Коляда І., Ніколайчук Д. «Живопис на уроці історії: дидактичні засади та методичні прийоми навчання історії України (на прикладі формування уявлень про участь українців у франко-російській війні 1812 року (історія України 9 клас))» URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/17416/1/Kolyada_1.pdf
13. Короткова М. «Наглядность на уроках истории» М.: Владос, 2000р. — 176 с
14. Косова Г. «Изобразительное искусство в преподавании истории» — М.: Просвещение, 1986р. 240с
15. Матейко Я. «Богдан Хмельницький з Туган Беєм під Львовом» URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Matejko_Khmelnitsky_with_Tugay_Bey.jpg
16. Нікіфоров Д. «Наглядность в преподавании истории» М.: Просвещение 1964р. 323 с.
17. Предтеченская Л. «Изучение художественной культуры в курсах новой и новейшей истории» М.: Просвещение 1978р. 163 с.
18. Старицький М. «Богдан Хмельницький» URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=13694>
19. Ушинський К. «Человек как предмет воспитания Опыт педагогической антропологии» URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html
20. Цвікальська Г. «Естетичне виховання на уроках історії» К.: Радянська школа 1963р. 150 с.
21. Шевченко Т. «Смерть Богдана Хмельницького» URL: <http://taras-shevchenko.com.ua/ua/roboty/smert-bogdana-hmelnickogo.htm>
22. Яковенко Г. «Методика навчання історії: навчально-методичний посібник»/ Х.: ХНАДУ, 2017р. 324 с.

REFERENCES

1. Aver'yanova N. "Radyansky mythology of the mystery of Ukraine in the postcolonial period" - Molodiy vcheniy. - 2018r. - No. 8 (2). - S. 286-289.
2. Vagin A. "Methods of teaching history in high school" URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/metodika-istorii-1968.htm>
3. Gondius V. "Bogdan Khmelnytsky" URL: http://likbez.org.ua/wp-content/uploads/2015/03/Khmelnitsky_1651.jpg
4. Derigus M. "Pereyaslavskaya Rada" URL: <http://meest-online.com/wp-content/uploads/2016/07/deregus.jpg>
5. Jean-P'єr Norblen de la Gourden "The Battle of Pid Zborovim" URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B1%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%B1%D0%B8%D1%82%D0%B2%D0%B0_\(1649\)#/media/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Zborow.jpg](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B1%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%B1%D0%B8%D1%82%D0%B2%D0%B0_(1649)#/media/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Zborow.jpg)
6. Zhelib O. "Victoria is cleverly and graphically motivated in the presence of historical Ukraine: Didactic ambush the civil nutrition of the Russian-French French 1812 p. in 9th grade "N.: Istoriya in schools. - 2013r. - No. 1. - S. 33-35.

7. Zheliba O. "Methodology of history of history with the minds of intellectually graphical reasons. Navalny pos_bnik." - N. : NDPU im. M. Gogol, 2003 - 147 p.
8. Ivasyuk M. "Bogdan Khmelnytsky's Visit to Kyiv" URL: <https://m.day.kyiv.ua/sites/default/files/main/articles/21052015/24kartina.jpg>
9. Kartsov V. "Essays on the methods of teaching the history of the USSR in grades 7-10" M. : Uchpedgiz, 1955r. - 184 p.
10. Kozinets V. Painting at the lessons of history. - K. : Glad. school, 1969 - 130 p.
11. Kolyada I. Getmani of Ukraine. Artistic and literary image of a book for reading Part 1. K. 2020 p. 290 s.
12. Kolyada I., Nikolaychuk D. "Painting in the environment of the past: didactic ambush that methodical approach to the history of Ukraine (on the application form stated about the fate of the Ukrainian at the age of Ukraine: 18): 18" //enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/17416/1/Kolyada_1.pdf
13. Korotkova M. "Visibility at the lessons of history" - M. : Vlado, 2000r. - 176 s
14. Kosova G. "Art in the teaching of history" - M. : Education, 1986r. - 240s
15. Mateiko Y. "Bogdan Khmelnytsky z Tugan Beem pid Lviv" URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Matejko_Khmelnytsky_with_Tugay_Bey.jpg
17. Nikiforov D. "Visibility in the teaching of history" M. : Education 1964r. 323 p.
18. Predtechenskaya L. "The study of artistic culture in the courses of modern and recent history" M. : Education 1978r. 163 s
19. Staritsky M. "Bogdan Khmelnytsky" URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=13694>
20. Tsvikalska G. "Aesthetically vikhovannya in the lessons of history" K. : Radyanska school 1963r. - 150 s
21. Shevchenko T. "Death of Bogdan Khmelnytsky" URL: <http://taras-shevchenko.com.ua/ua/roboty/smert-bogdana-hmelnickogo.htm>
22. Yakovenko G. "Methodology of the beginning of history: the first methodical collection" / X. : KHNADU, 2017r. - 324 p.

УДК 377:37:78(477)

Снагощенко Валентина,
канд. пед. наук, доцент,
Смирнова Валентина,
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті актуалізується проблема розвитку історичної освіти в університетах Російської імперії. Розкриваються особливості її становлення в умовах суспільно-економічних та соціально-культурних змін. Розглядається внесок викладачів, провідних науковців університетів у розвиток історичної освіти та методики викладання. Ретроспективний аналіз досвіду становлення вітчизняної історії як науки і навчальної дисципліни виступає необхідним компонентом не лише для виявлення уроків минулого, корисних для сучасної науково-педагогічної практики, а й визначення перспектив подальшого розвитку наукової історії та історичної освіти.

Ключові слова: університет, історія, наука, студенти, історична освіта, історичні дослідження, історико-філологічні факультети

Снагощенко В. В., Смирнова В. М. Развитие исторического образования в университетах Российской империи во второй половине XIX века.

В статье актуализируется проблема развития исторического образования в университетах Российской империи. Раскрываются особенности становления системы исторического образования в условиях общественно-экономических и социально-культурных изменений. Рассматривается вклад преподавателей, ведущих ученых университетов в развитие исторического образования и методики преподавания. Ретроспективный анализ опыта становления отечественной истории как науки и учебной дисциплины выступает необходимым компонентом не только для выявления уроков прошлого, полезных для современной научно-педагогической практики, но и определения перспектив дальнейшего развития научной истории и исторического образования.

Ключевые слова: университет, история, наука, студенты, историческое образование, исторические исследования, историко-филологические факультеты.

Snahoshchenko V.V, Smirnova V.M. The development of historical education in the universities of the Russian Empire in the second half of the nineteenth century.

The problem of development of historical education in universities of the Russian Empire is actualized in the article. The features of its formation in the conditions of socio-economic and socio-cultural changes are revealed. Contribution of teachers, leading scientists of universities to the development of historical education and teaching methods is considered. A retrospective analysis of the experience of the formation of Russian history as a science and academic discipline is a necessary component not only to identify the lessons of the past that are useful for modern scientific and pedagogical practice, but also to determine the prospects for the further development of scientific history and historical education.

Key words: University, history, science, students, historical education, historical research, historical and philological faculties.

Розвиток освіти, формування освітньої політики держави – одна з найбільш нагальних проблем для всіх періодів історії. Освіта займає вагомe місце в житті кожної окремої людини, дозволяючи їй інтегруватися в соціокультурне середовище через сприйняття певних знань, засвоєння набору цінностей, рольових установок і стереотипів поведінки. З іншого боку, освіта є сферою постійної уваги держави, оскільки саме система освіти є одним з найбільш дієвих механізмів трансляції державної ідеології, підготовки кадрів для державної і цивільної служби.

Найважливішу роль у формуванні людини відіграє історична освіта. Історія як навчальна дисципліна багато в чому унікальна за своїм впливом на розвиток світогляду людини і на становлення стратегії мислення. Знайомство з історією дає можливість людині орієнтуватися в історичному просторі, допомагаючи визначити власне місце в верениці минулих і майбутніх поколінь.

Особливе місце в системі освіти займає саме університетська історична освіта. Це питання є актуальним для вітчизняних (В. В. Скирда, Г. І. Корогод, А. О. Ткаченко В. О. Чунаков та ін.) та зарубіжних дослідників (А. І. Аврус, Т. Н. Жуковська, М. Т. Студенікін, А. Н. Терехов, Н. Хвесеня та ін.).

Метою нашого дослідження є аналіз розвитку історичної освіти в університетах Російської імперії в досліджуваній період та вклад викладачів, провідних науковців в розвиток історичної освіти і науки.

Традиційно під терміном «університет» розуміється «вищий навчально-науковий заклад, що об'єднує в своєму складі кілька факультетів, на яких представлена сукупність різних дисциплін, що складають основу наукового знання» [17, с. 258].

Університет (від лат. universitas – цілісність, сукупність, спільність) – багатoproфільний вищий навчально-науковий заклад, що веде підготовку висококваліфікованих кадрів з широкого кола спеціальностей у галузі природничих, суспільних, а також інших гуманітарних наук. Університети забезпечують глибоку теоретичну підготовку випускників до майбутньої науково-практичної та педагогічної діяльності... Виникнення університетів було викликано потребами економічного розвитку суспільства, зростанням міст, розвитком ремесел і торгівлі, підвищенням культури; цьому також сприяло виникнення в середні століття нових філософських течій, а потім схоластики, яка прагнула примирити розум і віру, філософію і релігію і в той же час розвивала формально-логічне мислення тощо [15, с. 373-374].

У Російській імперії університетська освіта з'явилася з ініціативи та на кошти держави значно пізніше, ніж в Європі. Це давало можливість використовувати кращий досвід європейських країн, хоча слід відзначити, що в умовах абсолютистського антидемократичного режиму він впроваджувався повільно з великими труднощами. Російська імперія була поставлена перед необхідністю форсувати темпи університетського будівництва, природна еволюція яких в Європі здійснювалася вже кілька століть.

Наприкінці XIX століття в Російській імперії діяло одинадцять університетів: Московський (з 1755 г.), Дерптський або Юр'ївський (1802), Віленський (1803), Казанський (1804), Харківський (1804), Санкт-Петербурзький (1819), Олександрівський в Гельсінфорсі (1827), Св. Володимира в Києві (1833), Новоросійський в Одесі (1864), Варшавський (1869), Томський (1878) [21].

Діяльність університетів регламентувалась університетськими Статутами (1804 р., 1835 р.). Проте, 18 червня 1863 р. вступив в дію новий загальний Статут Імператорських російських університетів. Основна мета якого визначалась таким чином: 1) дати можливість, завдяки наданій університетам автономії при збереженні загальної системи управління, кожному конкретному університету розвиватися самостійно, з урахуванням місцевих умов і потреб; 2) посилити наукові та навчальні засоби університетів у відповідності з новими збільшеними вимогами науки; 3) мати постійно достатню кількість професорів, ґрунтовно підготовлених до науково-педагогічної діяльності; 4) порушувати і заохочувати у студентів бажання самостійних наукових занять, підпорядкувати студентів прямому й діяльному впливу Вченої ради університету [1, с.57-58].

Організаційна структура університетів не змінилася: збереглися чотири факультети – історико-філологічний (утворений у 1850 р. на основі відповідного відділення філософського факультету), фізико-математичний, юридичний і медичний (в Петербурзькому університеті замість медичного створювався східний факультет) [2, с. 124]. Статут 1863 р. надавав університетам досить широку автономію, вводючи виборність ректора, деканів, проректорів та професорів і надаючи Раді університету статус органу самоврядування. Крім того, в півтора рази збільшувалась кількість штатних викладачів, підвищувались грошові оклади і статус викладачів в Табелі про ранги. Вводився 25-річний термін вислуги для професорів. Для забезпечення

поповнення професорсько-викладацького складу створювався інститут приват-доцентури, факультети отримували право підбору кадрів через систему пробних лекцій і проходження за конкурсом [2, с. 132].

Сучасники і дослідники відзначали, що Статут 1863 р., будучи найбільш ліберальним Статутом XIX століття, сприяв розвитку університетів, підняття в них рівня науки і освіти. Проте, не дивлячись на це, вже з кінця 60-х рр. проступає тенденція до перегляду деяких положень цього Статуту. У другій половині XIX століття університетську науку розвивали провідні вчені-історики. Так, зокрема, Сергій Михайлович Соловйов (1820-1879) – випускник історико-філологічного факультету Московського університету. З 1848 р. – професор цього навчального закладу. У студентські роки особливий інтерес він виявляв до лекцій професора Т. Н. Грановського, що читав курс історії середніх віків. Учений також високо цінував здібності вихованця: «Ми всі вступили на кафедру учнями, а Соловйов вступив вже майстром своєї науки» [7, с. 68]. У 1851 р. вийшов перший том його 29-томної «Історії Росії з найдавніших часів». У 1850 р. ученого було затверджено в званні ординарного професора Московського університету. У 1856-1869 рр. Соловйов став деканом історико-філологічного факультету, а в 1871-1877 рр. очолював університет, принципово і твердо відстоюючи інтереси науки і принципи університетської автономії. У 1859 р. Сергій Михайлович отримав почесне звання Заслужений професор Імператорського Московського університету, в 1878 р. був обраний почесним членом зазначеного університету, академіком Імператорської Санкт-Петербурзької Академії наук, з 1870-х рр. – директором Оружейної палати.

Одна з основних праць ученого – «Історії Росії з найдавніших часів» була доведена до 1774 р. За визначенням професора В. І. Герье, «Історія» Соловйова є національна історія: вперше історичний матеріал, необхідний для такої праці, був зібраний і досліджений з належною повнотою, з суворим дотриманням наукових прийомів та вимог сучасного історичного знання: джерело завжди на першому плані, раціоналістична правда і об'єктивна істина керують пером автора. Соловйов вперше відзначив суттєві риси і форму історичного розвитку нації [6, с. 73].

Майже два десятиліття життя Михайла Матвійовича Стасюлевича (1826-1911) були пов'язані з Санкт-Петербурзьким університетом, який він закінчив в 1847 р. Два роки по тому Стасюлевич захистив магістерську дисертацію, а в 1851 р. отримав ступінь доктора наук. М. М. Стасюлевич проводив заняття з історії середніх віків, а в 1860-1861 рр. читав філософсько-історичний курс «Історіоматія в її зв'язку із загальним розвитком цивілізації». Підсумком філософсько-історичних занять Стасюлевича стала книга «Досвід історичного огляду головних систем філософії історії», яка була видана в 1866 р. У 1902 і 1908 рр. вона була перевидана під назвою «Філософія історії в її найголовніших системах» [12, с. 42].

У 1861 р. професор пішов у відставку, в знак протесту проти придушення студентського руху, з 1866 р. очолював журнал «Вісник Європи». І під час університетських занять, і у своїх публічних лекціях і виступах Стасюлевич постійно звертався до філософських і теоретичних питань історичної науки. «Стасюлевич, – згадував один із слухачів, – вперше вказав нам на значення історії, пояснив велике значення цивілізації. Інший учень Стасюлевича зазначав, що «він висловлювався мовою сучасної науки; видно було, що він розуміє предмет, про який говорить, і вміє висловлювати те, що думає» [20, с. 19-20]. Інтерес до філософсько-історичних проблем поєднувався у Стасюлевича з визнанням ідеалів і цінностей російського ліберального західництва. «У своїх лекціях в університеті, а пізніше і в публічних читаннях, – пише В. Е. Кельнер, – він відстоював ідею спільності історичного шляху Росії і Західної Європи» [13, с. 81]. У наступні роки Стасюлевич повертався до обґрунтування своїх методологічних поглядів, в основному, в передмові до навчальних посібників з історії середніх віків. Історична методологія застосована до потреб історичної освіти, переходила тут у розряд історичної методики. Традиційно в історичному викладі закріпилася формальна методологія. Вона передбачала в якості головного джерела знань підручник, який містив чітку схему і догматичну подачу матеріалу. Основний недолік формального викладання полягав у тому, що воно «проходить даром для головної мети освіти, а саме для історичного розвитку думки» [9, с. 37].

Основна мета історичної освіти, вважав учений, – розвиток мислення, а не утримання в пам'яті набору дат і фактів. Він вважав за необхідне замінити репетиційний метод навчання історії – реальним (у пер. з лат. Res справа). Це метод роботи з документами без використання підручника в навчанні. «Не відображення в пам'яті найважливіших історичних подій, а прочитання найважливіших літературних пам'ятників людської думки от що скоріше повинно складати завдання історичного навчання» [20, с. 21]. Стасюлевич пропагував самостійне й активне вивчення історичних джерел під керівництвом учителя, що сприяло б розвитку пізнавальних здібностей учнів, формуванню умінь здобувати знання. У 1863-1865 р. вийшла у світ його 3-х томна хрестоматія документів і статей з історії середніх віків. У книзі розглядалися соціальні відносини, побут, культура народів. Робота з хрестоматією повинна була слугувати розвитку критичного мислення учнів, формувати їхні дослідницькі навички [18; 19]. Все життя Володимира Івановича Герье (1837-1919) було пов'язане з Московським університетом, по закінченні якого він був удостоєний одразу двох золотих медалей. Наставниками В. І. Герье були Т. Н. Грановський, П. Н. Кудрявцев, П. М. Леонтьєв і С. М. Соловйов, яким він згодом присвятив окремі роботи [5].

«Думка Грановського про закономірності історичного процесу, – пише С. І. Погодін, – його віра в можливість досягнення прогресу в суспільстві шляхом прогресу в науці, через просвітництво широких

народних мас зробили великий вплив на формування світогляду молодого вченого. Вважаючи себе послідовником Грановського, Герье виступав за засвоєння плодів цивілізації, хоча і застерігав, що не всі ідеї Заходу прийнятні для Росії (він мав на увазі перш за все революційні ідеї 1789 р.)» [16, с. 152].

Під впливом С. М. Соловйова ним була підготовлена магістерська дисертація «Боротьба за польський престол в 1733 році» й захищена в 1862 р. Після захисту дисертації Герье був направлений у відрядження до Німеччини, де в Берліні слухав лекції Т. Моммзена, Л. фон Ранке, В. Р. Дройзена, Р. фон Зібеля, що також вплинули на його розуміння завдань і методів історичної науки. У 1863 р. Герье в посаді доцента приступив до читання лекцій у Московському університеті. Його перший курс був присвячений огляду філософсько-історичних систем і опублікований у 1865 р. під назвою «Нарис розвитку історичної науки». На основі цього «Нарису» Герье планував підготувати докторську дисертацію, але захопившись філософією і особистістю Лейбніца, змінив свій первісний намір. Він приступив до написання дисертації про вплив Лейбніца на філософію історії, яка переросла в більш масштабне дослідження «Лейбніц і його час», опубліковане в двох томах (СПб., 1868) і захищене в якості докторської дисертації в 1868 р. [5, с. 14].

Проте, він все ж підготував курс лекцій з історіографії «Нарис розвитку історичної науки». У своєму курсі Герье звертався до проблеми розуміння історії в різні періоди життя людства, вказуючи, зокрема на те, що кожний епосі притаманний особливий погляд на історію й кожна епоха задовольнялася різними відповідями у пошуках історичної істини. Вченим підготовлено курси лекцій з російської біографістики, нової історії Франції, стародавнього Риму політичні теорії XVIII ст., філософії історії тощо.

У Дерптському університеті кафедру загальної історії в 1867 р. очолив Вільгельм Мауренбрехер (1838-1892). Народився він в Бонні, спочатку навчався в Дюссельдорфській гімназії, згодом вступив до Боннського університету «для того, щоб в повній мірі віддатися історії». Впродовж двох семестрів тут слухав лекції істориків Дольмана і Лебеля. Потім перевівся до Мюнхенського університету, щоб продовжити історичну освіту під керівництвом Леопольда фон Ранке і Генріха Зібеля [3, с. 388]. У 1861 р. було видано його першу друковану працю латинською мовою «Про істориків X століття», згодом, продовжуючи розпочаті дослідження видав статтю написану німецькою мовою «Імператорська політика Оттона I».

У Дерптському університеті він читав такі курси: «Історія середніх віків», «Історія Нідерландської війни за визволення», «Джерелознавство по історії німецького середньовіччя», «Історія Європи в епоху французької революції», «Новітня історія з 1815 р.», «Історія епохи Реформацій», «Історія Європи з 1250 р. до 1450 р.», проводив практичні заняття для студентів. А також є автором значної кількості наукових праць. Серед викладачів-істориків Дерптського університету – Генріх Ульман (1841-?). В 1863 р. він отримав ступінь доктора філософії в Геттінгемському університеті, в Німеччині. В 1869 р. удостоївся запрошення працювати на кафедрі загальної історії Дерптського університету, а в січні 1870 р. міністром народної освіти був затверджений на посаді екстраординарного професора. Читав курси, в основному, по новій історії, а саме «Нова історія до 1648 р.», «Епоха Людовіка XIV», «Епоха імперії», «Історія хрестових походів», «Історія тридцятилітньої війни», «Історія епохи Реформації», «Історія визвольних рухів 1812-1815 рр.», «Історія Європи в епоху Фрідріха Великого», «Історія Європи в епоху французької революції і імперії», «Історія європейських країн з часу папи Інокентія III до кінця середніх віків» та ін. [3, с. 393]

Одним з найбільших теоретиків історичної науки був Микола Іванович Карєєв (1850-1931) історик, соціолог і педагог. З 1910 – член-кореспондент Петербурзької Академії наук (з 1917 р. – Російської Академії наук), з 1929 – почесний член Академії наук СРСР. Викладав у Варшавському і Петербурзькому університетах на курсах загальної історії, відображенням яких стали численні опубліковані навчальні посібники: «Вступ до курсу новітнього часу» (1881); «Вступ до курсу Стародавнього світу» (1882); «Вступ до курсу Нового часу» (1884); «Філософія культурної та соціальної історії Нового часу» (1893), «Головні узагальнення всесвітньої історії» (1903), «Загальний хід всесвітньої історії» (1903), а також фундаментальна семитомна «Історія Західної Європи в Новий час». Перші великі роботи свої Карєєв присвятив історії французького селянства (в магістерській дисертації «Нарис історії французького селянства», 1881). Дисертаційну роботу написав по філософії історії. Роботи Карєєва, підготовлені ще у Варшавському університеті, «йшли з філософським ухилом», оскільки були викликані написанням докторської дисертації. У 1883 р. він видав двотомні «Основні питання філософії історії», на основі яких захистив у Москві докторську дисертацію. Згодом учений неодноразово повертався до теоретичних і філософських питань історії, присвячуючи їх розробці численні статті, лекційні курси і написані на їх основі монографії [10, с. 7].

Серед філософсько-історичних досліджень Карєєва домінуючими стали проблеми розвитку історичного процесу, історичного знання і викладання історії. Становлення історії як різновиду наукового знання було неминучим і поступовим процесом. «Розвиток історичної літератури, – писав Карєєв, – йшло від художності до науковості, від епосу, від історичних поем, до соціології, від історичної пластики до історичної анатомії і фізіології. Суто науковий, теоретичний інтерес до історії і в житті цілих суспільств, і в індивідуальному існуванні з'являється і розвивається лише на певному ступені розумового розвитку» [11, с. 46]. У Російській імперії, як і в Європі, цей процес припав на XIX століття. У творчості М. В. Карєєва можна виділити три теми, які перегукувалися з роботами його вчителя В. І. Герье: Французька революція; російсько-польські відносини; проблеми філософії історії. Під час перебування у Варшаві Карєєв зайнявся польською

історією. В результаті – з'явилися декількох книг і статей, зокрема, «Падіння Польщі в історичній літературі» (1889); «Нарис історії реформаційного руху і католицької реакції в Польщі» (1886); «Історичний нарис польського сейму» (1888); «Польські реформи XVIII ст.» (1890); «Causes de la chute de la Pologne» (1893) та ін.); деякі з цих творів з'явилися в польських перекладах. Третю категорію робіт Карєєва складають «Основні питання філософії історії», третій том яких вийшов під заголовком «Сутність історичного процесу і роль особистості в історії» (1890), а також цілий ряд історико-філософських і соціологічних журнальних статей (частина їх зібрано в книзі «Історико-філософські і соціологічні етюди» (1895).

Дмитро Іванович Іловайський (1832-1920) – історик, публіцист, автор п'ятитомної «Історії Росії», відомий як критик норманської теорії з позицій офіційної ідеології Російської імперії. Після глибоких досліджень, що відносяться до питання про походження Русі, виступив рішучим противником норманської теорії. У січні 1858 р. Д. І. Іловайський представив раді Московського університету магістерську дисертацію «Історія Рязанського князівства», в якій автор «показав чудовий приклад своїм побратимам, вчителям історії в гімназіях губернських міст». Дисертацію захистив у 1858 р. (головував на захисті і виступав офіційним опонентом С. М. Соловйов). У 1870 р. Рада Московського університету затвердила Д. І. Іловайському ступінь доктора російської історії [8].

Перший навчальний посібник вченого виходить у 1860 р. і за наступні п'ятдесят п'ять років перевидається 44 рази! Всього протягом його життя було опубліковано сто п'ятдесят видань підручника. З підручників історії Іловайського, навчалося кілька поколінь гімназистів. Багато уваги вчений приділяв методиці викладання історії. Засоби до існування вчений здобував, насамперед, публікаціями, за деякими підрахунками вони принесли автору понад півмільйона рублів доходу. Сучасні дослідники вказують, що він був на той час «чи не найбільш заможним вітчизняним істориком» [8; 6, с.77].

Зростанню історичних знань, інтересу до занять історією, самому становленню історичної науки сприяло багато факторів. Це потреби політичної діяльності, зростання історичної свідомості і зумовлений ним інтерес до минулого свого народу. Ще одним показником формування історії як науки є зростання суспільного інтересу до неї, що знайшло своє відображення в літературі, живописі, театральних постановках тощо. Загальний культурний підйом був тісно пов'язаний з розвитком освіти [9, с.42].

Наприкінці 1872 – на початку 1873 р. в університетах особливо активно відбувалось обговорення питань організації навчального процесу. Думки університетських рад були представлені в Міністерстві народної освіти. В 1876 р. була створена комісія, в яку входили ректори університетів і обрані міністерством експерти. До складу комісії з історико-філологічного факультету входили Сергій Михайлович Соловйов, ректор Московського університету в 1871-1877 рр., Микола Михайлович Благовіщенський – професор римської словесності, в 1872-1883 рр. ректор Варшавського університету, Олександр Іванович Георгіївський – в 1866-1870 рр. редактор «Журналу міністерства народної освіти», в 1873-1898 рр. голова Вченого комітету Міністерства народної освіти; І.І. Срезневський – мовознавець, член Академії наук; І.П. Новиков – генерал, піклувальник Санкт-Петербурзького навчального округу в 80-і рр. XIX століття [22].

Питання про заняття студентів виявилось тісно пов'язаним з проблемами організації семінарів, проведення яких було нововведенням в організації навчального процесу на історико-філологічних факультетах. Ці «особливі допоміжні установи» повинні були бути призначені для студентів-стипендіатів; всі інші бажаючі могли відвідувати їх у відповідності з певними правилами [2].

В силу своїх особливостей університети, більш ніж вся система освіти в цілому, виявилися сприйнятливими до будь-яких соціально-політичних, економічних та культурних процесів у суспільстві. Їх роль у цих процесах багатогранна: з одного боку, як соціальний інститут вони переживали трансформаційні процеси нарівні з усіма іншими елементами соціуму. Однак, будучи осередком інтелектуальної еліти (як формально, оскільки в них працювали і навчалися ті, хто повинен увійти в найбільш освічені і впливові верстви суспільства, так і неформально, оскільки до університетів традиційно притягувалися люди, сенсом яких була розумова діяльність), вони самі, в значній мірі, впливали на трансформаційні процеси в суспільстві. Подібна дуалістична позиція робила ці навчальні заклади одночасно об'єктом пильної уваги з боку держави і суспільства, які прагнули використовувати їх у власних інтересах.

Університети, на одностайну думку дослідників, були центрами наукового знання і освіти. Одними з найбільш шанованих, хоча і дуже нечисленними, були історико-філологічні факультети. Отримана тут освіта, дозволяла випускнику продовжити свій життєвий шлях не лише в якості науковця або в якості педагога; випускники історико-філологічних факультетів ставали відомими політичними та громадськими діячами, які брали активну участь у подіях початку XX століття [4, с.38].

Період 70-90-х рр. XIX століття є періодом структурної перебудови університетської освіти: на рівні адміністративно-правовому (зміна університетських Статутів, введення нових екзаменаційних вимог, тощо), кадровому (з кафедр звільнилися професори, що починали свою діяльність в 40-50-х р. XIX століття, їх місце зайняли вчені, які пережили становлення в 60-70-х рр.), організаційно-методичному (з'явилися нові форми навчальних занять – практичні заняття і семінари). З цієї перебудовою пов'язане формування університетських викладачів, більш відомих сьогодні як історики-науковці, але сучасниками сприймалися, насамперед, як викладачі, для яких ця діяльність була досить значною частиною життя, способом матеріального забезпечення і

формою самореалізації. Кожен з цих професорів створив унікальну методику викладання, сформував власний погляд на значення, особливості, шляхи подальшого розвитку історичної освіти. Цей досвід може бути актуальним і корисним для використання в практичній діяльності сучасних університетів, які переживають сьогодні процес трансформації, що знаходяться в стані пошуку нової парадигми вищої освіти.

Таким чином, розвиток історичної освіти в XIX столітті привертає увагу як новими напрямками в дослідженнях учених, так і новими організаційними формами її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аврус А.И. История российских университетов: Очерки. Москва: ООО «Издат. центр науч. и учеб. программ», 2001. 192 с.
2. Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы Москва: Знак, 2009. 648 с.
3. Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского Юрьевского бывшего Дерптского университета за сто лет его существования (1802-1902) /под редакцией Г. В. Левицкого Юрьев: Типогр. К. Маттисона, 1903 656 с.
4. Виноградов П.Г. Учебное дело в наших университетах // Вестник Европы. 1901. Октябрь. Кн. 10. С. 37-38.
5. Герье В. И. Отношение Лейбница к России и Петру Великому по неизданным бумагам Лейбница СПб, 1871 С. 14
6. Жуковская Т. Н. Университеты и университетские традиции в России Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2011. 140 с.
7. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века Москва: Академия наук СССР, Институт наук СССР, 1991 392 с.
8. Иловайский Д. И. Мелкие сочинения, статьи, письма Москва 1888. Вып. 1. С. 76
9. История Академии наук СССР в трех томах / под ред. К. Н. Островитянова. Т.1 – М.-Л.: АН СССР, 1958. С. 30-42
10. Кареев Н. И. Главные обобщения всемирной истории. СПб., 1903. С. 7.
11. Кареев Н.И. О школьном преподавании истории. Из лекций по общей теории истории. Часть III. Пг., 1917 С.46
12. Ковалевский М.М. Московский университет в конце 70- начале 80-х гг. прошлого века // Вестник Европы. 1910. № 5. С. 12-15
13. Корогод Г.І., Ткаченко А.О., Чунаков В.О. Правові засади діяльності університетів у системі освіти (кінець ХУІІІ – початок ХХ ст.). Суми: ТОВ. Друкарський дім «Папірус», 2019. 114 с.
14. Милуков П. Университеты в России // Энциклопедический словарь. Изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб, 1902. Т. XXIV. Кн. 68. С. 788.
15. Педагогическая энциклопедия. Гл. ред. И. А. Киров. Том 4. – М., «Сов. Энцикл.», 1966. 911 с.
16. Погодин С. Н. Владимир Иванович Герье как историк и методолог // Вопросы истории 2004 № 10 С. 151-155.
17. Рамзевич Н. К. Словарь гуманитария / Подг. текста и сост. М.И. Лепихова / Отв.ред. и авт. предисл. В. К. Журавлев. Москва: «Былина», 1998. 320 с.
18. Стасюлевич М. М. «История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых» СПб., 1863 Т.1 С. 7-12
19. Стасюлевич М. М. Опыт исторического обзора главных систем философии истории. СПб., 1866. С. VII.
20. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 240 с.
21. Университеты Российской империи. Электронный ресурс.
<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1>
22. Устав Академии наук СССР 1721-1974 гг. Москва: Наука, 1975 С. 32-34

REFERENCES

1. Avrus A.I. History of Russian Universities: Essays. Moscow: Publishing House LLC center of scientific and study. programs”, 2001. 192 p.
2. Andreev A. Yu. Russian Universities of the 18th - First Half of the 19th Centuries in the Context of the University History of Europe Moscow: Znak, 2009. 648 p.
3. Biographical dictionary of professors and teachers of the Imperial Yuryevsky former Derpt University for a hundred years of its existence (1802-1902) / edited by G.V. Levitsky Yuryev: Tipogr. C. Mattison, 1903 656 p.
4. Vinogradov P.G. Educational business in our universities // Bulletin of Europe. 1901. October. Prince 10. S. 37-38.
5. Guerrier V. I. Attitude of Leibniz to Russia and Peter the Great according to unreleased papers Leibniz St. Petersburg, 1871 S. 14
6. Zhukovskaya T. N. Universities and university traditions in Russia Petrozavodsk: Publishing House of PetrSU, 2011. 140 p.
7. Ivanov A. E. Higher School of Russia at the End of the 19th - Beginning of the 20th Century Moscow: USSR Academy of Sciences, USSR Institute of Sciences, 1991, 392 p.
8. Ilovaiskii D. I. Small Works, Articles, Letters Moscow 1888. Issue. 1, p. 76

9. History of the USSR Academy of Sciences in three volumes / ed. K. N. Ostrovityanova. T.1 - M.-L.: Academy of Sciences of the USSR, 1958.P. 30-42
10. Kareev N. I. The main generalizations of world history. St. Petersburg, 1903.P. 7.
11. Kareev N.I. About school history teaching. From lectures on the general theory of history. Part III. Fri., 1917 S. 46
12. Kovalevsky M.M. Moscow University in the late 70s - early 80s. last century // Bulletin of Europe. 1910. No 5. S. 12-15
13. Korogod G.I., Tkachenko A.O., Chunakov V.O. Legal ambush of diversity in the system of sanctification (KHINII XVIII - cob of the 20th century). Sumi: TOV. Drukarsky dim Papyrus, 2019.114 p.
14. Milyukov P. Universities in Russia // Encyclopedic Dictionary. Ed. F.A. Brockhaus, I.A. Efron. - St. Petersburg, 1902. T.KHXII. Prince 68.S. 788.
15. Pedagogical encyclopedia. Ch. ed. I.A. Kirov. Volume 4. - M., "Sov. Encycl. ", 1966. 911 p.
16. Pogodin S. N. Vladimir Gerier as a historian and methodologist // Questions of History 2004 No. 10 P. 151-155.
17. Ramzevich N. K. Dictionary of humanities / Podg. text and comp. M.I. Lepikhova / Ed. and auth. foreword V.K. Zhuravlev. Moscow: Bylina, 1998.320 s.
18. Stasyulevich M. M. "The history of the Middle Ages in its writers and research of the latest scientists" St. Petersburg., 1863 T. 1 S. 7-12
19. Stasyulevich M. M. Experience of historical review of the main systems of the philosophy of history. SPb., 1866. C. VII.
20. Studenikin M.T. Methods of teaching history at school. Moscow: Humanity. ed. VLADOS Center, 2003.240 s.
21. Universities of the Russian Empire. Electronic resource. <https://en.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1>
22. The charter of the Academy of Sciences of the USSR 1721-1974. Moscow: Nauka, 1975 S. 3

УДК 930.2:329.052(477)"196/197"

Школа Діана,
студентка магістратури ННІ історії та філософії,
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ОПОЗИЦІЙНОГО РУХУ В УКРАЇНІ В 60-70-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ

У статті досліджуються проблемні питання опозиційного руху, розкриття яких впливає на формування та відображення даного явища в історичній науці.

Ключові слова: опозиційний рух, дисидентський рух, дисидент, «самвидав», рух шестидесятників, шестидесятник, правозахисний рух.

Школа Д. К. Исследование проблем оппозиционного движения в Украине в 60-70-х годах XX века в отечественной историографии. В статье исследуются проблемные вопросы оппозиционного движения, раскрытие которых влияет на формирование и отражение данного явления в исторической науке.

Ключевые слова: оппозиционное движение, диссидентское движение, диссидент, «самиздат», движение шестидесятников, шестидесятник, правозащитное движение.

School D. K. Study of the problems of the opposition movement in Ukraine of the 60-70s of the XX century in domestic historiography. The article examines the problematic issues of the opposition movement, the disclosure of which affects the formation and reflection of this phenomenon in historical science.

Key words: opposition movement, dissident movement, dissident, "samizdat", sixties movement, sixties, human rights movement.

Постановка проблеми. З середини 1960-х рр. Українська РСР мала соціально-економічну, політичну та ідеологічну кризу. У країні почалося ігнорування керівною компартійною верхівкою конституційних прав людини, що спричинило виникнення опозиційного руху захисту людських прав. Аналіз української історіографії опозиційного руху в Україні надає можливість окреслити межі наукового осмислення теми та дозволяє долучитися до подальшого розуміння формування історичної пам'яті цього явища.

Вивчення історії українського опозиційного руху зараз набуває особливої важливості. З кожним роком публікується все більше документів, зростає кількість мемуарних джерел, тому логічним є бажання і прагнення дослідити місце опозиційного руху в історії України.

Аналіз новітніх досліджень і публікацій. Дана проблема висвітлена у працях Ю. Зайцева, В. Барана, І. Кураса, М. Багмета, І. Федькова, Б. Захарова та ін..

Метою статті є дослідити проблеми опозиційного руху в Україні 60-70-х рр. ХХ століття у вітчизняній історіографії.

Викладення основного матеріалу. Термін «дисиденти» був введений для позначення інакомислячих, які в тій чи іншій формі відкрито висловлювали погляди, які не збігалися з офіційною політикою.

Дисидентський рух в Україні зародився в середині 1950-х років як протест проти бездержавності, панування партійно-державної бюрократії, утисків національно-культурного життя, посилення русифікації.

Визначення понять «дисидентство» та «дисидентський рух», запропоноване істориком О. Бажаном, є найбільш вдалим. Щодо співвідношення між поняттями «дисидентство» та «національно-визвольний рух», то О. Бажан переконаний, що Державотворчі та цивілізаційні здобутки українського народу ототожнювати ці два поняття не можна, оскільки перше є складовою другого [2, с.510-520].

Дисидентський рух, на його думку, входив до складу національно-визвольного руху другої половини 1950-х — 1980-х років, а тому до подій зазначеного періоду вважає за доцільне вживати термін «опозиційний рух».

Інші терміни, що трактуються по-різному в історичній науці, — «шістдесятництво» та «шістдесятники». Дослідник О. Бажан розглядає його як літературно-мистецьку та суспільнополітичну течію в середовищі української інтелектуальної еліти періоду кінця 1950-х — початку 60-х років, появу якої пов'язує з деякою політичною лібералізацією [3, с.298-345].

Г. Касьянов вбачає в ньому покоління інтелігенції, породжене епохою «відлиги», яке уособлювало суспільне явище, течію, рух, духовний феномен [7, с.214-215].

Ю. Курносів розглядає його як один із найпомітніших проявів руху опору, найактивніших виступів проти ідеологічного диктату. Саму назву «шістдесятники» Ю. Курносів пояснює тим, що новий етап боротьби за відродження нації розпочався у духовній сфері саме у 60-х роках ХХ ст.

Дослідник Я. Секо пропонує розглядати «шістдесятництво» переважно як культурницький феномен у суспільному житті країни періоду «відлиги», який «відображав тенденцію підтримки демократичних реформаций».

Наступною дискусійною темою в історичній пам'яті про опозиційний рух є визначення течій, які його репрезентують. Дослідники А. Русначенко та О. Бажан виділяють такі напрямки в опозиційному русі: національно-орієнтований (який у свою чергу поділяється на самостійницький, національно-культурницький та правозахисний рух), релігійний, рух національних меншин, рух за соціально-економічні права. Хоча в іншій своїй праці О. Бажан виділяє три напрямки: український національний рух, рух національних меншин та релігійний рух.

Всього в українському дисидентському русі, на думку Ю. Зайцева, можна виділити чотири основні напрями: самостійний, національно-культурний, правозахисний, релігійний. Найрадикальнішим, а тому і найбільш переслідуваним, був самостійний напрям. Його прихильники виступали за державну незалежність України, яку планували отримати мирними засобами. Яскравими представниками цього напрямку були юрист Л. Лук'яненко, історик В. Мороз, журналіст В. Чорновіл, вчителька О. Мешко, мистецтвознавець В. Горинь, психолог М. Горинь, поет В. Стус та інші. Національно-культурницька течія – рішуче виступала за розвиток української мови, культури, за захист прав і свобод усіх народів, їх національних інтересів. Найбільше цю течію представляли «шістдесятники»: Ліна Костенко, Василь Симоненко, Іван Драч, Микола Вінграновський, Іван Дзюба, Іван Світличний, Василь Стус та інші.

Так, у грудні 1965 р. Іван Дзюба надіслав листа в ЦК КПУ з протестом проти арештів, до якого додав написану у вересні-грудні і поширену в самвидаві роботу «Інтернаціоналізм чи русифікація?». Це було перше широке узагальнення ідей українського опозиційного руху, яке містило розгорнуту програму його культурних і політичних вимог [4, с.436-478].

У 1968-1969 рр. компартійні ідеологи розгорнули ганебну кампанію проти визнаного лідера українських письменників Олеся Гончара за його роман «Собор».

Правозахисна, або демократична течія, учасники якої боролися за права людини. Вона була представлена Українською гельсінської групою (УГГ), тобто групою сприяння виконанню Гельсінських угод щодо прав людини, які були підписані СРСР у 1975 р. УГГ була утворена в листопаді 1976 р. в м. Києві, її очолив письменник-фронтовик Микола Руденко. Це була перша легальна дисидентська організація. До складу входили О. Бердник, В. Чорновіл, П. Григоренко, Л. Лук'яненко, І. Кандиба та ін.

У початку 1977 р. проти УГГ розпочалися репресії. З 41 учасника групи протягом 1977-1985 рр. 27 були засуджені, шість позбавлені радянського громадянства, троє – В. Стус, О. Тихий, Ю. Литвин – загинули в таборах. Релігійне дисидентство, яке мало на меті боротьбу за фактичне визнання свободи совісті, за відродження національної релігії. В Україні, зокрема, воно вело боротьбу за відновлення українських Греко-католицької та автокефальної православної церков, за свободу діяльності протестантських сект. Представниками цієї течії були Г. Вінс, І. Гель, В. Романюк, Й. Тереля та ін.

Чи не найбільш войовничими і динамічними віровизнаннями на Україні в 60-70-х роках були баптистська та інші протестантські секти - п'ятидесятники, адвентисти, свідки Ієгови. Вони відправляли свої релігійні потреби в автономних конгрегаціях, навчали дітей, як цього вимагає їхня віра, нерідко відмовлялися реєструватися в органах влади, що ускладнювало властям контроль над ними. Їхні фундаменталістські погляди, організація, що спирається на простих віруючих, палка відданість вірі приваблювали до них численних новоініційованих, особливо на Східній Україні. В ці роки вони складали непропорційно велику частку «в'язнів совісті» в СРСР. До свого виїзду в Сполучені Штати першим провідником баптистів був пастор Георгій Вінс.

Православна церква на Україні, що офіційно називалася Російською православною церквою, перебувала у вигіднішому становищі, оскільки її визнавав радянський уряд. Але ціною цього було співробітництво з режимом, що доходило до плазування перед ним. Як наслідок, у православній церкві, й особливо серед її ієрархії, поширилися корупція, лицемірство і тенденція задовольняти державні інтереси за рахунок релігійних потреб. Це призвело до того, що кілька членів нижчого духовенства, зокрема жорстоко переслідуваний Василь Романюк, виступили з осудом як власних зверхників, так і держави.

Соціально-економічне дисидентство, рух за поліпшення соціальних і економічних умов праці. Проявами цієї течії дисидентства були робітничі заворушення, страйки. Одне з найбільших виступів сталося в Новочеркаську в червні 1962 р., коли робітники, обурені черговим підвищенням цін і одночасним зниженням оплати праці, вийшли на вулиці міста. Влада вдалася до розстрілу демонстрантів, а їх лідери були страчені або покарані тривалим ув'язненням.

Тож, і надалі питання напрямків та течій в опозиційному русі в Україні другої половини 60-х - 70-х років ХХ ст. в історичній пам'яті залишається відкритим.

Важливою формою боротьби проти посилення репресій були демонстрації протесту. Дисиденти посилали петиції і листи протесту проти репресій у вищі партійні та державні інстанції, створювали громадські комітети на захист заарештованих тощо. У вересні 1965 р. під час прем'єри фільму С. Параджанова "Тіні забутих предків" у кінотеатрі "Україна" в Києві В. Стус, І. Дзюба та В. Чорновіл закликали присутніх в знак протесту проти масових арештів української інтелігенції встати з місць. Це був перший громадський протест проти політичних арештів в СРСР після смерті Сталіна [1, с.27-31]. Іноді акції протесту набували крайньої форми. Так, в 1968 р. і 1969 р. в Києві було скоєно акти самоспалення колишніми воїни УПА – В. Макух з Дніпропетровська і М. Бориславський з Бердянська. 21 січня 1978 р., напередодні річниці проголошення незалежності УНР та Акту з луки українських земель, на могилі Т. Шевченка в Каневі вчинив акт самоспалення інженер А. Гірник з Калуша. У розкиданих на Чернечій Горі листівках він писав, що таким чином протестує проти політики ліквідації української нації шляхом знищення української мови і українського національного духу. Нерідко українські дисиденти вдавалися до зречення радянського громадянства, подавали заяви на виїзд за кордон. Однак лише деякі з них прорвалися через "залізну завісу". Більшість за такі дії опинялася в таборах і в'язницях.

Своєрідними протестними акціями ставали святкування подій, присвячених життю і творчості Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, де читали вірші, співали пісні, обговорювали проблеми. Практикувалося також вивішування синьо-жовтих прапорів на честь важливих подій української історії. В середині 1970-х р. дисидентський рух отримав новий імпульс. Він був пов'язаний з підписанням Радянським Союзом Гельсінкської угоди 1975 р., яка передбачала, зобов'язання країн-підписантів щодо дотримання основних прав людини. Це дало дисидентам підстави взяти на себе функції громадського контролю за тим, як радянське керівництво буде виконувати взяті на себе зобов'язки. 9 листопада 1976 р. в Україні з'явилася Українська Гельсінкська група (УГГ). Серед її засновників були: письменник О. Бердник, генерал П. Григоренко, юристи І. Кандиба та Л. Лук'яненко, громадський діяч А. Мешко, історик М. Матусевич, інженер М. Маринovich, мікробіолог Н. Строката-Караваєвська, учитель А. Тихий. Очолив українських борців за права людини відомий письменник і філософ М. Руденко [6, с.123-125].

У боротьбі проти дисидентського руху комуністична влада використовувала весь попередній арсенал моральних і фізичних розправ. Перш за все, звичайно, вона вдавалася до таких випробуваних методів, як тюремне ув'язнення, відправлення в концтабори, на заслання та інше.

Ще більш грізним від в'язниць видом покарань були т.зв. психушки - спеціальні псих лікарні, будинки для божевільних з жорстоким режимом. Там режим ізолював самих небезпечних вільнодумців, особливо тих, кому не вдавалося приписати антирадянщини. Серед жертв такого покарання були П. Ігри-Горенко, А. Луїніс, Л. Плющ, В. Рубан та інші.

Активно використовували і адміністративні переслідування, зокрема звільнення з роботи, виключення з партії, комсомолу, творчих спілок, навчальних закладів, заборона публікацій тощо.

Отже, протягом 60-х -70-х років в Україні в значній мірі активізується опозиційний рух. Воно стає помітним чинником суспільно-політичного життя, його лідери чіткіше формулюють основну мету і орієнтири, завдяки самвидаву в маси проникають опозиційні погляди та ідеї.

У суспільстві, в якому домінували страх, пасивність, дисидентський рух був реальною моральною та ідеологічною загрозою системі, оскільки зберігав і формував гуманістичні, демократичні, національні і суспільні ідеали, виступав за утвердження незалежної демократичної держави.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Бажан О. Дисидентство в УРСР: спроба дефініції. Магістеріум. Історичні студії. Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2001. Вип. 7. С. 27-31.
- 2.Бажан О. Дослідження проблем дисидентського руху в Україні в сучасній зарубіжній та вітчизняній історіографії. З архівів ВУЧК — ГПУ — НКВД — КГБ, 2001. № 2. С. 520.
3. Баран В. Україна 1950-1960-х рр.: еволюція тоталітарної системи. НАН України; Інститут українознавства імені І. Крип'якевича НАН України. Львів, 1996. 448 с.

4. Баран В.К. Україна: новітня історія (1945-1991 рр.). НАН України; Інститут українознавства ім. І.Крип'якевича. Львів, 2003. 667 с.
5. Грицак Я.Й. Нарис історії України: Формування модерної української нації XIX-XX століття: Навч. посібник для учнів гуманітарних гімназій, ліцеїв, студ. іст. фак. вищ. навч. закладів, вчителів К.: Генеза, 1996. 360 с.
6. Зайцев Ю. Дисиденти: опозиційний рух 60 - 80-х років. Сторінки історії України XX століття: Посібник для вчителя. За ред. С.В. Кульчицького; Упоряд.: В.П. Шевчук, А.А. Чуб, Н.А. Дегтярьова. К.: Освіта, 1992. С. 195-235.
7. Касьянов Г. Незгодні: українська інтелігенція в русі опору 1960 -1980-х рр. К.: Либідь, 1994. 221 с.

REFERENCES

1. Bazhan O. Dislocation in the USSR: a test of definition. Magisterium. History Studios. National University "Kyiv-Mohyla Academy", 2001. VIP. 7.P. 27-31.
2. Bazhan O. Reporting the problems of the disident ruhu in Ukraine to the right time and that of history. Z archiv VUCHK - GPU - NKVD - KGB, 2001. No. 2. P. 520.
3. Baran V. Ukraine 1950-1960's pp.: evolution of the totalitarian system. NAS of Ukraine; Institute of Ukrainian Studies imeni I. Kryp'yakevich of the National Academy of Sciences of Ukraine. Lviv, 1996. 448 s.
4. Baran V.K. Ukraine: New History (1945-1991 pp.). NAS of Ukraine; Institute of Ukrainian Studies im. I. Kryp'yakevich. Lviv, 2003. 667 s.
5. Gritsak Y. Y. Narrative of Ukraine: Form of modern Ukrainian national nineteenth and twentieth table: Nav. a compilation for students of humanities schools, students, studios іст. Fak. vishch. Nav. Mortgages, including K.: Genesis, 1996. 360 s.
6. Zaitsev Yu. Disidenti: the opposition ruch of the 60s and 80s. Party of Ukraine Ukraine XX table: A companion for a lecturer. For the ed. S.V. Kulchitsky; Order: V.P. Shevchuk, A.A. Chub, N.A. Degtyarova. K.: Osvita, 1992. S. 195-235.
7. Kasyanov G. Unfavorable: Ukrainian integration in Russia support of the 1960-1980 pp. K.: Libid, 1994. 221 s.

УДК 327.2(520+519.3/5)''18/19''

Яценко Юлія,
студентка магістратури ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

СТАНОВЛЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ЕКСПАНСІОНІСТСЬКОЇ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЯПОНІЇ ПЕРІОДУ МЕЙДЗІ

У статті розглядаються ключові теорії зовнішньої політики Японії періоду Мейдзі. Особлива увага приділяється ролі Кореї в експансіоністській політиці Японії.

Ключові слова: кокутай, паназійська теорія, теорія експансіонізму, японський мілітаризм.

Яценко Ю. В. Становление агрессивной экспансионистской внешней политики Японии периода Мэйдзи. В статье рассматриваются ключевые теории внешней политики Японии периода Мэйдзи. Особое внимание уделяется роли Кореи в экспансионистской политике Японии.

Ключевые слова: кокутай, паназиятская теория, теория экспансионизма, японский милитаризм.

Yatsenko Yu. V. Formation of aggressive expansionist foreign policy of Japan during the Meiji period. The article discusses the key theories of Japanese foreign policy of the Meiji period. Particular attention is paid to the role of Korea in the expansionist policies of Japan.

Keywords: kokutai, pan Asia theory, theory of expansion, Japan military policy.

Постановка проблеми. Сьогодні Японія і Республіка Корея являються найбільш економічно та технічно розвиненими азіатськими країнами, але навіть схожість їх економічного, культурного, ментального та технологічного розвитку не може угамувати гостру національну неприязнь між країнами, яка, інколи, виливається і в політичні протиріччя двох держав. Така гострота взаємовідносин обумовлена пам'яттю корейської нації тієї жорстокості та неприйнятної національної зневаги, якої вона зазнала в період колоніального панування на Корейському півострові японських імперіалістів. Але щоб заглибитися в деталі японського правління та проаналізувати всі аспекти колоніальної політики в Кореї, потрібно дослідити процес становлення агресивної експансіоністської зовнішньої політики Японії періоду Мейдзі та визначити яке значення в формуванні японського імперіалізму мала Корея.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю більш глибокого вивчення і розуміння тогочасних політичних процесів, які відбувалися в Кореї та Японії і стали підґрунтям для впровадження японського колоніального правління в Кореї.

Дана проблема висвітлена у роботах Кузьминов Я. И., Курбанов С. О., Полохало Ю. Н., Сажина В. В., Тагунов Д. Е.

Метою статті є аналіз особливостей політичного та економічного розвитку Японії в період Мейдзі та охарактеризувати процес становлення агресивної зовнішньої політики Японії по відношенню до Кореї.

Викладення основного матеріалу. За тривалий період самоізоляції Японії, коли вона була повністю закрыта від зовнішнього світу, відбулося формування та вкорінення не тільки самобутньої культури, специфічних та притаманних тільки для даного регіону жанрів мистецтва, особливостей світогляду та ментальності. Ізоляційна зовнішня політика, яку проводив тогочасний правлячий клас, разом із вище згаданим, привела і до формування своєрідної суспільно-політичної думки.

В 1850-х роках під тиском могутніх тогочасних держав світу Японія змушена була розкрити свій ізоляційний кокон і зіткнутися віч на віч із всіма принадами тогочасного життя на світовій арені, де йшла боротьба за територію, ринки збуту, сировину та, перш за все, право домінувати над іншими, бути першими та кращими. А для того, щоб досягти могутності та визнання на геополітичній карті світу, і не перетворитися в сировинний придаток або примітивний, підневільний ринок збуту товарів могутніх імперіалістичних держав, потрібно було провести кардинальні зміни [6, с.211].

Японці добре усвідомлювали, що наявний в державі політичний, економічний, соціальний та адміністративний устрій не здатні захистити державу від імперіалістичних кайданів. Ці обставини, поряд із вже наявними кризовими тенденціями токугавського режиму, привели до зміни влади в державі. В 1868 році відбулася революція, яка знову надала легітимності імператорській владі та усунула самураїв на чолі із сьогунами Токугава із правлячих ешелонів державотворення. Імператорський трон зайняв ще зовсім юний п'ятнадцятирічний Муцухіто.

Прийшовши до влади, новий правлячий режим взяв курс на модернізацію держави і провів низку радикальних реформ, які змінили як внутрішнє обличчя держави так і зовнішнє. По суті це був період важливих політичних подій і соціально-економічних перетворень. Основою таких перетворень стало: 1) завершення процесу об'єднання держави. Були ліквідовані феодалні князівства і створені префектури; формування централізованої держави - вирішальний фактор перетворення Японії в могутню світову державу; 2) скасований феодалний лад, феодалні права князів і самураїв; указ 1869 р зобов'язував феодалів передавати свої володіння імператорові; 3) скасовані всякі державні обмеження на заняття та професії, ліквідовано цеховий лад, гільдії і клани; 4) скасовано станова нерівноправність у господарській діяльності, проголошена свобода торгівлі і пересування по країні; 5) засновано нове становий розподіл суспільства. Якщо раніше станів було чотири, тепер стало три: вище дворянство - колишні феодалні князі, придворна аристократія; дворянство - всі колишні самураї; простий люд - до нього віднесені інші верстви населення, в тому числі торгово-промисловий сегмент населення; 6) зняті всі внутрішні митниці, введена єдина грошова одиниця.

Важливим перетворенням стала аграрна реформа. Вона встановлювала приватну власність на землю з правом купівлі-продажу і її застави. Більшість селян отримало невеликі ділянки у власність без викупних платежів. Однак високий податок на землю привів до швидкого руйнування дрібного і середнього селянства. До кінця XIX в. близько 70% селян позбулися своєї землі і стали орендарями. Від аграрної реформи найбільше виграли сільські багатії, міські торговці і лихварі, що перетворилися в поміщиків. Величезні наслідки для Японії мала військова реформа. Самурайські ополчення були перетворені в регулярну армію, яка підпорядковувалася імператорському уряду і комплектувалася на основі загальної військової повинності. Керівну роль в армії грали колишні самураї. Тільки вони мали право призначатися на офіцерські посади. В основу виховання солдатів і офіцерів було покладено кодекс честі самурая - бусідо (шлях воїна). Все це надавало японській армії особливо войовничий і агресивний характер 80-ті роки стали для Японії періодом швидкого промислового розвитку. В перше десятиріччя після революції виникло близько п'ятисот промислових підприємств. Однак навіть активне формування промислової бази, яке мало протекціоністський характер, і привело до яскраво вираженого економічного ривка, не змінило того, що країна, за загальним рівнем свого розвитку, значно поступалася великим імперіалістичним країнам світу. В японській промисловості домінували дрібні підприємства, а кількість промислових робочих на 1890 рік складала 346 тис. чоловік, що у відсотковому значенні становило 0.87 % від загальної кількості населення[3, с.134]. Економічна відсталість знайшла своє вираження і в зовнішній торгівлі країни, для якої являлося характерним вивіз сільськогосподарських продуктів і ввіз готових виробів. Постійна зорієнтованість на зовнішній ринок сировини, що обумовлювалася недостатньо розвинутою та слабкою вітчизняною промислово-сировинною базою, а разом з тим, і обмеженою ємкістю внутрішнього ринку стали каталізатором для розробки агресивних зовнішньополітичних планів[1, с.56]. Реалізації Японією своїх завойовницьких посягань на зовнішній ринок сприяла низка обставин, які виникли в країні після революції та проведених реформ. Перш за все, це була самостійна роль військового сегменту – провідна частина самурайства була сконцентрована в армії та флоті. Не менш важливе значення мала агресивність молодих японських підприємців. В перші роки після революції значна їх частина не бажала вкладати свій капітал в розвиток промисловості, залишаючись торгово-лихварською. Передача державою маже за безцінь своїх найкращих промислових центрів, шахт, рудників і т.д. в руки промисловців стало своєрідним етапом в розвитку співвідношення сил в правлячому блоці і в формуванні зовнішньополітичного курсу. Отримавши цінні об'єкти, промисловці відразу виявили зацікавленість в реалізації продукції цих, як правило, воєнних підприємств, тобто в розвитку агресії. На цьому і

зійшлися інтереси воєнного самурайства та промисловців. Розпочалося розширення воєнних підприємств, виготовлення озброєння та, перш за все, формування сильного воєнно-морського флоту. Держава готувалася до агресивної зовнішньої політики.

Ще із стародавніх часів у свідомості японців існувала ідея про божественне походження власної нації, яка веде свій початок від богині сонця Аматарасу. У подальшому така ідея перетворилася в національну концепцію, яка носила назву «кокутай». Основоположна думка «кокутай» - це винятковість Японської держави і японської нації: унікальне геополітичне положення, ідеальна система державного устрою, перевага самого народу над усіма іншими народами світу. Все це знайшло відображення у формуванні особливого експансіоністського курсу зовнішньої політики країни.

Так, була сформульована «теорія азійської солідарності». Японія, на підставі своїх видатних досягнень в культурі, техніці, військовій справі, звеличувала себе на тлі інших азійських країн Китаю, Кореї, Монголії та інших. Виступаючи «старшим братом» іншим народам Азійсько-Тихоокеанського регіону, японський уряд намагалося обґрунтувати свої претензії на гегемонію в регіоні, заявляючи, що намагається захистити братні народи від «білого імперіалізму» [2, с.345].

У 1898 р міністр закордонних справ Японії Окума Сігенобу висунув паназійську концепцію, що отримала назву «доктрина Окума» або «Азія для азійців». Суть цієї теорії полягала в тому, що Японія повинна здійснювати в Азії дві функції: по-перше сприяти модернізації та освіті Азії, а по-друге, перешкоджати проникненню в регіон західних держав. У зв'язку з цим міністр Окума був затятим противником того, що відбувалося в той час суперництва країн Заходу за розділ сфер впливу в Китаї, будучи впевненим, що єдина країна, яка повинна володіти повним, неподільним контролем над Китаєм це Японія. Але, на той час, Японія ще не була готова стати сам на сам проти всього імперіалістичного світу у війні за одноосібне володіння Китаєм. Японський уряд вирішив, на початкових етапах становлення імперіалістичних тенденцій, розпочати розширення своїх горизонтів за рахунок прикордонних островних територій. В 1974 році відбулося захоплення острова Тайвань (Формоза), але, відразу після цього, Японія змушена була покинути острів за вимогою Англії. Після цього японці усвідомлюють все більшу необхідність у завоювання зручного плацдарму для широкої експансії на азійському материку. В ролі такого плацдарму розглядалася Маньчжурія, як найближча до Японії частина Китаю, в той період малозаселена та незахищена. Підступом до Маньчжурії являлася Корея. Вона виступала в ролі мосту, який вів з японських островів на континент.

Корея була васалом Китаю, але розпочинаючи з середини XVII ст. ця залежність носила лише формальний характер. Така формальність політичної єгиди Китаю над Кореєю дозволила останній замкнутися в шкарлупі самоізоляції і припинити навіть найнезначніші контакти із зовнішнім світом. Настільки радикальна політика привела до застою в розвитку продуктивних сил, наукового прогресу, зuboжіння культури, ослаблення армії. Це була економічно відстала, аграрна, бідна на природні ресурси держава. Але для Японії вона була ласим шматком, адже її можна було б перетворити в ринок збуту японських товарів, черпати з неї, хоч і не багаточисленні, але все ж наявні природні ресурси, яких так не вистачало в Японії, а корейське населення використовувати в ролі дешевої робочої сили. Також це був зручний плацдарм для подальшої експансіоністської політики на азійському континенті.

Отже, агресивна зовнішня політика Японії стала логічним наслідком тих політичних та економічних процесів, які відбувалися на світовій арені і в середині самої держави. Полишивши багатовіковий період самоізоляції та ставши на шлях модернізації, японці не бажали втрачати свою самостійність та перетворюватися на колоніальну або напівколоніальну територію. Японія почала процес формування могутньої армії та потужного воєнно-морського флоту. Для підготовки командного складу армії залучали французьких офіцерів, воєнно-морського флоту – англійських. Японський уряд почав процес мілітаризації національної економіки. Усі ці заходи мали на меті перетворити Японію на одну із імперіалістичних держав. Об'єктом агресивного провадження зовнішньої політики стала Корея. Завдяки своїй економічній відсталості та військовій слабкості, вона була для японців важлива не тільки в ролі сировинного придатку, ринку збуту національної продукції але і зручним плацдармом для подальших імперіалістичних надбань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьминов Я.И. Экономика Японии в конце XIX – начале XX в. / Полянский Ф.Я., Жамин В.А. Экономическая история капиталистических стран, М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С.208-215
2. Курбанов С. О. История Кореи: с древности до начала XXI в. / С. О. Курбанов. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2009. – 680 с.
3. Макачук О. И. Аннексия Кореи Японией в 1908-1910 гг. // Вопр. истории. – М., 2010. – № 3. – С. 153-158.
4. Научное издание. Япония: экономика, политика, история. / Под ред. Б.Е. Косолапов. М.: Наука, 1989. 274 с.
5. Полохало Ю.Н. Революция Мэйдзи и реформы управления в Японии/ Ю.Н. Полохало// Управленческое консультирование: История и культура. — 2006. — С.195-205.
6. Сажина В.В., Тагунов Д.Е. история государства и права зарубежных стран. Новое и новейшее время. М., 2011.

REFERENCES

1. Kuzminov Ya.I. The Japanese economy in the late XIX - early XX century. / Polyansky F.Ya., Zhamin V.A. The economic history of the capitalist countries, M.: Publishing house Mosk. University, 1986. - S.208-215

2. Kurbanov S. O. History of Korea: from antiquity to the beginning of the XXI century. / S.O. Kurbanov. - SPb. : Publishing House of St. Petersburg. University, 2009. -- 680 p.
3. Makarchuk O. I. Annexation of Korea by Japan in 1908-1910. // Q. stories. - M., 2010. - No. 3. - S. 153-158.
4. Scientific publication. Japan: economics, politics, history. / Ed. B.E. Kosolapov. M. : Nauka, 1989. 274 s.
5. Polokhalo Yu.N. Meiji revolution and management reform in Japan / Yu.N. Pohalo // Management Consulting: History and Culture. - 2006. - S.195-205.
6. Sazhina VV, Tagunov D.E. history of state and law of foreign countries. New and latest time. M., 2011.

УДК 372.834+340.12

Притула Олена,
студентка першого року навчання ОР магістр
факультету історії та права,
Науковий керівник:
Рябовол Лілія Тарасівна
доктор педагогічних наук, професор,
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна

ПРАВОВА ПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРУВАННЯ

У статті правова предметна компетентність визначена як інтегрований результат навчання правознавства, сукупність набутих учнями правових знань, умінь і навичок, цінностей та ставлень. Структуру правової предметної компетентності розглянуто як єдність когнітивного, діяльнісно-процесуального та ціннісно-мотиваційного компонентів.

Ключові слова: правова предметна компетентність, правові знання, цінності та ставлення.

Притула О. О. Правовая предметная компетентность: анализ научных подходов к определению понятия и структурированию.

В статье правовая предметная компетентность определена как интегрированный результат обучения правоведению, совокупность усвоенных учениками правовых знаний, умений и навыков, ценностей и отношений. Структура правовой предметной компетентности рассмотрена как целостность когнитивного, деятельностно-процессуального и ценностно-мотивационного компонентов.

Ключевые слова: правовая предметная компетентность, правовые знания, ценности и отношение.

Pritula O. O. Legal subject competence: analysis of scientific approaches to the definition of concepts and structuring.

In the article legal subjective competence is defined as an integrated result of teaching law, the totality of legal knowledge acquired by students, skills, values and relationships. The structure of legal subjective competence is considered as the integrity of the cognitive, activity-process and value-motivational components.

Key words: legal subject competence, legal knowledge, values and attitude.

Постановка проблеми. За часів незалежності освіта в Україні перебуває практично у стані перманентного реформування. Однією з найбільш суттєвих змін, які торкнулися змісту й методики навчання, а головне – мети й результатів освіти, стало впровадження компетентнісного підходу. Сьогодні він знайшов своє закріплення у найважливіших у сфері освіти документах – Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» тощо. Як зазначено у Законі України «Про освіту» (далі – Закон «Про освіту»), «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей». Відповідно до ст. 12 цього ж закону, досягнення мети повної загальної середньої освіти забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. До них віднесено й громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей.

Вимоги до освіченості учнів основної і старшої школи визначаються Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (далі – Державний стандарт), який ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. У згаданому документі закріплено наступні визначення перелічених підходів до навчання: особистісно зорієнтований – підхід, який забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів; діяльнісний – підхід, спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях,

пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища; компетентнісний – підхід, який сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей. До ключових компетентностей у Державному стандарті, як і в Законі «Про освіту», віднесено й громадянську компетентність, а до предметних (галузевих) – суспільствознавчу. Очевидно, що сходинкою у формуванні останніх є правова предметна компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику, окреслену темою нашої статті, розробляли С. Нетьосов, О. Пишко, Т. Ремех, Л. Рябовол, Т. Смагіна та інші, однак, у зв'язку зі своєю актуальністю вона продовжує притягувати увагу науковців.

Формулювання цілей статті. Провести аналіз наукових підходів до визначення поняття, а також до структурування правової предметної компетентності як результату навчання правознавства в середньому загальноосвітньому закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід в освіті, вважає Л. Гуцан, це – сучасний орієнтир. Для того, щоб він повною мірою став реаліями, продовжує вчена, його ідеї необхідно екстраполювати на педагогічний процес. Оскільки компетентнісний підхід орієнтує на нову мету навчання, до його вимог мають бути адаптовані всі інші компоненти дидактичної системи. Лише за такої умови можна забезпечити формування компетентності учнів як інтегрованого результату навчання [2, с. 53].

Як справедливо зазначає С. Бондар, метою компетентнісного навчання є формування не тільки знань, умінь і навичок, але й таких якостей особистості (компетентностей), які забезпечують здатність і готовність застосовувати сформовані знання, уміння і навички в практичній діяльності. Компетентнісний підхід до навчання піднімає на новий методологічний рівень питання про готовність випускника застосовувати знання в своїй діяльності, вважає згаданий вчений. На його думку, це пов'язане з тим, що необхідно не тільки засвоювати фундаментальні знання, але й в процесі навчання застосовувати їх у контексті майбутньої професійної діяльності, а також одночасно набувати такі якості особистості, як: психологічна готовність застосовувати знання, досвід застосування знань у своїй діяльності, впевненість у власних силах і готовність до подальшого пізнання, які забезпечують здібність і готовність випускника застосовувати сформовані знання, уміння і навички в своїй діяльності [1, с. 14-15].

Бути компетентним – означає вміти реалізовувати знання, застосовувати досвід, волю і емоційний стан для вирішення проблем у конкретних обставинах, вказує Л. Гуцан і констатує, що, усталеною у педагогічній науці є думка, згідно з якою, компетентність не зводиться до знань і вмінь в кількісному відношенні. Разом з тим, без знань та особистого досвіду діяльності набуття ключових компетентностей неможливе. Залежить це і від активності, свідомого ставлення до різних видів діяльності (праці, навчання тощо). Необхідність упровадження компетентнісного підходу у вітчизняну освітню практику вчена обґрунтовує тим, що у багатьох західноєвропейських країнах, незважаючи на певні відмінності, вже сформовані переліки і критерії основних «умінь широкого спектру», необхідні кожній компетентній людині для життєдіяльності [2, с. 53].

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні учнів правознавства, вказує Т. Ремех, має відображатися в таких складниках навчання, як: цілі, зміст правознавства як навчального предмета, організація навчання правознавства та оцінка результатів навчання. Відтак метою і результатом навчання учнів правознавства, вважає вчена, мають стати підвищення рівня правової освіченості учнів, поєднання здобутих ними правових знань з внутрішньою позицією, розвиток здатності й готовності керуватися правовими знаннями в житті, будуючи поведінкові моделі відповідно до норм права й положень законодавства, що, припускає вчена, в сукупності і становить правову предметну компетентність учня [6].

Отже, навчання правознавства, організоване на засадах компетентнісного підходу, має спрямовуватися не стільки на засвоєння учнями правових знань, скільки на вироблення предметних умінь і навичок та формування позитивного ставлення до явищ і процесів, пов'язаних з державою і правом, а також відповідних ціннісних орієнтацій, тобто, на розвиток правової предметної компетентності. Науковцями запропоновано низку відповідних визначень, які, однак, принципово не відрізняються одне від іншого.

Т. Ремех вважає, що правова предметна компетентність – це сукупність набутих учнями в навчанні правознавства знань, умінь, характерних рис, необхідних для виконання певних дій з метою розв'язання проблем, задач, ситуацій згідно з приписами норм права. У структурі правової предметної компетентності вчена виокремлює такі складові:

- інформаційна, що охоплює уміння учня працювати із джерелами права та юридичними документами, користуватися підручником, довідковою літературою (зокрема, енциклопедичною), мережею Інтернет тощо для самостійного пошуку правової інформації, а також уміння аналізувати й систематизувати інформацію правового змісту, складаючи плани, тези, таблиці та схеми;

- логічна – уміння учня визначати та застосовувати теоретичні правові поняття, терміни, категорії для аналізу й пояснення правових явищ, процесів, подій державно-правової дійсності, а також визначати причинно-наслідкові зв'язки, сутність і значення правових явищ, процесів і подій, пов'язаних із правом, суть і форми зв'язків особи й суспільства, суспільства та держави, держави й особи; уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати й узагальнювати інформацію правового змісту;

- аксіологічна – уміння учня формувати емоційно-ціннісне ставлення до права як явища, що задовольняє інтереси й потреби суспільства, окреслює бажані ідейно-ціннісні настанови, а також висловлювати

власні оцінні судження, оперуючи такими категоріями, як: право, демократія, свобода, справедливість, права людини на основі здобутих знань та з урахуванням загальнолюдських і національних цінностей, власної системи цінностей; уміння формулювати обґрунтовану думку щодо суспільних проблем, пов'язаних із правом;

- практично-поведінкова – уміння учня презентувати правові теоретичні знання в різних формах (усній, письмовій, графічній тощо), використовувати їх для виконання практичних завдань, аналізу й розв'язання правових завдань і ситуацій, визначати й обирати альтернативні підходи та рішення, здійснювати й пояснювати вибір моделі поведінки в повсякденних життєвих ситуаціях на підставі норм права і положень законодавства, реалізувати їх у різних видах правовідносин, а також визначати, в яких ситуаціях потрібно звертатися за правовою допомогою; усвідомлювати відповідальність за власну поведінку [6].

С. Нетьосов описує правову предметну компетентність учнів як сукупність наступних складових: аксіологічно-правова – розуміння та ставлення до закону і права як до загальнолюдських моральних цінностей; логічна – вміння учнів аналізувати діяння на основі закону; юридично-мовленнєва – вміння будувати усні та письмові висловлювання з правових питань; інформаційна (інформаційно-правова) – вміння самостійно використовувати джерела правової інформації; практико-орієнтована – вміння учнів застосовувати правові знання, уміння та навички у навчальних і життєвих ситуаціях [4, с. 28]

Л. Рябовол об'єднала деякі складники, запропоновані згаданими вище науковцями, й виокремила у структурі правової предметної компетентності три основні компоненти: когнітивний, аксіологічний і діяльнісно-процесуальний.

Когнітивний компонент, вважає вчена, охоплює достатній і необхідний обсяг операціональних, дієвих правових знань, логічні й мовленнєві вміння, пов'язані з їх отриманням (збиранням), використанням і поширенням (оприлюдненням) (на рівні викладу, пояснення, обґрунтування в різних формах). Показниками сформованості в учня цього компонента є те, що він: знає терміни, дає визначення правових понять, доцільно використовує їх під час усного/письмового викладу, пояснення, розмірковування, обґрунтування; має певний обсяг фактичних і теоретичних правових знань, який відповідає державним вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки; вміє здійснювати логічні інтелектуальні операції з правовою інформацією, а саме: аналізує, систематизує, структурує, узагальнює, класифікує, порівнює, встановлює співвідношення, робить висновки, розуміє та пояснює державно-правові закономірності, встановлює причинно-наслідкові зв'язки, тенденції; вміє працювати з різними джерелами правової інформації (підручники, посібники, словники, довідники, енциклопедії, нормативно-правові акти, Інтернет-ресурс), отримувати (збирати) правову інформацію для подальшого використання і поширення (оприлюднення), інтерпретувати її; вміє складати тези, анотації, викладати правову інформацію в усній, письмовій та інших формах, готувати повідомлення, доповіді, робити рецензії; може використовувати відомості з інших навчальних предметів для глибшого розкриття і пояснення державно-правових явищ та процесів; може вести діалог, брати участь у дискусії на правову тематику, обґрунтовувати особисту думку, правову позицію, наводити аргументи, приклади [8, с. 198].

Необхідність виокремлення у структурі правової предметної компетентності діяльнісно-процесуального (практично-поведінкового) компоненту Л. Рябовол обґрунтовує тим, що правові знання – не самоціль у навчанні правознавства, а основа формування умінь і навичок, необхідних для розв'язання практичних завдань [7, с. 267]. Цей компонент охоплює вміння використовувати правові знання та логічні й мовленнєві вміння для виконання практичних завдань, розв'язання проблем у правовому полі й полягає у тому, що учень / учениця:

- вміє складати структурно-логічні схеми, таблиці, різні типи планів, опорні та розгорнуті конспекти і використовувати їх для відповіді;

- вміє вирішувати правові задачі, давати юридичний аналіз ситуації, моделювати ситуації з позицій різних суб'єктів певних правовідносин (адвоката, споживача, підприємця, прокурора, робітника, роботодавця та ін.);

- вміє використовувати навчальну основну та допоміжну літературу, нормативно-правові акти для розв'язання різноманітних завдань у правовому контексті, зокрема для вирішення правових задач, юридичного аналізу ситуацій, характеристики правового статусу осіб певної категорії;

- вміє здійснювати дослідницько-пошукову, у тому числі проектну, діяльність, індивідуально чи у групі;

- реалізує приписи чинного законодавства для правомірної участі у суспільних, зокрема правових, відносинах, обирає моделі правомірної поведінки;

- вміє складати окремі правові (процесуальні) документи;

- може написати есе з викладенням та обґрунтуванням своїх поглядів, правової позиції з певного питання [8, с. 199].

Не можна не погодитися з Л. Рябовол у наступному. Для того, щоб сформувалася правова компетентність, право, вважає вчена, повинне перейти в ціннісні установки, отримати емоційне забарвлення, стати внутрішнім переконанням особистості, набути для неї значення, що дозволить їй оцінювати та з цих позицій розв'язувати проблеми, які виникають у різних сферах життя та діяльності [7, с. 267]. У зв'язку з цим, у структурі правової предметної компетентності доцільно виокремити аксіологічний компонент, сформованість якого в учня передбачає, що він:

- розуміє і пояснює ціннісне значення держави і права, правового регулювання; порівнює та оцінює концепції про сутність та соціальне призначення держави і права;
- оцінює державно-правові події, явища, процеси, правові ситуації з позицій гуманістичної системи цінностей;
- формулює та висловлює особисте емоційно-ціннісне ставлення;
- оцінює значення конкретного нормативно-правового акта у контексті певних соціально-економічних та політико-правових реалій з позицій його гуманістичної спрямованості, висловлює ставлення до заходів, передбачених ним, до основних ідей, які у ньому задекларовані, результатів його реалізації;
- з повагою ставиться до прав, свобод та законних інтересів людини і громадянина, свідомо – до виконання обов'язків;
- позитивно оцінює діяльність інших осіб щодо захисту їх порушених прав і свобод;
- толерантно ставиться до поглядів, інших людей [8, с. 199].

Висновки. У результаті аналізу підходів науковців до визначення поняття та структурування правової предметної компетентності ми дійшли таких висновків. Правова предметна компетентність – це інтегрований результат навчання правознавства як сукупність набутих учнями знань, умінь та навичок, цінностей та ставлень, необхідних і достатніх для виконання певних дій з метою розв'язання певних проблем, завдань, ситуацій відповідно до приписів норм права. Уявляючи структуру правової предметної компетентності у найбільш загальному вигляді, в ній можна виокремити когнітивний, діяльнісно-процесуальний та ціннісно-мотиваційний компоненти. Значення правової предметної компетентності є надзвичайно важливим зокрема з огляду на те, що без належного рівня її сформованості навряд чи можливим є становлення правосвідомого громадянина, а, отже, і формування громадянського суспільства й демократичної правової держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар С. П. Компетентнісна спрямованість змісту і структури навчального предмета в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. 2012. Вип. 20. С. 10–23.
2. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів* : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. К. : ПП «Фірма «Гранмна», 2013. С. 52–56.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n104> (дата звернення: 02.03.2020)
4. Нетьосов С. Якісна характеристика рівнів сформованості предметних компетентностей з курсу «Основи правознавства». *Історія в школах України*. 2010. № 1. С. 27-29.
5. Пишко О. Л. Компетентісно орієнтована методика навчання правознавства учнів дев'ятих класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2015. 251 с.
6. Ремех Т. О. Компоненти і прояви правової предметної компетентності учня. *Народна освіта*. 2015. № 3(27). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3741 (дата звернення: 02.03.2020)
7. Рябовол Л. Т. Правова предметна компетентність: поняття, структура, правові предметні компетенції. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 121(2). С. 263-268.
8. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи : дис. ... доктора. пед. наук : 13.00.02. К., 2015. 600 с.

REFERENCES

1. Bondar S. P. Competence of directness and structure of the primary subject in the minds of fundamentalism. The scientific chronicle of NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 17. Theory and practice of beginning and ending. 2012. VIP. 20. S. 10–23.
2. Gutsan L. A. Competent pidkhit u sochasniy oviti. Formulation of basic competencies in higher educational institutions of primary deposits: Materiali Mizhnar. science.-practical. conf. K.: PP "Firma Granmnna", 2013. P. 52–56.
3. The sovereign standard of basic and secondary international middle practice: It was approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine on 11/23/2011 p. No. 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n104> (date of death: 02.03.2020)
4. Netosov S. Yakisna characteristic rivalry of the formation of subject competencies for the course "Fundamentals of law." History in Ukrainian schools. 2010. No. 1. S. 27-29.
5. Pishko O. L. Competently developed methodology for starting law studies of nine classes: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.02. K., 2015.251 s.
6. Remekh T. O. Components and manifest legal subject competence. People's blessing. 2015. No 3 (27). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3741 (grain date: 03/02/2020)
7. Ryabovol L. T. Legal subject matter competence: understanding, structure, legal subject matter competence. Scientific notes of the Kirovograd Sovereign Pedagogical University of Imeni Volodimir Vinnichenka. Seriya: Pedagogical science. 2013. VIP. 121 (2). S. 263-268.

8. Ryabovol L. T. The system of starting up the law of primary school students: dis. ... the doctors. ped Sciences: 13.00.02. K., 2015.600 s.

УДК 372.834+340.12

Рябовол Лілія,
доктор педагогічних наук, професор,
Тимофієнко О. А.,
студентка магістратури
факультету історії та права,
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна

ПРАВОПРОСВІТНИЦТВО ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СИСТЕМИ БЕЗОПЛАТНОЇ ПРАВОВОЇ ДОПОМОГИ

У статті на основі аналізу нормативних документів та наукової літератури визначено мету, сутність і зміст правопросвітництва як одного з пріоритетних напрямів діяльності системи безоплатної правової допомоги.

Ключові слова: правопросвітництво, правове виховання, безоплатна правова допомога.

Рябовол Л. Т., Тимофієнко О. А. Правовое просвещение как направление деятельности системы бесплатной правовой помощи.

В статье на основе анализа нормативных документов и научной литературы определена цель, сущность и содержание правового просвещения как одного из приоритетных направлений деятельности системы бесплатной правовой помощи.

Ключевые слова: правовое просвещение, правовое воспитание, бесплатная правовая помощь.

Ryabovol L. T., Timofienko O. A. Legal education as a direction of the system of free legal assistance.

The article, based on the analysis of normative documents and scientific literature, defines the purpose, essence and content of law education as one of the priority areas of activity of the free legal aid system.

Key words: law education, legal education, free legal aid.

Постановка проблеми. Правопросвітництво – один із пріоритетних напрямів діяльності системи безоплатної правової допомоги (далі – система БПД), спрямований на підвищення рівня правової свідомості та правової культури населення України, що є обов'язковою умовою розвитку правової держави та громадянського суспільства в нашій країні. Роль і значення правопросвітництва актуалізується у зв'язку з можливістю використання його потенціалу не лише для інформування громадян про їх права й відповідні механізми захисту, але і для підвищення правових можливостей об'єднаних територіальних громад, зокрема шляхом надання їм правової та методичної допомоги, розробки, прийняття й виконання програм правової освіти населення, спеціальних програм надання правової допомоги, у тому числі, видавництва методичних матеріалів на правову тематику, проведення комунікативних заходів на рівні територіальних громад з метою інформування громадськості про систему правової допомоги та механізми захисту прав громадян, забезпечення висвітлення такої інформації у ЗМІ.

Як зазначила В. Коломієць, заступник міністра юстиції України, у 2019 році правопросвітницький напрям у системі БПД остаточно інституціоналізовано, так, у Координаційному центрі з надання правової допомоги та регіональних центрах з надання безоплатної вторинної правової допомоги (далі – БВПД) створені окремі відповідні структурні підрозділи. Завдяки зусиллям понад 200 експертів та учасників I-го Всеукраїнського форуму «Право&Свідомість», який проходив одночасно у п'яти містах України – Києві, Харкові, Одесі, Дніпрі, Львові, створена Стратегія з правопросвітництва системи БПД, яка містить загальні засади здійснення правопросвітницької діяльності та організаційно-методичні рекомендації щодо проведення правопросвітницьких заходів у регіонах [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику правопросвітницької діяльності вивчали Т. Козир, Л. Огородник, В. Сліпенчук та інші, однак, вона залишається недостатньо дослідженою й у зв'язку зі своєю актуальністю продовжує притягувати увагу науковців.

Формулювання цілей статті. Визначити мету, сутність і зміст правопросвітництва як одного з пріоритетних напрямів діяльності системи БПД.

Виклад основного матеріалу. Правова допомога, згідно з ч. 3 ст. 1 Закону «Про безплатну правову допомогу» (далі – Закон), це – надання правових послуг, спрямованих на забезпечення реалізації прав і свобод людини і громадянина, захисту цих прав і свобод, їх відновлення у разі порушення. До правових у ч. 4 ст. 1 згаданого документу законодавець відносить і такі послуги, які, за своєю сутністю, є безпосередньо правопросвітницькими заходами, а саме: надання правової інформації, консультацій і роз'яснень з правових питань; складення заяв, скарг, процесуальних та інших документів правового характеру [6].

Система надання безоплатної правової допомоги (далі – БПД), окрім Координаційного центру з надання правової допомоги, охоплює суб'єктів надання безоплатної первинної правової допомоги (далі – БППД) та суб'єктів надання безоплатної вторинної правової допомоги (далі – БВПД) (ст. 6¹ Закону). Заходи з правопросвітництва віднесені до повноважень як перших, так і других суб'єктів. Суб'єкти БППД, згідно з ч. 2 ст. 7 Закону, надають зокрема такі види правових послуг, як: надання правової інформації, консультацій і роз'яснень з правових питань; складення заяв, скарг та інших документів правового характеру (крім документів процесуального характеру); для сільського населення (власників земельних ділянок) – надання консультацій, роз'яснень та підготовка проектів договорів користування земельними ділянками (оренда, суборенда, земельний сервітут, емфітевзис, суперфіцій). Щодо суб'єктів БВПД, то у переліку послуг, які ними надаються, законодавець прямо не закріпив правопросвітницькі, однак, у ст. 17 Закону викладено не повний перелік повноважень центрів з надання БВПД. Так, у ч. 13 згаданої статті зазначено, що такі центри виконують інші функції, передбачені Положенням про центри з надання безоплатної вторинної правової допомоги [6].

У Положенні «Про центри з надання безоплатної вторинної правової допомоги» (далі – Положення) [9] вже є пряма вказівка на правопросвітництво як напрям діяльності системи БПД. Виходячи зі змісту пп. 1 п. 7 документу, правопросвітництво віднесено до основних завдань центрів з надання БВПД, а його сутність – підвищення правової свідомості, культури та освіченості населення. Виходячи з Положення, правопросвітництво є одним із завдань як регіональних, так і місцевих центрів надання БВПД. Так, згідно з пп. 12 п. 8 Положення, проведення правопросвітницької роботи – завдання регіональних центрів надання БВПД.

Місцеві центри БВПД, згідно з пп. 1-3 п. 13 Положення, відповідно до покладених на них завдань, організовують такі заходи:

- розповсюджують інформацію у сфері захисту прав, свобод і законних інтересів громадян, надання безоплатної правової допомоги;
- з метою підвищення правової свідомості, культури та освіченості населення, запобігання кримінальної протиправності проводять тематичні семінари, лекції, зокрема у навчальних закладах, закладах позашкільної освіти, в закладах післядипломної освіти, навчально-виховних закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також для таких категорій громадян, як: пенсіонери, особи з інвалідністю, учасники антитерористичної операції, молодь, громадські активісти, вчителі та педагогічні працівники, медичні працівники, інші вразливі суспільні групи;
- здійснюють особистий прийом та облік осіб, які звертаються до місцевого центру для отримання безоплатної первинної правової допомоги та безоплатної вторинної правової допомоги, роз'яснюють положення законодавства у сфері безоплатної правової допомоги та порядок отримання такої допомоги;
- надають правову інформацію, консультації і роз'яснення з правових питань; забезпечують складення заяв, скарг та інших документів правового характеру, роботу бюро правової допомоги та мобільних консультативних пунктів тощо [9].

Закріплення правопросвітництва як напряму діяльності системи БПД зумовлене тим, що в демократичних державах важливим аспектом їх правової політики є створення умов для реалізації громадянами своїх прав і свобод, а також забезпечення їм доступу до права, що означає можливість одержувати достатньо правової інформації та належну юридичну допомогу. Окреслений напрям системою БПД здійснюється у контексті єдиної системи правової освіти та правового виховання населення України. Роль і значення правового виховання Н. Головка вбачає у тому, що воно є необхідним елементом доступу громадян до права, при цьому, насамперед має правозахисний зміст, але водночас формує позитивне ставлення громадян до державних інститутів. Наразі, правове виховання – провідний напрям у забезпеченні правової соціалізації і правової культури населення [3, с. 63].

В умовах глобальних соціальних змін саме правове виховання, як вказує В. Сліпенчук, створює умови для розвитку правової активності громадян у суспільстві й позитивного ставлення до права, формування почуття поваги до таких цінностей, як: свобода, рівність, справедливість. Вчена виокремила відповідні завдання правового виховання: забезпечити людину правовими знаннями, необхідними їй в житті, знаннями про права, свободи та обов'язки, що дозволить їй захищати себе від незаконних дій органів, які застосовують право; сприяти в усвідомленні взаємозв'язку між основними правами, свободами та обов'язками й відповідальністю; виховувати шанобливе ставлення до законів та переконаність у необхідності їх дотримання, тобто формувати високий рівень правової культури, чим сприяти зменшенню кількості правопорушень; навчити розв'язувати конфлікти, самостійно робити життєво важливий вибір, виходячи з демократичних принципів та гуманістичних цінностей; розвивати критичне мислення, здатність обстоювати особисту позицію, наводити переконливі аргументи, аналізувати соціально-правові проблеми, брати участь у дебатах, дискусіях, переосмислювати деякі дії, вчинки [10, с. 119, 122-123].

Н. Головка також вважає, що мета правового виховання – дати людині необхідні юридичні знання та навчити її шанувати і дотримуватися законів і підзаконних актів, тобто сформувати високий рівень правової культури, здатний зменшити кількість правопорушень. До основних завдань правового виховання населення на сучасному етапі розвитку нашої держави вчена віднесла забезпечення формування: правильного розуміння

змісту основних правових понять; знання основних положень Конституції України та інших нормативно-правових актів нашої держави; переконання у доцільності та необхідності неухильно дотримуватись вимог законів, інших нормативно-правових актів; негативної реакції на кожне правопорушення, незалежно від того, хто його вчинив; поваги до правоохоронних органів і готовності надавати їм допомогу в розкритті й запобіганні правопорушенням [3, с. 7].

Наразі не можна не погодитися з позицією С. Легуши та М. Супруна, що в теорії і методиці правового виховання усталеним є підхід щодо виділення трьох рівнів мети правовиховної діяльності, або діяльності, спрямованої на формування комплексу специфічних якостей особистості в правовій сфері: перший рівень – формування системи правових знань (найближча мета); другий рівень – формування правового переконання (проміжна мета); третій рівень – формування мотивів і звичок, правомірної, соціально-активної поведінки (кінцева мета) [4, с. 15-16].

Узагальнивши наукові напрацювання М. Козир, Є. Назаренко, Л. Огородник, Н. Шость та ін., до основних завдань правового виховання, вважаємо, слід віднести: поширення правової інформації серед широких верств населення, формування у кожного громадянина системи знань з основ держави і права, а також розвиток інтересу до цієї галузі знань; сприяння у перетворенні набутих правових знань на переконання, виховання поваги до права й закону, держави та її конкретних органів; виховання нетерпимості до різних правопорушень; формування потреби та вміння активно захищати в установленому законом порядку свої права та законні інтереси інших осіб; виховання правової активності населення, прагнення до участі в боротьбі суспільства за удосконалення права і зміцнення законності та правопорядку.

Наразі поширення правової інформації, проведення правових консультацій, загалом правопросвітницька діяльність суб'єктів надання БПД, за умови її системності, значною мірою сприятиме у виконанні окреслених вище завдань правового виховання, може суттєво посилити стан правової захищеності населення. Разом з тим, як справедливо вказує Л. Огородник, ефективною діяльністю таких інституцій буде тільки, якщо у цьому зацікавлена держава, громади, громадяни. Більше того, зацікавленість має бути не формальною, а свідомою й цілеспрямованою, з метою забезпечення якої, у населення необхідно створити внутрішню потребу бути причетним до позитивних змін на тлі сформованого почуття непримиренності до негативних явищ, вміння ідентифікувати порушення невід'ємних прав та свобод людини, навички з правового вирішення питань. У свою чергу, це сприятиме побудові відкритого суспільства в інтересах сталого розвитку [5, с. 174].

Суттєвою у досягненні загальної мети правового виховання є роль правопросвітницького проекту «Я маю право!», реалізація якого покладена на структури Міністерства юстиції України, у тому числі й на систему БПД. Згідно з Наказом «Про затвердження Плану заходів Міністерства юстиції України з реалізації правопросвітницького проекту «Я маю право!» у 2020-2022 роках», передбачено і проведення таких заходів, як: розробка та реалізація правопросвітницьких кампаній на основі виявлених правових проблем і потреб громадян у правовій інформації; розробка та розповсюдження серед населення, підприємств, установ, організацій, закладів освіти інформаційних друкованих та електронних матеріалів з правової тематики відповідно до інтересів цільової аудиторії в рамках тематичних правопросвітницьких кампаній; організація у засобах масової інформації виступів, публікацій, роз'яснень щодо гарантованих громадянам Конституцією та законами України прав у різних сферах життя, у закладах освіти – заходів інформаційного та правоосвітнього характеру [7].

До основних завдань Регіонального центру з надання БВПД у Кіровоградській області, якому підпорядковується Голованівський, Кропивницький та Олександрійський місцеві центри з надання БВПД, також віднесено правопросвітництво – підвищення правової свідомості, культури та освіченості населення, а також забезпечення доступу до електронних сервісів Міністерства юстиції України [8]. Зокрема, на реалізацію останнього Регіональний центр з надання БВПД у Кіровоградській області проводить заходи з роз'яснення щодо використання бази правових консультацій «WikiLegalAid», яка **13.12.2019 р. упроваджена у рамках проекту «Доступна та якісна правова допомога в Україні»**. WikiLegalAid – інформаційна платформа, що функціонує за принципом Wikipedia і містить правові консультації з різних тем, розроблені з урахуванням найбільш частих запитів клієнтів до системи безоплатної правової допомоги. Перевагою цієї платформи є те, що інформація на ній підтримується в актуальному стані з урахуванням змін законодавства та судової практики в Україні. Цією базою можуть користуватись юристи-практики, студенти-правники, правозахисники, пересічні громадяни, оскільки, консультації підготовлені так, щоб бути зрозумілими не лише фахівцям, а й людям без юридичної освіти. Доступ до всієї інформації, що міститься в базі, є безкоштовним для користувачів платформи. Знайти необхідну інформацію можна також через структуру категорій WikiLegalAid за галузями права, відповідна опція для чого також міститься на головній сторінці [2].

Висновки. У результаті аналізу нормативних документів та наукової літератури з проблематики дослідження встановлено наступне. Правопросвітництво – один із пріоритетних напрямів діяльності системи безоплатної правової допомоги, метою якого є підвищення рівня правової свідомості та правової культури населення України як умови розвитку правової держави та громадянського суспільства. Мета правопросвітництва деталізується через основні завдання правового виховання, які, у свою чергу, розкривають сутність правопросвітницької діяльності, а саме: поширення правової інформації, формування у громадян

системи знань з основ держави і права та перетворення їх на переконання, виховання на цій основі поваги до права й закону, формування потреби та вміння активно захищати в установленому законом порядку свої права та законні інтереси інших осіб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валерія Коломієць: Головні досягнення системи БПД у 2019 році. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/valeriya-kolomiyec-golovni-dosyagnennya-sistemi-bpd-u-2019-roci> (дата звернення: 03.03.2020)
2. Відкрито довідково-інформаційну платформу правових консультацій «WikiLegalAid». URL: <http://qala.org.ua/uk/novini/vidkrito-dovidkovo-informatsijnu-platformu-pravovih-konsultatsij-wikilegalaid/> (дата звернення: 05.03.2020)
3. Головкин Н. І. Правова педагогіка : Навч. посіб. К.: МАУП, 2007. 248 с.
4. Легуша С. М., Супрун М. О. Правове виховання курсантів вищих навчальних закладів МВС України: сутність, функції та механізми : Монографія. К. : Київський юридичний інститут, 2005. 265 с.
5. Огородник Л. О. Становлення системи громадянського виховання в умовах розвитку української державності. *Проблеми освіти*. 2011. Вип. 26. С. 63-66.
6. Про безоплатну правову допомогу: Закон України від 02.06.2011 р. № 3460-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3460-17> (дата звернення: 09.03.2020)
7. Про затвердження Плану заходів Міністерства юстиції України з реалізації правопросвітницького проєкту «Я маю право!» у 2020-2022 роках : Наказ; Міністерство юстиції України, від 22.08.2019 р. № 2633/5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v2633323-19> (дата звернення: 04.03.2020)
8. Про затвердження Положення «Про Регіональний центр з надання безоплатної вторинної правової допомоги у Кіровоградській області» : Наказ; Координаційний центр з надання правової допомоги в редакції від 09.10.2018 р. № 37. URL: http://kirovohrad.legalaid.gov.ua/images/kir/02/Kirovohrad_reg2019.pdf (дата звернення: 04.03.2020)
9. Про затвердження Положення «Про центри з надання безоплатної вторинної правової допомоги» : Наказ Міністерства юстиції України; Положення від 02.07.2012 № 967/5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1091-12> (дата звернення: 03.03.2020)
10. Сліпенчук В. О. Виховання правової людини як шлях до побудови правового суспільства в сучасній Україні. *Проблеми законності*. 2015. Вип. 128. С. 118-124.

REFERENCES

1. Valery Kolomits: Head-on access to the air traffic control system for 2019. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/valeriya-kolomiyec-golovni-dosyagnennya-sistemi-bpd-u-2019-roci> (date of hunting: 03.03.2020)
2. Vidkrito dovidkovo-informatsijnu platform legal advice "WikiLegalAid". URL: <http://qala.org.ua/uk/novini/vidkrito-dovidkovo-informatsijnu-platformu-pravovih-konsultatsij-wikilegalaid/> (bread date: 03/05/2020)
3. Golovko N. I. Legal education: Nav. pos_b. K. : IAPM, 2007.248 s.
4. Legusha S. M., Suprun M. O. Legal advice on the cadets of high school mortgages of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine: daily, functional and mechanical mechanisms: Monograph. K.: Kyiv Law Institute, 2005.265 p.
5. Gardener L. O. Establishment of the system of the enormous whirlwind in the minds of the development of the Ukrainian state. Problems sanctify. 2011. VIP. 26.S. 63-66.
6. About free legal assistance: Law of Ukraine vid 02.06.2011 p. No. 3460-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3460-17> (date of death: 03/09/2020)
7. About the consolidation of the Plan of access of the Ministry of Justice of Ukraine with the implementation of the legal project "I May Law!" in 2020-2022 Rocks: Punishment; Ministry of Justice of Ukraine, від 08.22.2019 p. No. 2633/5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v2633323-19> (date of death: 04.03.2020)
8. About the closure Provision "On the Regional Center for the Payment of Secondary Legal Aid to the Kirovogradsky Oblast": the order; Coordination center for legal assistance in editorial office 09.10.2018 p. No. 37. URL: http://kirovohrad.legalaid.gov.ua/images/kir/02/Kirovohrad_reg2019.pdf (date of death: 04.03.2020)
9. About the closed position "On the center of the free secondary legal assistance": the order of the Ministry of Justice of Ukraine; Position dated July 2, 2012 No. 967/5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1091-12> (date of death: 03.03.2020)
10. Slipenchuk V. O. Vikhovannya legal people like hats to the incitement of legal suspension in the present Ukraine. Problems of legality. 2015. VIP. 128.S. 118-124.

УДК 94:338.1(477.52)“1946/1953”

Лисянська Дар'я,
студентка магістратури ННІ історії та філософії
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ВІДБУДОВА НАРОДНОГО ГОСПОДАРСТВА СУМЩИНИ В ПОВОЄННІ РОКИ (1946-1953 рр. XX ст.)

У даній статті висвітлені події післявоєнного періоду на території Сумщини в контексті відбудови народного господарства. Досліджено та висвітлено проблеми відновлення довоєнного виробництва в регіоні, його окремих районів.

Ключові слова: *народне господарство, промисловість, колгосп, підприємство, трудові ресурси.*

Лисянская Д. С. Восстановление народного хозяйства Сумщины в послевоенные годы (1946-1953 гг. XX в.)

Данная статья рассматривает события послевоенного периода на территории Сумщины в контексте восстановления народного хозяйства. Исследованы и освещены проблемы восстановления довоенного производства в регионе, его отдельных районов.

Ключевые слова: *народное хозяйство, промышленность, колхоз, предприятие, трудовые ресурсы.*

Lisianska D. S. Restoration of the national economy of Sumy region in the post-war years (1946-1953. XX century.)

This article considers the events of the post-war period on the territory of Sumy region in the context of the restoration of the national economy. The problems of restoration of pre-war production in the region and its individual regions are investigated and highlighted.

Key words: *national economy, industry, collective farm, enterprise, labor resources.*

Постановка проблеми. Повоєнна Україна у багатьох важливих відношеннях виявилася дуже відмінною від тієї, якою була раніше. Значно розширились кордони, зросла політична й економічна вага в СРСР, докорінно змінився склад населення і, що найважливіше, вперше за багато століть всі українці опинилися в межах однієї держави.

До цих змін прагнули пристосуватися як українське суспільство, так і радянський режим, отож, кроки, спрямовані на це пристосування, становлять головну тему повоєнної історії України. Величезних збитків від воєнних дій та окупації було завдано господарству республіки - крім пограбованих і виведених з ладу тисяч промислових підприємств, було вщент розорено сільське господарство. Руйнувань та занепадів зазнали міста і села України. Унаслідок Другої світової війни економічний потенціал Сумщини зазнав великих матеріальних втрат. Виведено з ладу 420 (82 %) промислових підприємств, 37 залізничних вузлів і станцій. Спалено 27,5 тис. колгоспних будівель, 35,6 тис. приватних дворів. Повністю або частково зруйновано 1604 будівлі навчальних, медичних, культурних закладів. Матеріальні збитки області оцінюються в 14 млрд. крб. [4, с. 374].

У містах люди змушені були жити у землянках, підвалах, зруйнованих будинках тощо. Перетворено на руїни багато лікарень і шкіл, палаців культур і ВУЗів. Люди не мали необхідної їжі, одягу, взуття, білизни. Здавалось, за таких умов відродження господарства - справа багатьох десятиліть, протягом яких СРСР втратить статус великої держави. Але народ був сповнений рішучості якнайшвидше відродити країну.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У контексті відбудови народного господарства післявоєнної Сумщини розглядали науковці: Ігор Скрипченко, Іван Абаровський, Ю. Ю. Кондуфор, А. В. Лихолат та ін.

Виклад основного матеріалу. Успіхи у відбудові й дальшому розвитку народного господарства значною мірою залежали від оперативного переведення підприємств на випуск продукції мирного часу. Враховуючи це, Державний Комітет Оборони 26 травня 1945 р. прийняв постанову «Про заходи по перебудові промисловості в зв'язку з скороченням виробництва озброєння», у якій конкретно визначалися підприємства, передусім машинобудівні, які повинні були повністю або частково перейти на випуск нової продукції. Перехід народного господарства на мирні рейки провадився з урахуванням потреб часу, вимог науково-технічного прогресу. Переведення економіки переважно на випуск продукції для потреб мирного будівництва означало створення нових організаційних форм виробництва, докорінний перерозподіл у країні матеріально-технічних, фінансових і трудових ресурсів, переключення виробничих потужностей на мирні галузі господарства, встановлення для трудящих нормального трудового режиму, відповідних господарських зв'язків та пропорцій між усіма галузями народного господарства. Промислові підприємства УРСР одержали відповідні планові завдання по випуску продукції для мирних цілей, збільшувалися капітальні вкладення у різні галузі народного господарства [2, с. 27-28. На заводах, фабриках, в колгоспах відбувалось поступове збільшення капіталовкладень, що сприяло притоку кадрів, яким були властиві наполегливість, стійкість, ідейна переконаність. Та, все ж, через велику смертність під час війни чоловічої половини населення, в промисловості

ще залишалася питома вага жінок. У повоєнні роки загальною тенденцією було зменшення серед працюючих кількості підлітків та осіб пенсійного віку. Машина та обладнання хоч ще працювали не на повну потужність, проте великого значення мало зменшення асигнувань на воєнні потреби. Тому, постановою від 29 вересня 1946 р. «Про річні кварталні господарські плани» було розв'язано питання перебудови всіх галузей народного господарства республіки стосовно умов мирного часу. Промислові підприємства масово переобладнувалися. Машинобудівні заводи, які раніше працювали на потреби війни, переходили на випуск сільськогосподарських машин, верстатів. Металургійні заводи замість броні та снарядних заготовок стали випускати продукцію для мирних цілей. Хімічна промисловість замість вибухових речовин виробляла мінеральні добрива тощо. [2, с. 28].

Головна увага була спрямована на відновлення роботи промислових підприємств, залізниць, станцій, мостів, доріг. Шефство над Сумщиною здійснювала Кіровська область РРФСР, яка мала всіляко сприяти її промислового відродженню, а допомогу технікою та устаткуванням надавали 14 областей Росії, Вірменія, Грузія, Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Туркменістан, Азербайджан. Так, із перших днів визволення Охтирки робітники артілі «Червоний переможець» приступили до відбудови свого підприємства. На четвертий день після закінчення боїв охтирчани відновили залізничну колію, по якій прийшов перший потяг з Харкова. Залізничники Конотопа пустили військові ешелони до лінії фронту на третій день після звільнення від окупантів. У жовтні 1943 р. відновився регулярний рух поїздів на ділянках Брянськ-Конотоп, Ворожба-Конотоп-Бахмач, Ворожба-Суми. Для введення в дію Сумського заводу ім. М.Фрунзе, конотопських паровозагонобудівного заводу й заводу «Червоний металіст», шосткинських підприємств уряд виділив 75 млн. крб. У вересні-листопаді 1943 р. на відбудові заводу ім. М. Фрунзе щоденно працювало в позаробочий час близько 1 тис. чол. У 1944 р. кожен робітник заводу відпрацював на відновлювальних роботах 50 годин безкоштовно на шахтах. У кінці року стали до ладу ковальський, ливарний, ремонтно-механічні цехи, які давали продукцію для фронту й шахт Донбасу. На Червонозоряному цукровому заводі бригада слюсарів, яка складалася з підлітків і комісованих фронтовиків під командою 82-річного ветерана К. Малирчука, ударно змонтувала вакуум-апарати і прискорила пуск підприємства.

Ще у лютому 1945 року директором Сумських міських електричних мереж став Гливенко Яків Максимович, який працював на міській електростанції до війни. У важкі післявоєнні роки колектив під його керівництвом відновив роботу міських електричних мереж. Це було складно: не вистачало кваліфікованого персоналу, техніки, матеріалів, продовольчих товарів, а для населення – житла. Не зважаючи на труднощі, підприємства міста вже в 1948 році перевищили довоєнний рівень виробництва.

Через два роки на сумській міській електростанції, яка працювала в основному на дровах, замінили газогенераторну локомотивну установку на дизель-генератор німецької фірми "МАН" потужністю 220 кВт. На тепловій електростанції машинобудівного заводу (тоді – ім. М. Фрунзе) встановили турбогенератори швейцарської фірми "Браун Бовері" потужністю 1500 кВт і угорської фірми "МАВАГ" потужністю 2500 кВт. Для збільшення виробництва електричної енергії в кінці 1946 року ввели в дію турбогенератор вітчизняного виробництва потужністю 4000 кВт. Була відбудована і введена в дію теплова електростанція на Червонозоряному рафінадному заводі (колишній Павлівський цукровий завод), яка повністю забезпечувала електричною і тепловою енергією виробництво цукру-рафінаду. Частина електроенергії вона віддавала для потреб міських споживачів. На тепловій електростанції працювало два турбогенератори. Один – англійського виробництва потужністю 1500 кВт, а другий – вітчизняного потужністю 6000 кВт.

У 1949 році на міській дизельній електростанції змонтований дизельний енерговагон американської фірми "Інтерпрайз" потужністю 650 кВт. Директором Сумських міських електромереж у 1949 році призначена Буренкова Катерина Євграфівна, головним інженером – Греченков Федір Антонович.

У Ромнах у той час відбудували зруйновану дизельну електростанцію та встановили дизель-генератори німецької фірми "МАН" потужністю 200 кВт, американської фірми "Вартингтон" – 450 кВт і чехословацької фірми "Шкода" потужністю 600 кВт. У 1956 році директором там став Вешняков Федір Олексійович, головним інженером – Петров Михайло Юхимович. Для покращення електропостачання споживачів у Ромнах встановили пересувний енергопотяг потужністю 2500 кВт. На дизельній електростанції в 1960 році замінили малопотужні дизель-генератори на потужні виробництва Харківського заводу ім. Малишева. Загальна потужність електростанції разом із енергопотягом становила 7060 кВт.

У Конотопі відбудовувати електроенергетику почали з міської дизельної станції, потужність якої була доведена до 1200 кВт. А на паровозагоноремонтному заводі у 1949 році ввели в дію теплову електростанцію потужністю 5000 кВт. Це вирішувало проблему електропостачання промисловим і побутовим споживачам. Але збільшення навантажень вимагало й збільшення виробництва електричної енергії. У 1956 році на міській електростанції додатково змонтували дизель-генератор потужністю 860 кВт. У 1958 році встановили ще два дизель-генератори потужністю 1140 кВт кожний. На деякий час проблему електрозабезпечення вирішили, коли в Конотопі було змонтовано і введено у дію енергопотяг потужністю 4000 кВт. У Шостці відбудували теплову електростанцію на заводі "Зірка", яка до 1954 року була єдиним джерелом електрозабезпечення промислових і побутових споживачів. У зв'язку з розвитком і розширенням виробництва на заводі кінофотоплівки, електричної потужності на електростанції заводу "Зірка" не вистачало. Почалося будівництво теплової електростанції на заводі кінофотоплівки, який був перейменований на завод "Свема". Перша черга теплової

електростанції була введена в дію в 1956 році. Це давало можливість для подальшого розвитку електричних мереж міста. Будувались кабельні і повітряні електричні мережі, вводились в дію нові розподільчі трансформаторні пункти 6,3/0,4 кВ. У 1960-х роках на балансі Шосткинського міського РЕМу було 52,7 км кабельних і повітряних ліній електропередач напругою 6,3 кВ, 47 розподільчих і трансформаторних пунктів 6,3/0,4 кВ, 253,5 км мереж напругою 0,4 кВ.

У 1950-х роках Сумським електричним мережам були підпорядковані електричні мережі тільки міст Суми та Шостка. Директором підприємства тоді була Буренкова Катерина Євграфівна, головним інженером – Греченков Федір Антонович. Директором Шосткинських електричних мереж до 1962 року працював Майоров Михайло Федорович. У підпорядкуванні Шосткинських електричних мереж були Середино-Будська і Ямпільська енергетичні дільниці. Дизельні електростанції і міські електричні мережі Ромен і Конотопа в цей час знаходились у прямому підпорядкуванні РЕУ "Харківенерго" [5].

У 1946 р. в Конотопі методом народної будови споруджена гребля і прокладена залізнична колія від заводу «Червоний металіст» до станції. Конотопці таким же чином вирішили і проблему громадського транспорту, побудувавши трамвайну колію. Два вагони подарували виконкоми міських рад Києва і Москви. Конотоп став 23-м містом України, яке мало зручне, дешеве і надійне трамвайне сполучення [4, с. 375-376].

В Недригайлові уже в 1944 р. відновила роботу Курманівська МТС, колгоспи отримали незначні кредити. У 1944 р. на плодоконсервному заводі Недригайлова було вироблено 65 тонн продукції і згодом тут працювало до 130 робітників. Відбудовуючи цукровий завод в Тернах, його одночасно реконструювали. За післявоєнний період побудовано 27 ферм для худоби, три тракторні майстерні і три гаражі, три зерносклади [3, с. 203].

Висновки. Отже, в умовах післявоєнного часу машини й обладнання працювали ще не на повну потужність, давалася взнаки нестача сировини, будівельних матеріалів, верстатів, обладнання тощо. Зміна характеру виробництва вимагала певної підготовки й перепідготовки робітників та інженерно-технічного персоналу, поліпшення планування народного господарства. Велике значення мало скорочення асигнувань на воєнні потреби. І все ж попри труднощі та негаразди завдяки самовідданій праці кожного окремо і всіх разом вдалося лише за одну п'ятирічку не лише наздогнати а і перегнати темпи виробництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія Української РСР: Короткий нарис / АН УРСР. Ін-т історії; Редкол.: Ю. Ю. Кондуфор (кер.) та ін. Київ: Наук. думка, 1981. 527 с.
2. Історія Української РСР: У 8 т., 10 кн. Т. 8: Радянська Україна в період зміцнення соціалізму і поступового переходу до комунізму (1945–70-ті роки). Кн. 1: Українська РСР в період зміцнення соціалізму (1945–50-і роки) / АН УРСР. Ін-т історії; Голов. редкол.: Ю. Ю. Кондуфор (голов. ред.) та ін.; Редкол. тому: А. В. Лихолат (відп. ред.) та ін. – Київ: Наук. думка, 1979. 390 с.
3. Недригайлівщина: у дзеркалі історії : нариси з іст. Недригайлів. р-ну Сум. обл. з найдавніших часів до початку ХХІ ст. / Ігор Скрипченко, Іван Абаровський. Суми: Собор, 2010. 447 с.
4. Сумщина в історії України: Навчальний посібник. Суми: МакДен, 2005. 496с.
5. Енергетична галузь Сумщини у післявоєнний період (1944-1970 роки) [Електронний ресурс] / - // СУМІОБЛЕНЕРГО. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.soe.com.ua/press-center/list-news/848-yak-vidbudovuvalasya-energetika-sumskoji-oblasti-pislya-vijni-u-tsomu-epizodi-z-knigi>

REFERENCES

1. History of the Ukrainian RSR: Short Naris / AN URSR. Ін-т історії; Editorial: Yu. Yu. Condufor (cor.) And in. Kiev: Science. Dumka, 1981. 527 p.
2. History of the Ukrainian RSR: At 8 vols., 10 books. T. 8: Radyanska Ukraine in the period of social and social transition and progressive transition to communism (1945–70 years). Prince 1: Ukrainian RSR in the period of socialist socialism (1945–50th rocky) / AS URSR. Ін-т історії; Goals. editorial: Yu. Yu. Condufor (head. ed.) that in .; Editorial volume: A.V. Likholat (ed. ed.) and in. - Kiev: Science. Dumka, 1979. 390 p.
3. Nedrigailivshchyna: at the history of history: narisi ist. Nedrigailiv. rn Sum. reg. from the found hours to the ear of the XXI century / Igor Skripchenko, Ivan Abarovsky. Sumi: Cathedral, 2010.447 c.
4. Sumy in Ukraine: Navalny postnik. Sumi: McDen, 2005.496 s.
5. Sumshchini's energetic galaxy at the period (1944-1970 rocky) [Electronic resource] SUMIOBLENERGO. - 2018. - Access mode to the resource: <https://www.soe.com.ua/press-center/list-news/848-yak-vidbudovuvalasya-energetika-sumskoji-oblasti-pislya-vijni-u-tsomu-epizodi-z-knigi>

УДК 929

Бразніченко Світлана,
старший науковий співробітник
Лебединського районного
краєзнавчого музею,
м. Лебедін, Україна

СВІТИЛО БУРЛЮКА ЗІЙШЛО

Стаття присвячена популяризації життєвого та творчого шляху основоположника світового футуризму Д. Бурлюка.

Ключові слова: художник, поет.

Бразніченко С.А. Светило Бурлюка возило. Стаття посвящена популяризації життєвого та творчого шляху основоположника світового футуризму Д. Бурлюка.

Ключевые слова: художник, поэт.

Braznichenko S. A. Burliuk's light has risen. The article is devoted to popularizing the life and creative path of the founder of world futurism D. Burliuk.

Key words: artist, poet.

В цьому році виповнюється 138 років з дня народження славного земляка, живописця, графіка, художника, поета Давида Давидовича Бурлюка. Як його ще називали "Геніальний нахаба", "американський Ван-Гог", а для нас - український живописець Давид Бурлюк. Предки Бурлюка були вихідцями з Криму, нащадки хана Батия. Бурлюки вирізнялися великим зростом, возили сіль з далекого Криму. В обійсті прадіда був великий будинок, де на стінах висіли парсуни предків, написані олією. Будинок цей згорів і в полум'ї загинули родинні історичні реліквії. Прабабця була кріпачкою, до заміжжя актриса в маєтку графа Капніста в його домашньому театрі. Дід Федір Васильович особливої освіти не мав. Одружився й нажив зі своєю розумною і лагідною дружиною 18 душ дітей. З них живими залишилося восьмеро – чотири сини і чотири доньки. Давид, батько Давида Давидовича Бурлюка, був старший: закінчив чотирикласне училище в Лебедині й відійшов на власну землю, одержавши від свого батька хутір Семиротівщину на околиці села Рябушки, неподалік від міста Лебедина, де 21 липня 1882 року, о 5-й пополудні народився первісток, майбутній «батько світового футуризму», названий на честь свого батька Давидом.

Було то у старій козацькій родині, про що у автобіографічній книзі "Сходінки моїх років" у главі "Однофамільців у нас немає" Давид Бурлюк писав: "друге наше прізвище – "писарчуки", бо пращури наші були запорізького вільного війська писарями".

Місце свого народження Бурлюк називав «гніздом Бурлюків». Саме на Лебединщині у майбутнього митця зароджується любов до образотворчого мистецтва. Початком своєї дитячої творчості він указував 1890 р., пояснюючи це так: «В цьому році я став пунктуально вести щоденник і, разом із записами, робив малюнки, основним чином, чи, точніше кажучи, виключно пейзажного характеру. Я малював будинки, дерева, замки і особливо любив малювати кущі бур'янів». Тут же відбувається і його знайомство з поезією Т.Шевченка, яку батько читав українською мовою.

Невдовзі після народження сина сім'я змушена переїхати до Харкова, але через сильний «поклик до землі» в крові Давида Федоровича, Бурлюки опиняються в Котельві. В цьому селі вони прожили п'ять років. Давид Федорович «сів на оренду» і почав заробляти на життя промисловим сільським господарством та торгівлею худобою. Він добре знався в агрономії, товаришував з відомими науковцями і доносив ці знання до простого люду.

У дитинстві молодший брат необережно вистрелив із іграшкової гармати та серйозно пошкодив Давидові зір, з того часу майбутній художник замість лівого ока мав штучне.

Згодом батько отримав посаду управителя маєтком генерала Бютцева поблизу села Біле Обоянського повіту Курської губернії, і родина переїхала туди у 1890 р. Там вони прожили до літа 1895 року.

В цей час він здійснив свій перший вихід у «великий світ»: Давид відвідав відкриття Всеросійської Виставки у Нижньому Новгороді. Йому було 14 років. Він опинився сам серед великого міста, відчув його силу і міць, був задоволений тим, що його вважають дорослим, ну і звісно, відвідав наступного дня кожен павільйон виставки по декілька разів. Влітку 1897 року він відвідує своє «родове гніздо» - Рябушки, виконає перший малюнок з натури – портрет сестри Людмили.

1898-1899 року Давид навчається в Казанському художньому училищі, а потім переходить в Одеське, де й завершує свою освіту. Бурлюк вирішує поїхати навчатися до Мюнхена. У Мюнхені він вчився впродовж 1902-1903 років. Навесні 1904 року, брати Бурлюки вирішили поїхати в Париж, вчитися в Академії Витончених Мистецтв. Після повернення в Україну Бурлюк стає професійним художником, добре знаючи мистецтво і культуру Європи в галузі поезії, живопису, театру. З 1906 року працює над картинами, прекрасними кольоровими пейзажами, бере участь у різноманітних виставках. Свої картини художник часто виставляє на вулицях, особливо на Андріївському узвозі або на Дерибасівській в Одесі.

З великим захопленням протягом 1907-1912 років разом з молодшими братами Володимиром та Миколою Давид Бурлюк бере участь в археологічних розкопках близько 50 поховань на території Криму та на Херсонщині. У Чернянці, у Художній галереї, створеній Бурлюком, стояла «Кам'яна баба», знайдена на кургані. Згодом її перевезли до Москви й поставили у Настасїїнському провулку, де збиралися учні училища. Частину ж кримських знахідок митець передав у Херсонський краєзнавчий музей, а решту залишив і створив домашній музей у Чернянці. Доля цього музею була трагічною. Внаслідок зміни сім'єю місця проживання, музей опинився під Москвою, і під час громадянської війни був розграбований. У січні 1909 року Бурлюк бере участь у виставці «Салон» у Санкт-Петербурзі, яку організував Сергій Маяковський. У цьому ж році він організовував виставку «Вінок-Стефанос». А потім були Одеса, Київ, Рига. Восени 1909 року Давид Давидович створює товариство «Гілея», яке об'єднує художників і письменників України та Росії. Вони проводять диспути, спектаклі, виступи. 1910 року Бурлюк вступає до Московського художнього училища живопису, різьблення та архітектури, де знайомиться з Володимиром Маяковським і зближується з ним. Давид стає, за словами, останнього, його «дійсним учителем», надає йому матеріальну допомогу. Друга виставка «Салону» принесла Д. Бурлюку справжній успіх. Його українські пейзажі, які складали більшу частину експонатів, були продані. 1910-1911 року він експонує свої роботи в Мюнхені на міжнародній виставці «Нового художнього об'єднання». Там же брати Бурлюки, Давид і Володимир, стають членами нового художнього об'єднання «Голубий вершник». Д. Бурлюк здійснює поїздку Європою з метою знайомства з новими напрямками у мистецтві.

У 1912-1914 роках художник поринає у бурхливу видавничу роботу з метою об'єднання поетів і художників, близьких до футуризму. В цьому ж 1915 році Бурлюк стає редактором московського «Першого футуристичного журналу». Почалася громадянська війна. Він їде в Сибір спочатку в Томськ, потім Нікольск-Усурійський і Владивосток. Всюди пропагує своє мистецтво, заробляє гроші для утримання сім'ї: дружини і двох маленьких синів. Давид Бурлюк дістає візу і від'їждить до Японії. 1 жовтня 1920 року військовий корабель, на якому подорожував сім'я Бурлюка, досяг берегів Японії. І вже через два тижні в Токіо відкривається його виставка, так званий «ляпас громадському смаку», який дав поштовх поширенню футуризму в «Країні сонця, що сходить». Упродовж двох років художник організовував виставки в різних містах Японії.

Вивчав культуру і дуже багато працював, намалювавши близько трьох сотень картин. Це допомогло йому здобути фінансову незалежність і переїхати в Америку.

Там художник так само не став сидіти на місці, він писав в «Русский голос», видавав свої твори, поширював їх на колишній батьківщині, займався виданням свого власного журналу. Звичайно, він брав участь у виставках радянських художників.

Не зважаючи на це, художник ніколи не забував про своє кінцеве місце призначення – Сполучені Штати Америки. У роки громадянської війни обстановка в Росії та Україні була надто складною. Несподівано трапилося нещастя у сім'ї Бурлюка – в 1920 році розстріляли Миколу, брата Давида Давидовича. Пізніше, 1938 року, розстріляли письменника Б. Лівшиця, який написав про Давида книгу. Тяжко пережив Бурлюк ці трагедії, і повертатися йому на батьківщину було небезпечно. Він звертається до посольства США, щоб дало дозвіл виїхати до Америки. Дозвіл даний, і 17 серпня 1922 року на борту пароплава «Імператриця Росії», маючи в багажі 200 живописних полотен, Бурлюк разом з дружиною і матір'ю прибуває до США. Він оселився на Лонг-Айленді у Нью-Йорку.

В Америці він здебільшого малював пейзажі. Далі почав писати поезію.

Щорічно організовував художні виставки, видавав художній журнал. А ще знаходив час для навколосвітніх подорожей. Бурлюк прожив в еміграції понад 45 років, але завжди пам'ятав про Батьківщину.

Після Другої світової війни Давид двічі приїжджав в СРСР. Але йому так і не вдалося вмовити видавців друкувати його твори. У 60-х роках Давид з дружиною, Марією Никифоровною, відправився в саме свою далеку подорож – до Австралії. Там він організував виставку своїх картин, а потім побував в Італії та Чехії.

Художник був надзвичайно огрядним, мав вигляд шанованої, самодостатньої людини, носив незмінну кепочку та окуляри й не розлучався із пензлем; а Маруся з постійним в'язанням була поруч. У 1962 р. Бурлюк з дружиною мандрував до Австралії, Італії, побував у сестри в Празі.

Помер 15 січня 1967 р. у м. Хемптон-Бейз, штат Нью-Йорк. Його тіло піддали кремації (за заповітом) і прах родичі розвіяли над водами Атлантики.

Дружина Марія Бурлюк (ур. Єленевська) – мемуаристка, видавець була на 12 років молодшою; вона не мислила життя без чоловіка, її не стало через пів року того ж 1967 року.

За словами онуки, обоє заповідали розвіяти свій прах за вітром. Після смерті Давида Давидовича в його помісті був відкритий меморіальний музей, заснований Фондом Давида Бурлюка.

Життя нашого земляка тісно пов'язане не лише з Україною. Схильний до мандрівок і подорожей, він жив і бував у Росії та Німеччині, Японії та Чехословаччині, Австралії та Франції, Португалії та Італії. Непосидючий, надзвичайно працьовитий, він залишив чималу поетичну і художню спадщину, яка у сьогоденні шанувальників мистецтва викликає невідомий інтерес. І що глибше будемо пізнавати Бурлюка – митця, то більше будемо захоплюватися його неповторним світом, який він залишив нам у своїх творах.

Наші земляки свято бережуть пам'ять про славетного земляка. Так, на його маленькій батьківщині, в школі села Рябушки існує музейна кімната, а в нашому музеї – розміщена експозиція «Світило Бурлюка зійшло», де на чільному місці розміщена робота нашого земляка, сучасника, члена Спілки художників України Миколи Васильовича Жулінського «Портрет Д.Д. Бурлюка».

Досягнення Давида Бурлюка:

Стояв біля витоків футуризму

Створив близько 600 живописних робіт

Написав дві поеми, а так само монографію про Реріха

Цікаві факти Давида Бурлюка:

Прах митця після кремації був розвіяний над Атлантикою

У Росії серіал знятий за мотивами життя художника

Рідні брат і сестра Давида стали художниками, а ще один брат – поетом

Сьогодні Україна відроджує зв'язки з нащадками Давида Давидовича Бурлюка. Зокрема, з донькою молодшого сина Мері Клер Бурлюк Холт, яка радо підтримує будь-які починання у зв'язку з відродженням імені славетного українця, свого діда – Д.Д. Бурлюка.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Вертіль О. Світило Бурлюка зійшло..., Суми. УАБС, 2009, 176 с.
- 2.Стихи. Картины. Автобиография. Нью-Йорк, 1924, 48 с.
- 3.Филонов Давид Бурлюк... Повесть, Москва, Гилея, 2017. 67 .
- 4.Эвдаев Н.Дави Бурлюк в Америке. Материалы к биографии. Москва: Наука, 2002, 340 с.

REFERENCES

1. Vertil O. Svitilo Burliuk ziyshlo ..., Sumi. UABS, 2009, 176 p.
2. Poems. Paintings. Autobiography. New York, 1924, 48 p.
3. Filonov David Burliuk ... A Tale, Moscow, Gilea, 2017.67.
4. Evdaev N. Davy Burliuk in America. Materials for the biography. Moscow: Nauka, 2002, 340 p.

УДК 172.12

Вілях Інна,
студентка магістратури ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

РОЛЬ ЖІНКИ В ШЛЮБНИХ ВІДНОСИНАХ СЕРЕДИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Стаття присвячена дослідженню соціальної ролі жінки в українському селі середини XIX – початку XX століття.

Ключові слова: соціальне становище жінки, сімейно-шлюбні стосунки, шлюбна обрядовість.

Вілях І.С. Роль женщины в семейных отношениях середины XIX – начала XX века. В статье анализируется социальная роль женщины в украинском селе середины XIX – начала XX века.

Ключевые слова: социальное положение женщины, семейно-брачные отношения, брачные обряды.

Vilyakh I.S. The role of women in family relations of the mid-nineteenth and early twentieth centuries. The article analyzes the social role of women in the Ukrainian village of the mid-nineteenth and early twentieth centuries.

Key words: social status of women, family and marriage relations, marriage rites.

В дослідженні української етнографії вагому роль відіграє вивчення ролі жінки в сімейно-шлюбних стосунках в українському селі середини XIX – початку XX ст. Адже головна функція сім'ї – народження дітей, а також їхнє виховання, отже – передавання наступним поколінням культури, традицій, мови, досвіду попередніх поколінь. Тим самим окреслюється роль сім'ї як визначальної ланки у збереженні етносу.

В статті розкривається тема шлюбно-сімейних стосунків українських селян середини XIX – початку XX ст. Родинні стосунки наших предків часто наводяться як приклад ідеальних взаємин для сучасних українських родин. В суспільстві утвердилося дещо деформоване бачення особливостей сімейних стосунків в минулих століттях. Особливо актуально постає проблема висвітлення ролі жінки в тогочасному суспільстві.

Шлюбні, та до шлюбні, стосунки чоловіка й жінки малу чітку регламентацію, яка сформувалася протягом століть та сприймалася суспільством як сукупність обов'язкових для виконання дій та обрядів.

Одним із кульмінаційних моментів створення сім'ї був весільний обряд, який відбувався в домі нареченого. Обов'язковою частиною цього була так звана «комора» – перевірка нареченої на цноту. До комори молодих відправляли після частування, перед тим ретельно перевіривши наречену: чи не сховала вона в одязі, у волоссі або деінде гострі предмети, щоб зімітувати дефлорацію. Подекуди перевірки піддавався й наречений.

Молодих залишали в коморі на самоті, а всі присутні (тільки дорослі одружені люди) очікували в хаті на результат: «чесна» наречена чи ні.

Виходячи заміж, жінка мала своє придане, яке після весілля атоматично ставало спільним майном із власністю чоловіка.

Та попри те, що отримання приданого було чи не єдиним стабільним майновим правом жінки, у шлюбі вона не ставала його повноправною власницею чи розпорядницею. Її посаг ставав майном спільного користування, вливаюся у її нову родину. Якщо подружжя не жило окремо, а зі свекром й свекрухою, то вони також могли користуватися її приданим. Наприклад, вживали молоко від невістчиної корови. Але за правилами чоловік не міг самостійно продавати, дарувати, міняти будь-що з материзни без дозволу й згоди на це дружини.

«Чоловік до жоночої роботи зовсім нездатний. Один раз жінка пішла на ярмарок, а чоловік задумав прислужитися перед жінкою і почав варить вечеру, і між иншої стравою наробив варенників, поклав їх всіх в горшок, налив холодною водою і поставив варитися. Поки вода закипіла, то варенники стулились всі в один комок так, що й з горшка не виймешь. Чоловік закинув тей горшок з варенниками за лавку, а сам став доварувать кашу та галушки. Прийшла жінка ввечери з міста, а чоловік їй на стіл кашу да галушки. Жінка радіє, їсть, а далі і питає: «Може, ти ще й варенників наварив?» – «Ото наварив, там в коритці за лавою, такі чорти, як і ти», – одповів чоловік з сердцем, щоб жінка не лаяла; бо бач, як чоловік попереду розсердиться, то тоді жінка не так лаятимись» [4, с. 85].

Як видно з цих прикладів, традиційне патріархальне суспільство всіляко підтримувало ідею, що чоловіку не варто братися до жіночої роботи. Щоправда, наразі ми розуміємо, що такі погляди були стереотипними, адже сьогодні відома не одна сотня талановитих кухарів-чоловіків.

Натомість, як показують джерела, при щасливому шлюбі й бажанні допомогти жінці у щоденній роботі деякі чоловіки таки не вважали за ганебне допомогти другій половинці:

«Жінка при своїй безконечной роботі часом нуждается в допомозі чоловіка і, як він прийди в хату отдохнуть після ціпа че після оранки, то жінка не дає йому спокою: «А чого сидишь, пішов би дров приніс, бач, в печі догарують, а тут хліб треба виробляти, ніколи мені принести». Чоловіку нічого робить, мусить йти, бо й сам бачить, що жінці ніколи. Но не встигне принести дров, як жінка загадує друге діло: «Йди-но прениси ще відерце води, то зараз буду давать обідать». Чоловік слухається, йде. А тут на біду дитина в колисці заплаче. Жінка знову до чоловіка: «Поколиши-но дитя, а то розриветься, тоді не вгамуєшь!» Почисавші потилицю – мусить чоловік браться ще й до колиски. Жінка тим часом готує обідать, подає страву на стіл, але не забуває, що в її годованник ще не їв, готує й йому, а чоловіку загадує занести їжу в саж. Поки чоловік пообідає, то жоночих работ зробить з десять, а жінці трохе й легше. Через те, як який чоловік слухається, то жінка йому приспівує:

«Чоловіченько,
Моя вишенько,
Як тебе дома нема –
Мені лишенько.
Як ти дома є,
То лучина і дрва –
Тебе дома нема, – То я нездорва» [4, с.129].

Отже, можна сказати, що жінка відігравала неабияку роль у суспільстві XIX-XX ст. Мати-берегиня мала значний вплив на життя та розвиток сім'ї, незважаючи на прогресування патріархату, хоч і доводилось в багатьох випадках шлюбної буденності терпіти потурання зі сторони чоловіка.

В ході опрацювання джерел та вивчення напрацювань вітчизняних науковців можемо зробити висновок, що проблематика, окреслена в статті, має широкі перспективи для подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войтович С. О. Світ сім'ї і горизонти покликання. Київ, 1987. 59 с.
2. Журбицька Т. С. Молода сім'я. Київ, 1985. 101 с.
3. Семенов Ю. Й. Происхождение брака и семьи. Москва, 1974. 302 с.
4. Ігнатенко І. Шлюбно-сімейні стосунки у традиційній культурі українців. Київ, 2017. 240 с.

REFERENCES

1. Voitovich S. O. Svit sim'i i horizons poklikannya. Kiev, 1987.59 s.
2. Zhurbitska T. S. Molod s_m'ya. Kiev, 1985.101 p.
3. Semenov Yu. J. Origin of marriage and family. Moscow, 1974. 302 p.
4. Ignatenko I. Lovely-symmetric stosunks in the traditional culture of Ukrainian. Kyiv, 2017.240 s.

УДК 130.2

Крючкова Катерина,
Сумська спеціалізована
школа І-ІІІ ступенів № 7
імені Максима Савченка,
м. Суми, Україна

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано основні етапи роботи з інформаційними потоками, охарактеризовано сучасні маніпуляційні техніки, сформульовано підходи щодо добору інформації на уроках суспільної галузі.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, комунікація, медіаосвіта, медіаграмотність.

Крючкова Е.А. Медиаграмотность как важный фактор становления современной личности.

В статье проанализированы основные этапы работы с информационными потоками, охарактеризованы современные техники манипуляции, сформулированы подходы к подбору информации на уроках истории.

Ключевые слова: информационно-цифровая компетентность, коммуникация, медиаобразование, медиаграмотность.

Kryuchkova E.A. Media literacy is an important factor in the formation of a modern personality.

The article analyzes the main stages of working with information flows, characterizes modern manipulation techniques, formulates approaches to the selection of information in history lessons.

Key words: digital information competence, communication, media education, media literacy.

Сучасний розвиток цивілізації характеризується прискореним прогресом технологій, що викликають закономірні зміни в житті людства і стосуються всіх сфер діяльності, зокрема й освітньої, яка водночас стає основою й передумовою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями й культурою. Світова спільнота ввійшла в нову епоху, коли ринок праці більше не потребує працівників, які вміють лише відтворювати попередній досвід людства. Нині зростає попит на фахівців з оригінальним мисленням, здатних до нестандартних рішень, таких, які вміють орієнтуватися в інформаційному просторі, працювати в динамічних умовах. Саме тому змінюються пріоритети у вимогах до змісту освіти та компетентностей працівників.

Формування майбутнього конкурентоспроможного працівника здійснюється на основі тісної взаємодії освітньої шкільної платформи (розробленої на основі Державного стандарту) та практичних життєвих навичок, розвинутих на основі сімейних цінностей, стандартів та пріоритетів різноманітних соціальних спільнот.

Концепція Нової української школи серед ключових компетентностей сучасного школяра визначає інформаційно-цифрову як одну із провідних і необхідних для адаптації в сучасному просторі, для власної самореалізації.

Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці – основні складові компетентності.

Сучасна молода людина постійно стикається зі значними за обсягами інформаційними потоками, що являє собою сукупність інформації, яка переміщується в інформаційному просторі через канали комунікації.

Схема, представлена в методичному посібнику «Громадянська освіта. 3 D Демократії: думаємо, дбаємо, діємо», яскраво демонструє основні канали комунікації (схема 1).

Схема 1. Канали комунікації



Навчити молоде покоління не просто сприймати, а критично оцінювати інформацію – завдання сучасного закладу освіти, зокрема предметів суспільно-гуманітарного циклу.

У вихідних положеннях Концепції впровадження медіаосвіти в Україні зазначено, що «...медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання, стають засобом дистанційної і джерелом неформальної освіти. До цього додаються недосконалий захист дитини від медіаконтенту, що може шкодити її здоров'ю та розвитку, відсутність механізмів ефективної саморегуляції інформаційного ринку, які не допускали б недоброякісної медіапродукції, низькоморальних ідеологем та цінностей, інших соціально шкідливих інформаційних впливів...».

Проблемам медіаосвіти та медіаграмотності присвячено немало наукових досліджень. Серед них роботи М.Маклюєна, О.Федорова, Т.Ольхової, Т.Мяснікової, О.Новікової тощо. Великий внесок у теоретичні та практичні дослідження у сфері медіаосвіти та масових комунікацій внесли вчені Г.Почепцов, В.Іванов, Л.Найдьонова, Т.Онкович, К.Левківський, Н.Череповська та багато інших. Ряд авторів, серед яких М. Маклюєн, П.Слоттердайк та І.Челишева, досліджують процеси еволюції медіареальності, вплив медіа на громадську свідомість. Проте останнім часом з'явилися роботи (Х. Лау, Н. Гендіна), у яких аналізуються, на основі процесів інформатизації, нові підходи в освіті з точки зору інформаційної грамотності. Певна частина робіт присвячена й питанням маніпуляції інформацією (Л.Лігачова, С.Черненко, В.Іванов).

Серед способів маніпулювання інформацією О.Зима в статті «Узагальнення інформації щодо способів маніпулювання та захисту від маніпуляцій» виділяє наступні: спотворення інформації за допомогою неповної, односторонньої її подачі; фабрикування, видавання інспірованої інформації за реальну; редагування інформації, додавання власних домислів та коментарів; інтерпретування інформації у вигідному для маніпулятора світлі; приховування інформації; вибіркове наведення фактів в залежності від позиції ЗМІ; супроводження матеріалу заголовком, невідповідним до змісту; опублікування правдивої інформації тоді, коли вона втратила свою актуальність; подання неточної цитати, виривання її із контексту, внаслідок чого змінюється зміст.

Саме тому завдання вчителя, який викладає суспільні предмети, не виступати в ролі «гейткіпера» (власника інформації), а навчити учнів критично оцінювати інформацію, самостійно добирати інформацію, використовувати різноманітні джерела інформації.

Що, на сьогодні, важливо для педагога суспільної галузі? Ретельно підбирати джерела інформації для роботи на уроці. Це передбачає дотримання певних правил: джерела повинні відтворювати позиції різних соціальних груп щодо певної проблемної ситуації, не мати однобокий характер, бути повними або використовувати частини тексту, які не спотворюють загальний зміст.

Важливо навчити учнів оцінювати інформацію на відповідність стандартам. Це включає, перш за все, ідентифікацію аканту, звідки отримано інформацію, відокремлення фактів від коментарів, оцінка факту по декільком коментарям з різних джерел, перевірка фактів на достовірність та точність, повноту подання.

Робота з інформацією потребує системного характеру. Починаючи з 5-го класу з учнями необхідно опрацьовувати незначні тексти з підручника, Інтернет-ресурсів, засобів масової інформації, звертати увагу на автора, контент розміщення, викладення фактів та наявність коментарів, пошук додаткових джерел щодо характеристики певного факту, вчити співставляти та аналізувати, формувати власну позицію, висловлювати та аргументувати її. Саме такий підхід у роботі з інформацією дозволяє учням навчитися аналізувати джерела, поступово збільшуючи обсяги, бути достатньо обізнаними, кіберзахищеними, вільно оперувати фактами, критично мислити.

Не втрачає значення і традиційне завдання медіаосвіти – запобігання вразливості людини до медіаманіпуляцій і медіанасильства, втечі від реальності, профілактика поширення медіазалежностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
3. Громадянська освіта. 3 D Демократії: думаємо, дбаємо, діємо: методичний посібник до курсу громадянської освіти для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Світ інформації, мас-медіа та медіа грамотність: частина 5. – 2018. – 52 с.
4. Зима О. Узагальнення інформації щодо способів маніпулювання та захисту від маніпуляції. *Збірник статей Четвертої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіа грамотність: міжнародний досвід та українські перспективи»*. Київ, 2016. С. 28-35.
5. Коропатник М. Грамотність від «галактики Гутенберга» до «глобального села»: базові засади та виклики інформаційного суспільства, або об'єктивні підстави інтеграції недійної та інформаційної освіти. *Збірник статей Четвертої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіа грамотність: міжнародний досвід та українські перспективи»*. Київ, 2016. С. 8-17.

6. Тимченко О.В. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців освіти. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5548

REFERENCES

1. The concept of "Nova Ukrainian school." URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. The concept of media marketing in Ukraine (new edition). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
3. Gromadyanska sanctuary. 3 D Democracy: thought, dbemo, dimo: methodical compilation to the course of large-scale education for the 10th class of mortgages in the middle of the world. Light information, mass media and media literacy: Part 5. - 2018. -- 52 p.
4. Winter. Zbirnik articles of the Fourth International Science-Methodical Conference "Practical Media Literacy: International and Ukrainian Prospects." Kyiv, 2016.S. 28-35.
5. Koropatnik M. Literacy of the "Gutenberg galaxy" to the "global village": the basic ambush and the wiki of informational suspension, but also the active integration of the informal sanctuary. 2016
6. Timchenko OV Form of informational and digital competence Maybach fahivtsiv sviti. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5548

УДК 37.2.894

Ігор Коляда,
доктор історичних наук, професор,
історичного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова,
Сокур Богдан,
студент історичного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова.
м. Київ, Україна

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ДОКУМЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (на прикладі теми «Війна на Сході України у працях іноземних журналістів»)

У статті проаналізовано основні теоретико – дидактичні підходи, що склались у вітчизняній методичній науці по організації навчально-пізнавальної діяльності на уроках історії України при використанні практичного методу навчання, зокрема організації роботи з документальними джерелами. Авторами на прикладі конкретної теми розкрито форми, прийоми, засоби формування практичних компетентностей у здобувачів освітніх послуг у старшій школі при вивченні актуальної теми з новітньої історії України

Ключові слова: практичний метод, документальні джерела, медіаграмотність, практичні компетентності.

Ігор Коляда, Сокур Богдан. Методика использования документов при изучении истории Украины (на примере темы «война на востоке Украины в трудах иностранных журналистов»).

В статье проанализированы основные теоретико - дидактические подходы, которые сложились в отечественной методической науке по организации учебно-познавательной деятельности на уроках истории Украины при использовании практического метода обучения, в частности организации работы с документальными источниками. Авторами на примере конкретной темы раскрыты формы, приемы, средства формирования практических компетенций у соискателей образовательных услуг в старшей школе при изучении актуальной темы по новейшей истории Украины

Ключевые слова: практический метод, документальные источники, медиаграмотность, практические компетентности.

Igor Kolyada, Sokur Bogdan. Methods of using documents in the study of the history of Ukraine (on the example of the theme "war in the east of Ukraine in the works of foreign journalists").

The article analyzes the main theoretical and didactic approaches that have developed in the domestic methodological science on the organization of educational and cognitive activities in the lessons of the history of Ukraine using the practical teaching method, in particular, the organization of work with documentary sources. The authors on the example of a specific topic disclosed forms, techniques, means of forming practical competencies among applicants for educational services in high school while studying a relevant topic on the recent history of Ukraine

Key words: practical method, documentary sources, media literacy, practical competence.

Україна увійшла в ХХІ століття як держава, що переживає кардинальні трансформації в усіх галузях суспільного життя: в економічній, політичній, соціальній та культурній. Докорінно змінюються уявлення української спільноти щодо ролі кожного її члена у цих процесах. Актуалізується питання про формування особистості в нових історичних умовах буття. Шкільна освіта, яка є невід'ємною частиною суспільної організації, яка переживає добу перетворень та докорінного реформування у процесі становлення «Нової української школи», покликана відіграти провідні роль при вирішенні посталих модерних проблем. Крім того,

зважаючи на те, що в Україні вже шостий рік поспіль триває війна атипового, гібридного характеру, яка забрала життя тисяч українських воїнів, добровольців, мирних жителів, що ускладнюється особливою правовою і суспільно - політичною ситуацією на Сході України, при якій ні українська влада, ні, європейський політичний істеблішмент офіційно не наважуються проголосити це збройне протистояння україно-російською війною, зростає необхідність формування медійної грамотності серед молодого покоління українців, яким доведеться жити і творити у нових реаліях інформаційного суспільства – подальшої інтеграції до євроспільноти. Сучасна тенденція практично безмежного розширення інформаційного простору, численних інтерпретацій і оцінок минулого вимагають від учителя історії України нових підходів до способів опрацювання, аналізу здобувачами освітніх послуг історичної інформації. Практичний аспект оволодіння знаннями, самостійність, розвиток творчого мислення, критична освіченість є актуальними в процесі формування компетентностей особистості сучасного суспільства. Однією з важливих цілей навчання історії України в закладах загальної середньої освіти є формування історичного мислення, яке, за визначенням І. Лернера, Н. Запорожець, С. Терно, являє собою єдність історичних і методологічних знань, способів розумових дій та установок особистості на їх застосування в пізнанні та осмисленні конкретних історичних фактів, явищ і процесів. Щоб розвивати історичне мислення, необхідно залучати здобувачів освітніх послуг до діяльності, яка потребує застосування принципів та методів історичного пізнання. Саме тому є актуальним подальше дослідження методичних технологій використання документа у процесі навчання історії України (на прикладі теми «Війна на Сході України у працях іноземних журналістів»).

Питання методики використання історичних документів на уроках історії завжди були об'єктом досліджень учених фахівців: О.Пометун [11], В.Мисана [8], О.Степаніщева [12], Л.Задорожньої [3,4,5], Т.Ковбасюк [6] та інших. Зокрема, кандидат педагогічних наук Л.Задорожна у своїй роботі наголошує, що школярі мають розуміти природу і сутність наукових історичних знань, критично сприймати інтерпретації історичного процесу, бути здатними дати його власне бачення та аргументоване тлумачення крізь призму тієї інформації, яка міститься в історичному документі [2, с. 36]. Інша науковець Т.Ковбасюк вважає, що головною методичною умовою побудови організації навчання історії з цілеспрямованим та систематичним використанням писемних історичних джерел є поетапне оволодіння учнями вмінь працювати з документами [6, с. 186].

Ще в 1863 р. відомий методист професор М. Стасюлевич висловив думку, що для історичної освіти учнів набагато більше значення має їхнє безпосереднє знайомство із джерелами історичного знання (документами), ніж робота з підручником. Він запропонував вести заняття із застосуванням реального методу, заснованого на роботі з першоджерелами. З цією метою М. Стасюлевич склав і опублікував три томи хрестоматії «Історія середніх віків у творах її письменників і дослідженнях новітніх учених» [11, с. 45]. Російський методист К. Умбрашко пропонує свою методику роботи з документами для розвитку творчого мислення учнів. У результаті аналізу документа у свідомості учнів формуються історичні поняття. Вони «не повинні засвоюватися як готові знання; вони виникають у свідомості учнів у результаті логічного виведення чи побудови». Відмовляючись від застосування шкільного підручника в процесі навчання, автор цієї методики підбирає за курсом історії систему документів, що характеризують історичну епоху, подію, явище чи процес. Потім виокремлює яку - небудь проблему. Документи дозволяють виявити суперечливість позицій конкретних осіб, що викликає в учнів потребу вирішити проблему, а це допомагає усвідомити сутність явищ і процесів. Ефективним є порівняння документів, що висвітлюють одну подію з різних позицій. У цьому випадку учні визначають, чим відрізняється опис події у різних авторів [8, с. 19].

Невід'ємною складовою при вивченні проблем війни на Сході України є праці методологічного характеру, які містять значну кількість історичних документів, серед яких варто виділити книгу Василя Ткаченка «Росія: ідентичність агресора» (2016) [15]. Фактично це є одна з перших спроб у вітчизняній гуманітаристиці розкрити агресивну сутність «путінізму», його соціальні та ідейні витоки, простежити еволюцію політики Кремля від ідеї європейського вибору до євразійства. Центральний мотив книги — агресивна сутність «путінізму», його соціальні та ідейні витоки, еволюція від ідеї європейського вибору до євразійства, плекання психотипу «совка» як соціального агента системи російської влади, дискредитація нового світового порядку і нав'язування «іншого світу». У ній також висвітлено агресивну сутність ідеологічної війни Росії проти України, практику масового цинізму, моральної деградації і зневаги до загальнолюдських цінностей [15]. Не меншою глибиною аналізу історичних та сучасних причин виникнення війни на Сході України відзначений науковий доробок запорізьких істориків Федора та Галини Турченків «Проект Новоросія (1764–2014)». Автори 7 розглядають обставини появи в 1764 р. Російськоімперського проекту «Новоросія» і спроби його реалізації царським режимом, Тимчасовим урядом 1917 р., радянською владою і сучасною Росією. В контексті цього проекту простежується 250-річна еволюція українсько російських відносин. Наводяться історичні факти, статистичні і картографічні матеріали, характеризуються особливості і спільні риси політики різних російських режимів щодо України. Значна увага приділяється політиці радянського і сучасного російського режиму щодо Півдня і Сходу України, аналізуються витоки і особливості новітньої російсько української війни. Для всіх, хто прагне осмислити події останніх років в Україні і спрогнозувати їх можливий розвиток [16].

Сучасний урок історії не можливо уявити без застосування різних видів джерел. Завдання вчителя у цьому процесі полягає у тому, щоб дати учням можливість доторкнутися до першоджерела, наблизити їх до минулого, дати їм відчуття в ньому пульс історії, дух епохи, створити яскраві образи минулого, що запам'ятовуються мимовільно. Документальний матеріал є одним із засобів, що сприяє засвоєнню найважливіших фактів, понять, закономірностей суспільного розвитку.

Таким чином, на наш погляд, кожен вчитель має залучити до процесу навчання документи різних за видами, характером та поглядами їх авторів на історичний процес та виробити свій зразок алгоритму для роботи з писемними джерелами (нормативно правовими актами, мемуарами, періодикою тощо), що стане у допомозі школярам.

На думку більшості фахівців головною метою при вивченні історичних документів має стати оволодіння учнями вміннями працювати з ними. Зокрема, експерти Ради Європи вважають, що найважливішими вміннями є: вміння аналізувати різні свідчення, документи, джерела, враховувати їх особливості, здобуваючи інформацію; вміння точно формулювати змістовні запитання й, відповідаючи на них, робити коректні й зважені умовиводи; вміння чітко й переконливо висловлювати свої думки в усній і письмовій формах; уміння оцінювати думки інших, виявляти розбіжності в не однакових судженнях, позиціях; уміння помічати дезінформацію й прояви упередженості в судженнях та не піддаватися впливу тенденційної інформації [2, с. 5].

За допомогою документа реалізується принцип наочності в навчанні історії. Документ робить розповідь учителя живавою і яскравою, а висновки більш переконливими. Значимість документа також у тім, що він сприяє конкретизації історичного матеріалу, створенню яскравих образів і картин минулого, створює відчуття духу епохи, що сприяє формування в учасників освітнього процесу інтересу до історії України. Залучення нових фактів дозволяє їм відчуття дух епохи. При роботі з документами в учнів активізуються процеси мислення й уяви, що сприяє більш плідному засвоєнню історичних знань і розвитку історичної свідомості. У здобувачів освітніх послуг формуються уміння навчальної роботи: читати документи, аналізувати і визначати важливу інформацію, міркувати, оцінювати значення документів минулого і сьогодення. На уроках здобувачі освітніх послуг довідуються про значимість документів для історичної науки, бачать у них варто діяльності людей, які жили у минулому. Провідний сучасний європейський методист Р. Страдлінг визначає такі функціональні можливості історичного документа, як засобу навчання: ретельно відібрані першоджерела можуть допомогти оживити історію для багатьох учнів, оскільки вони розповідають про особистий життєвий досвід, розумові процеси і турботи людей, що прямо чи опосередковано пов'язані з подіями, що вони вивчають; у підручниках події завжди описуються заради накопичення фактів. У поєднанні з необхідністю подавати короткий виклад подій минулого, учням часто пропонується розповідь, в якій люди, від яких залежало рішення, виглядають переконаними у своїй правоті, а результати подій неминучими. Письмові свідчення минулого (дипломатичні депеші чи протоколи нарад, листи чи щоденникові записи) часто допомагають висвітлити процес прийняття рішення (під тиском, при наявності неповної і суперечливої інформації) в реальному часі; при безпосередній роботі з письмовими джерелами здобувачі освітніх послуг мають застосовувати основні історичні поняття, задавати питання, аналізувати і пояснювати зміст інформації, робити висновки і власні висновки, які вони потім можуть перевірити з іншими способами їх тлумачення; первинні джерела надають здобувачам освітніх послуг можливості відчуття себе в ролі персоналій минулого, безпосередньо пов'язаних з подіями, що вивчаються; опрацювання первинних письмових джерел розкриває перед здобувачами освітніх послуг різні погляди на окрему історичну подію чи процес, а також надає можливість порівняти тексти, написані в той час учасниками, очевидцями і коментаторами, з текстами, складеними істориками згодом; звернення до різних письмових джерел, особливо першоджерел, також дозволяє здобувачам освітніх послуг перевірити висновки і пояснення, викладені в підручниках, викладачами чи засобами масової інформації [13, с. 56].

У більшості випадків регулярне використання першоджерел поряд з підручниками й іншими навчально-методичними матеріалами сприяє надбанню «звички» перехресної перевірки фактів і їхніх тлумачень; вивчення письмових свідчень у хронологічній послідовності виробляє «звичку» до критичного аналізу того, як кожен новий елемент інформації підтверджує чи заперечує інформацію й її тлумачення, хронологічно викладені в інших документах. Це не просто частина процесу ознайомлення здобувачів освітніх послуг з практичним методом навчання історії України, але це також є способом подальшого розвитку їх здібностей міркувати, вміння осмислювати, аналітичних навичок, що, у свою чергу, сприяє формуванню рис громадянськості. Сьогодні в методиці навчання історії України історичні документи поділяють на первинні і вторинні джерела. Під первинними джерелами розуміються неопрацьовані свідчення очевидців подій та їх учасників, а вторинними джерелами опис і міркування істориків, журналістів, коментаторів і оглядачів з приводу історичних подій. На практиці відмінності між первинними і вторинними джерелами часто залежать від того, наскільки близько автор документа був до описуваних подій чи написаний його виклад під час чи після події, а також від мотивів автора. Наприклад, автобіографія політика чи воєначальника, революційного лідера може вважатися первинним джерелом, що відбиває події, у яких брала участь ця людина. З іншого боку, якщо автобіографія була написана пізніше й в основному з метою самовиправдання, вона може розглядатися учнями як вторинне і, можливо, ненадійне джерело. Однак незалежно від того, чи є джерело первинним,

вторинним чи поєднанням перших двох, необхідно застосовувати наукові методи оцінки. Насамперед, необхідно отримати відповідь на такі запитання: хто автор документу і чому; наскільки можна довіряти авторові, чи є текст тенденційним, тобто чи є в ньому явні ознаки упередженості чи перекоханості; для кого був написаний документ і чому; звідки надійшла інформація і яким чином була отримана; чи співпадає вона з іншими документами з того ж питання? [11, с. 49.]

Методисти вважають, що документ, відібраний для уроку повинен: відповідати цілям і завданням навчання історії України; відображати основні, найбільш типові факти і події епохи; бути органічно пов'язаним із програмним матеріалом, сприяти актуалізації історичних знань, щоб можна було запропонувати учням пізнавальні питання і завдання; бути доступним учням за змістом й обсягом; бути цікавим; містити побутові і сюжетні подробиці, що дозволяють диференціювати навчання, конкретизувати уявлення учнів про ті чи інші події, явища, процеси; здійснювати на них певний емоційний вплив; мати літературні і наукові достоїнства, достатню інформативність для розвитку пізнавальної самостійності і зацікавленості, удосконалення прийомів розумової діяльності [2, с. 42]. На уроках історії України документи можуть використовуватися як учителями, так і здобувачами освітніх послуг. Підготовка вчителя до використання джерел на уроці передбачає їх попередній добір і педагогічну обробку. Чим більше дидактично адаптованим є документ, тим легше він сприймається здобувачами освітніх послуг і тим менше труднощів виникає у самостійній роботі. Дидактично обробити документ це означає відібрати зміст, використовуваний на уроці; у разі потреби видозмінити документ, не торкаючись його сутності, не допускаючи тенденційних вилучень та зберігаючи особливості стилю автора; пояснити нові для ученикам освітнього процесу терміни і поняття; розробити завдання для них щодо тексту джерела. На уроці учитель: переказує документ, якщо він складний для здобувачів освітніх послуг; наводить короткі цитати без посилання чи з посиланням на документ (щоб підсилити доказовість своєї розповіді); цитує і розбирає витяги з документів для конкретизації своєї розповіді, додання їй емоційності і переконливості. Щоб оживити розповідь, він використовує пряму мову, дає характеристику особистості. Робота здобувачів освітніх послуг з документом, поступово ускладнюється з урахуванням їх віку і пізнавальних можливостей, а також рівня підготовленості. У 5-6 класах використовується найбільш простий матеріал описового й описового характеру; обсяг його не перевищує 10-15 рядків; у 7-8 класах зростає кількість аналізованих господарських і нормативно-правових документів; у 9 класі все ширше використовуються політичні, програмні документи. Навчання роботі з документом включає такі етапи: 1) учитель дає зразок розбору документа; 2) учні аналізують документ під керівництвом учителя; 3) працюють під керівництвом учителя і самостійно; 4) самостійно вивчають документ у класі і вдома. Вчитель на уроці знайомить з документом, пояснює суть завдання. Вдома здобувачі освітніх послуг готують повідомлення, описи на основі документа, тексту й ілюстрації підручника, твори, есе та ін. Звичайно, для самостійної роботи необхідно, щоб текст документа був у кожного учасника освітнього процесу. Робота з документами також включає: читання і переказ документа і складання плану; пояснювальне читання з попередньою і заключною бесідою; самостійний розбір документа і відповіді на запитання до нього; порівняльне зіставлення двох документів, що доповнюють один одного і характеризують одну і ту саму подію; надають критичну оцінку документу. При цьому здобувачі освітніх послуг визначають його логічно завершені частини, головні ідеї, вчать знаходити докази того чи іншого положення. Вчитель пропонує «прочитати, що сказано про це в документі», «навести цитату з документа, де сказано про це», «довести на основі тексту документа», «підтвердити свою думку документом» та ін. Перш ніж звернутися до документа на уроці, вчитель дає його коротку характеристику; зазначаючи, коли і ким він складений, з якою метою; про що можна довідатися з цього документа.

Наприклад, приступаючи до ознайомлення з процесом урегулювання збройного конфлікту у результаті перших Мінських угод, учитель відзначає, що ця угода була поетапною, що перемир'я було оголошене одночасно з попередженням про введення з 8 вересня чергової хвилі санкцій коаліції світових держав проти Росії, якщо вона не припинить агресію [15, с.180], та призупиненням партнерства НАТО з Росією. Далі вчитель пропонує переглянути протоколу, який було ухвалено за результатами консультацій Тристоронньої контактної групи підписаний представниками ОБСЄ, України та РФ, опублікований на сайті ОБСЄ у ніч на 7 вересня: «Забезпечити негайне двостороннє припинення застосування зброї. Забезпечити моніторинг та верифікацію з боку ОБСЄ режиму незастосування зброї. Здійснити децентралізацію влади, зокрема через ухвалення Закону України «Про тимчасовий порядок місцевого самоврядування в окремих районах Донецької та Луганської областей» (Закон про особливий статус). Забезпечити постійний моніторинг на російсько-українському державному кордоні та верифікацію з боку ОБСЄ зі створенням зони безпеки в прикордонних районах України та Російської Федерації. Негайно звільнити всіх заручників і незаконно утримуваних осіб. Ухвалити закон про недопущення переслідування і покарання осіб у зв'язку з подіями, які відбулися в окремих районах Донецької та Луганської областей України. Продовжити інклюзивний загальнонаціональний діалог. Вжити заходів для поліпшення гуманітарної ситуації на Донбасі. Забезпечити проведення дострокових місцевих виборів відповідно до Закону України «Про тимчасовий порядок місцевого самоврядування в окремих районах Донецької та Луганської областей» (Закон про особливий статус). Вивести незаконні збройні формування, військову техніку, а також бойовиків і найманців з території України. Ухвалити програму економічного відродження Донбасу і відновлення життєдіяльності регіону. Надати гарантії особистої безпеки для учасників

консультацій» [15, с. 183]. Учні читають документ по окремих частинах, а вчитель пояснює незвичні вирази і фрази, задає запитання для перевірки ступеня розуміння змісту: про що говориться в уривку? Як ви розумієте зміст цього речення? Наступним етапом роботи з цим документом є вибір учнями найважливіших пунктів, що характеризують, розкривають відібрані ними поняття. Далі здобувачам освітніх послуг можуть бути запропоновані такі запитання: 1. Що таке «Мінські угоди»? 2. У чому полягає відмінність трактування цього документу українськими та іноземними журналістами? Чому? 3. Хто працював над розробкою документів? 4. Яке становище окупованих територій України визначено цим документом. 5. Зробіть висновок на підставі підписання Мінських угод та їх реалізації. Завершальним етапом виступає робота у групах, в яких здійснюється повторне читання і розбір окремих частин документа та відповідь на питання своїх колег. Відповіді здобувачів освітніх послуг при презентації результатів групової роботи мають бути повними і вичерпними, а висновки підтверджені посиланнями на документ. Для формування повної історичної картини, вчитель також пропонує охарактеризувати лист В. Путіна П. Порошенку з картою, який вже 23 січня 2015р. був опублікований журналістами з копією меморандуму зі словами «Додаток: Лінія розмежування сторін із прив'язкою до місцевості» та опублікований сам додаток. Крім того вчитель зазначає, що додаток являє собою таблицю з переліком населених пунктів, через які має проходити лінія розмежування, а також їхні точні географічні координати. У листі Путін по суті пропонує вважати лінією розмежування фактичну лінію зіткнення, а на карті зображена ця лінія по версії Путіна станом на 13 січня 2015. Зміст листа Путіна без карти ще 18 січня опублікували численні російські ЗМІ. У березні 2015 р. Верховна Рада прийняла постанову «Про визначення окремих районів, міст, селищ і сіл Донецької та Луганської областей, в яких запроваджується особливий порядок місцевого самоврядування» з переліком населених пунктів, через які має проходити лінія розмежування, а також їхні точні географічні координати. Перелік координат ідентичний на перелік з додатку до меморандуму [17]. Безпосереднім засобом наочності є витяги статей з іноземних періодичних видань, наприклад New York Times зі статтю «Як живе Донбас під час "нудної" війни», що дозволяє учням емпіричним шляхом підтвердити різноплановість думок іноземних та українських журналістів. Важким історичним документом є статистичні дані ООН про кількість жертв на Донбасі, що створює уявлення в учнів про масштабність конфлікту на Сході України. На уроках історії України необхідно створити умови для формування уявлень про відмінність документальних історичних джерел від літературних творів, пісень, сказань і оповідань, що особливо актуалізується при вивченні теми «Війна на Сході України у працях іноземних журналістів», оскільки журналістика безпосередньо намагається наблизитись до об'єктивності, не завжди здатна її досягнути. Тому саме робота з історичними документами допомагає забезпечити об'єктивності на одну з найбільш ангажованих сфер людської діяльності – журналістику. Російські ЗМІ та робота інших журналістів опиняється під особливою увагою на тлі анексії Москвою Криму та підтримки офіційним Кремлем сепаратистів на сході України. Російське телебачення часто звинувачують у тому, що воно виконує роль пропаганди інструменту. Коментуючи проблеми у роботі журналістів, міжнародний редактор британського журналу Economist Едвард Лукас сказав Радіо Свобода, що використання ЗМІ і журналістів як зброї в інформаційній війні не є явищем унікальним для українсько-російського конфлікту. Особливі складнощі постають для тих репортерів, які прибувають на місце бойових дій за сприяння збройних сил однієї зі сторін конфлікту. Виконавчий директор правозахисної організації Index on Censorship Джоді Гінсберг вважає, що навіть у таких умовах можливо досягти об'єктивності. «У Британії та в інших країнах є чимало дискусій щодо роботи журналістів, яким створюють умови для роботи армія чи інші збройні формування у зонах конфліктів. Очевидно, що такі репортери мають доступ до інформації лише з одного боку.

Отже, питання повертається до відповідальності мовника – телеканалу або радіостанції, наприклад, щоб домогтися подачі повної інформації про події. Можна мати доступ, наприклад, до військовополонених супротивника, але канал, наприклад, повинен забезпечити інформацію і від протилежної сторони», – вважає Джоді Гінсберг [1].

Таким чином, роль документів і завдань, що до них, полягає у формуванні умінь виявити протиріччя в навчальному матеріалі. Завдання розробляються на різних рівнях складності з урахуванням пізнавальних можливостей здобувачів освітніх послуг, коли головною метою при вивченні історичних документів є процес оволодіння вміннями працювати з різними джерелами інформації, який здійснюється поетапно та під керівництвом вчителя. Разом з тим, варто дотримуватися принципів логічності та послідовності, щоб сформувані вміння працювати з документом. Для реалізації вищезазначеного вчитель має розробити оптимальний алгоритм аналізу текстового джерела, враховуючи вікові особливості та рівень підготовленості учасників освітнього процесу до такого виду діяльності. Сучасні науковці пропонують різні приклади побудови етапності у дослідженні історичних джерел на уроках історії України. Зазначена схема зводиться до такого: візуальне ознайомлення з джерелом, вилучення інформації, її інтерпретація. У цілому проблеми використання на уроках історії України документальних джерел у гуманітарних класах на сучасному етапі розвитку шкільної освіти набувають особливого значення та потребують подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1..New York Times: як живе Донбас під час "нудної" війни [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу:<https://www.bbc.com/ukrainian/press-review-44277304>

- 2.Власов В. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом / В.Власов // Історія в школах України. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
- 3.Задорожна Л. Діалектичний метод роботи з історичним документом // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 41 – 43.
- 4.Задорожна Л. Історичні документи як основа побудови пізнавальних завдань // Історія в школах України. – 2002. – № 2. – С. 35 – 39.
- 5.Задорожна Л. Термін “історичний документ” як дослідницька проблема // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 25 – 26.
- 6.Ковбасюк Т. Навчальні функції історичних документів // Педагогіка вищої та середньої школи: 36. наук. праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – Вип. 7. – С.179 – 190.
- 7.Коляда І. АТО: Іловайська наступальна операція передумови, хід, наслідки (6 серпня 3 вересня 2014 року): дали буде / І. Коляда, О. Кирієнко // Історія в школі : Науково методичний журнал для вчителів. 2016. N 5/6. С. 10 17
- 8.Мисан В. Писемні джерела на уроках історії. 5–11 класи / В.О.Мисан. – К. : Шкільний світ, 2009. – 99с.
- 9.Моргун І. А.Формування соціальної компетентності учнів через вивчення історії. // Історія України. – 2006. – №2. – С. 17 21.
- 10.Мороз П. Проблемне навчання та дослідницькі методи на уроках історії. // Історія в школах України. – 200. №10. – С.16 17.
- 11.Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. – Київ : Генеза, 2005. – 328 с.
- 12.Постанова Верховної Ради України від 17 березня 2015 року № 252-VIII «Про визначення окремих районів, міст, селищ і сіл Донецької та Луганської областей, в яких запроваджується особливий порядок місцевого самоврядування» [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/252VIII>
- 13.Степаніщев А.Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 304 с.
- 14.Страдлінг Р. Викладання історії Європи ХХ століття. – Б.м: Видавництво Ради Європи, Б.р. – С.108.
- 15.Терно С. Історичне мислення: як його розвивати? // Історія в школах України. – 2007. №5. – С.8 12.
- 16.Ткаченко В. Росія: ідентичність агресора : монографія / Василь Ткаченко. — К. : ВЦ «Академія», 2016. — 256 с.
- 17.Турченко Г., Турченко Ф. Проект "Новоросія": 1764–2014. Ювілей на крові / Наук. ред. Ф. Г. Турченко. – Запоріжжя: ЗНУ, 2014. – 116 с.

REFERENCES

1. The New York Times: How Live Donbas is the hour of "tedious" wii [Electronic resource]: [Website]. - Access mode: <https://www.bbc.com/ukrainian/press-review-44277304>
2. V. Vlasov. The role of the handcuff in the form of higher education with historical dzherel / V.Vlasov // History in Ukrainian schools. - 2009. - No. 6. - S. 3–9.
3. Zadorozhna L. The dialectical method of robots with historical documents // School. - 2002. - No. 12. - S. 41 - 43.
4. Zadorozhna L. Historical documents as the basis for encouraging educational achievements // History in Ukrainian schools. - 2002. - No. 2. - S. 35 - 39.
5. Zadorozhna L. Termin “historical document” as an issue // The school. - 2003. - No. 7. - S. 25 - 26.
6. Kovbasyuk T. Navalny funktsii istorichnykh dokumentiv // Pedagogy of food and secondary schools: 36. sciences. prats. - Kriviy Rig: KDPU, 2004. - VIP. 7. - S.179 - 190.
7. Kolyada I. Anti-terrorist operation: Іловайська offensive operations change their minds, id, add-ons (6 sickle 3 Sunday 2014 year): dali bude / I. Kolyada, O. Kirinko // History in Schools: The Science and Methodology Magazine for readers. 2016. N 5/6. S. 10 17
8. Misan V. Letters of Dzherela at the lessons of history. 5–11 classes / V.O. Misan. - K.: Shkilnyi svit, 2009 .99с.
9. Morgun I. A.Formuvannya social competencies of scientists through the history of history. // History of Ukraine. - 2006. - No. 2. - S. 17 21.
10. Frost P. Problems and pre-docs methodology at the lessons of history. // History in Ukrainian schools. - 200. No. 10. - S. 16 17.
11. Pometun O. Methodology of introducing history in schools / O. I. Pometun, G. O. Freiman. - Kyiv: Genesis, 2005 .- - 328 p.
12. The Decree of the Supreme Sovereign of Ukraine was issued on October 17, 2015, to Rock No. 252-VIII “On the designation of the district, city, village and village of the Donetsk and Lugansk regions, a special procedure for automatic self-determination is available” [Electronic resource].Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/252-VIII>
13. Stepanishchev A. Methods of teaching and studying history: Textbook. allowance for students. higher textbook. institutions: In 2 hours. - M.: Humanity. ed. VLADOS Center, 2002. - Part 1. - 304 p.
14. Stradling R. Vikladannya istorii Europe in the twentieth table. B.M .: Vidavnytstvo for the sake of Europe, B.R. S. 108.

15. Terno S. Historically Miscellaneous: How Can I Develop? // History in Ukrainian schools. - 2007. No. 5. - С.8-12.
16. Tkachenko V. Rosiya: Identity of the aggressor: monograph / Vasil Tkachenko. - K.: Academicia Exhibition Center, 2016. - 256 p.
17. Turchenko G., Turchenko F. Project "Novorosiya": 1764–2014. Yuvile on the blood / Hayk. ed. F. G. Turchenko. - Zaporizhzhia: ZNU, 2014. -- 116 p

УДК 378.147

Тодосійчук Вікторія,

Інформаційно-методичний центр управління освіти і науки

Сумської міської ради,

Сумська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 7 імені Максима Савченка,

м.Суми, Україна

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ ШЛЯХОМ УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

У статті проаналізовано процес становлення та розвитку професійної компетентності педагогів, визначено особливості методичної роботи в умовах реформування освітньої галузі з педагогами різних вікових категорій та різного рівня підготовки. Значна увага приділена розгляду питання вивчення, впровадження та поширення передового педагогічного досвіду як однієї з важливих форм роботи з освітянами в процесі формування їх професійних якостей.

Ключові слова: професійна компетентність, передовий педагогічний досвід, педагогічна майстерність, самоосвіта.

Тодосійчук В.Н. Развитие профессиональных компетентностей педагога в условиях реформирования образования путем обобщения и распространения передового педагогического опыта.

В статье проанализирован процесс становления и развития профессиональной компетентности педагогов, определены особенности методической работы в условиях реформирования образования. Значительное внимание уделено вопросу изучения и распространения передового педагогического опыта как одной из важных форм работы с учителями в процессе формирования их профессиональных качеств.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, передовой педагогический опыт, педагогическое мастерство, самообразование.

Todosiychuk V.N. The development of professional competencies of a teacher in the context of educational reform through the synthesis and dissemination of advanced pedagogical experience.

The article analyzes the process of formation and development of professional competence of teachers, defines the features of methodological work in the context of educational reform. Considerable attention is paid to the issue of studying and disseminating advanced pedagogical experience as one of the important forms of working with teachers in the process of forming their professional qualities.

Key words: professional competence, advanced pedagogical experience, pedagogical skill, self-education.

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», Закон України «Про освіту» визначають головною стратегічною метою реформування – створення школи, у якій буде приємно навчатися, яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті.

Реальна дієвість Нової української школи залежить від кожного конкретного педагога: його знань, умінь, компетенцій, розуміння стратегічних цілей діяльності та наявності дієвого інструментарію для практичної реалізації окреслених завдань.

Процес оновлення неможливий без вдосконалення професійної компетентності учителя – усвідомлення себе як інноваційної особистості через самоаналіз власного «Я», відходу від стереотипів, відкритості до нового досвіду і готовності до змін. Отже, професійна компетентність учителя – важлива складова якісної освіти, динамічна комбінація знань, способів базового мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність.

Професійна компетентність включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. Ця теза підтверджується аналізом відповідей представників адміністрації закладів загальної середньої освіти м. Суми, учасників дискусійного клубу. 80% представників даної категорії освітян зазначили, що сучасний педагог повинен мати ґрунтовні предметні та загальнокультурні знання, знання з педагогіки та психології, уміти користуватися різними джерелами інформації та критично їх осмислювати, бути відкритим до інновацій, бачити в учнях та батьках партнерів. При цьому необхідно зауважити, що з точки зору мети педагогічної діяльності відсутня градація за атестаційними категоріями. Вимоги до професійної діяльності для всіх категорій педагогів є однаковими.

Створення «ідеального образу» педагога, на думку заступників директорів з навчально-методичної роботи, вимагає диференційованого підходу в роботі з педагогами, які мають різний стаж роботи та різні кваліфікаційні категорії.

Педагоги, які мають стаж роботи до 5 років, не володіють достатніми базовими знаннями з предмета, мають загальні уявлення про можливості застосування педагогічних технологій, не використовують технології в системі. Проте саме ця категорія є найбільш відкритою до інноватики, до експериментальної діяльності. Тому прийнятною формою методичної роботи з даною групою педагогів є поєднання теоретичних (конференції, лекції, зустрічі з науковцями) та практичних (ed camp(и), майстер-класи, воркшопи) заходів. Удале поєднання запропонованих форм діяльності сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки та майстерності молодих педагогів.

Педагоги, які мають стаж педагогічної діяльності понад 20 років, навпаки мають послаблений потяг до інноваційної діяльності, не вирізняються прагненням до застосування нових практик, часто використовують елементи авторитарної педагогіки. Базою для майбутніх змін у діяльності такої категорії педагогів виступають різноманітні он-лайн заходи, які дозволяють осучаснити освітню діяльність, зберігаючи при цьому «ситуацію комфорту та успіху».

Отже, професійно-педагогічна компетентність учителя є складною багаторівневою стійкою структурою його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для педагога особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення). Ці зрушення встановлюють нові вимоги до трудової діяльності: якість професійної підготовки й професійної компетенції, високий рівень соціально-професійної мобільності, конкурентоздатність на ринку праці та в різних сферах виробничої діяльності.

Удосконалення рівня професійної компетентності – один із основних напрямів реформування сучасної освіти. Закон України «Про освіту» визначає, що «підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти», а Національна доктрина розвитку освіти, що «педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру».

Основним напрямом удосконалення рівня професійної компетентності педагога, на сьогодні, є його професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності. Самоосвіта – це усвідомлений рух педагога від: «Я» реальне – через «Я» ідеальне – до «Я» сформоване.

Важливою формою самоосвітньої діяльності педагогів в умовах інноваційного розвитку освіти є знайомство з передовим педагогічним досвідом.

Передовий педагогічний досвід – це діяльність педагога, яка забезпечує стійку ефективність освітнього процесу шляхом використання оригінальних, нових або вже відомих форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання. При визначенні досвіду як передового, важливу роль відіграють наступні критерії: актуальність, оригінальність, висока ефективність, стабільність результатів, оптимальність, можливість творчого застосування.

Наведені критерії використовуються на стадії первинного ознайомлення з досвідом, а також у процесі його аналізу та узагальнення. Висновок про наявність у тій чи іншій педагогічній діяльності передового досвіду робиться на основі обліку всіх показників, які представляють його загальні критерії. Відсутність хоча б одного з них не дає підстав вважати досвід передовим.

На основі педагогічного досвіду формується педагогічна майстерність учителя. Водночас він є джерелом розвитку педагогічної науки. Здобуті під час навчання в закладах вищої освіти знання тільки у шкільній практиці стають гнучкими й глибокими, оптимізують педагогічні дії вчителя. У процесі педагогічної діяльності досвід осмислюється, оновлюється, спираючись на психолого-педагогічну науку. Активізація розвитку педагогічної майстерності здійснюється за рахунок вивчення чужого досвіду та порівняння його з власним.

Інноваційна спрямованість діяльності педагогів передбачає ще одну необхідну складову – впровадження передового педагогічного досвіду. Сучасні педагогічні ідеї, результати наукових досліджень з педагогіки і психології для учителів, керівників закладів освіти часто залишаються невідомими через відсутність своєчасної інформації. Поняття «упровадження» означає спеціально організовану систему реалізації сучасних педагогічних надбань в освітню практику, обґрунтування доцільності їх запровадження.

Анкетування, проведене в 2018 році серед заступників директорів з навчально-виховної роботи закладів загальної середньої освіти міста засвідчило, що найбільш актуальними формами поширення ППД є: майстер-класи, педагогічні читання, методичні фестивалі, ярмарки педагогічних ідей, методичні форуми, ділові ігри.

Ефективним є використання елементів упровадження передового педагогічного досвіду під час проведення Школи педагогічних ініціатив. 8 сучасних методичних майданчиків, створених за технологічним принципом, дозволяють педагогам практично опрацювати елементи запропонованих педагогічних технологій, творчо застосовувати їх у власній діяльності, добиватися позитивної динаміки в освітньому процесі, покращуючи його якість. Це дозволяє не лише розширити коло знань та вмінь педагогів, що є необхідними

складовими професійної компетентності. Це – крок до вдосконалення майстерності, переосмислення діяльності, планування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагога.

Цілеспрямована діяльність щодо формування професійної компетентності педагогів приводить до суттєвого покращення функціонування в межах міста всієї освітньої галузі. Спостерігається покращення результатів у процесі участі педагогів у конкурсах фахової майстерності («Учитель року», «Територія творчості»), запрошення сумських педагогів для презентації діяльності та здобутків на всеукраїнському та міжнародному рівнях (міжнародні конференції «Інноватика в сучасній освіті», «Сучасні заклади освіти», он-лайн платформи).

У той же час аналіз анкетування, спостереження, аналіз документації в закладах освіти дозволяє зробити висновок про суттєві недоліки в питаннях вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду та використання його в процесі розвитку професійної компетентності освітян. Суттєві недоліки спостерігаються в процесі формулювання теми досвіду, визначення актуальності та новизни, опису моделі розв'язання педагогічної проблеми, таким чином, щоб чітко визначався алгоритм діяльності, створювалися умови для його творчого застосування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Куріпка Т., Бондаренко А. Ключові компоненти професійної компетентності вчителя. URL: <http://journal.osnova.com.ua/article/43888>
4. Матвеева Н. Передовий педагогічний досвід та його роль у професійному розвитку педагога. *Обрії*. 2012. № 2(35). С. 24-26.
5. Передовий педагогічний досвід і впровадження досягнень педагогічної науки. *Електронна бібліотека Князева*. URL: <http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part5/014.htm>
6. Сергієнко Н.Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>

REFERENCES

1. The Law of Ukraine "On the Enlightenment". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. The concept of "Nova Ukrainian school." URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Kuripka T., Bondarenko A. Klyuchi components of the professional competence of the reader. URL: <http://journal.osnova.com.ua/article/43888>
4. Matveeva N. An advanced pedagogical education and that role in the professional development of a teacher. *About*. 2012. No. 2 (35). S. 24-26.
5. Advanced pedagogical education and educational attainment of pedagogical science. The electronic library of Knyazev. URL: <http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part5/014.htm>
6. Serginko N.F. The professional competency of an ordinary teacher. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>

УДК 93

Умнова Лілія,
головний зберігач фондів
Лебединського районного
краєзнавчого музею,
м. Лебедин, Україна

ГОНЧАРСТВО С. МЕЖИРІЧ: ЯК ТВОРЯТЬ КРАСУ

Стаття присвячена дослідженню народного промислу с. Межиріч – гончарству та має за мету формування естетичного сприйняття витворів українських майстрів, бажання берегти та примножувати традиції свого народу.

Ключові слова: гончарство, глина, вироби, майстри

Умнова Л.Н. Гончарство с. Межиріч: как создают красоту

Статья посвящена исследованию народного промысла с. Межирича – гончарству и имеет за цель формирование эстетического восприятия произведений украинских мастеров, желание беречь и умножать традиции своего народа.

Ключевые слова: гончарство, глина, изделия, мастера.

Umnova L. M. Gopcharstvo Mezhyrich: how they make beauty

The article is devoted to the study of folk crafts with. Mezhyrich – pottery.

Key words: pottery, clay, crafts. Craftsmen.

Гончарство – одне з найсамобутніших явищ земної цивілізації. Глиняні вироби, як і саме гончарне виробництво, ніколи не були застиглим явищем культури: вони чутливо реагували на всі суттєві зміни в

традиційному побуті, умовах існування кожної етносоціальної групи, відображали багатоманітність взаємозв'язків і взаємовпливів різних народів.

Ці зміни фіксувалися в формі, орнаментіці, асортименті творів, складі глиняної маси тощо. Його вивчення сьогодні перетворилося в самобутню галузь знання, що приваблює увагу істориків, етнографів, археологів, мистецтвознавців, соціологів, учених природничих наук.

Тисячолітній доробок гончарів – одне з джерел формування сучасної національної культури, зафіксована в глині духовність минулого.

Вітчизняне гончарство багатоманітне у своїх стильових, функціональних, художніх виявах, місцевих традиціях. І це закономірно, адже на Україні, зокрема на Лебединщині, історично склалися умови для самобутніх осередків ремесла зі своєю власною долею.

В гончарстві тісно сплелися побутове й мистецьке починання, праця і гра, обряд і ритуал, колективні уявлення про навколишній світ й індивідуальні творчі вподобання, будні і свята.

У XIX ст. на території Лівобережної України гончарство належало до занять, які особливо вшановувались населенням. Це ремесло серед народу не вважалося нижчим від інших занять, а навпаки, користувалося деякою найвищою пошаною. Чи то почуття необхідності в посуді для приготування їжі, чи вікові традиції змушують ставитися до гончара з пошаною, це невідомо. Але так, як вогонь і земля, основи гончарства, вважаються святими і чистими, то внаслідок цього, можливо, й саме заняття гончарством визначається заняттям гідним пошани. Гончарство було соціально значущим явищем народного життя. Тому не дивно, що, наприклад, у с. Межиріч існував звичай: як парубок не гончар, то дівчина й заміж не піде.

У розлозі Межиріччя Псла й Олешні розкинулось село Межиріч, що в Лебединському районі на Сумщині. Для багатьох краян село Межиріч одразу асоціюється з колишньою гончарною славою. А слава про межирічських гончарів з давніх-давен духмяніла за межами Лебединського краю і в окремі періоди могла навіть конкурувати з опішнянською.

Збирався в Межирічі й свій ярмарок, який славився гончарним посудом, що розходився звідти по всьому Сумському повіту та Харківській губернії. На 1772 рік налічувалося 46 гончарів. Вони обирали свого старосту, який збирав замовлення спочатку від козацької, а потім від царської адміністрації, отримував за товар оплату, а потім ділив її між гончарями. За переказами, починаючи з середини 17 ст. і до 1917 року, гончарі мали «держзамовлення» на виготовлення полумисків та чашок для армії. Також він слідкував за тим, щоб не виникали конфлікти між гончарями при торгівлі в повітах. Від 1870-го вони ще й обирали свого представника до волосного правління. Результати праці гончарів, а значить, і їхні доходи не залежали, як це є в землеробів, від примх природи. Тобто їхній заробіток був більш-менш стабільним. Тому вже наприкінці 19 ст. понад сто дворів у селі займалося гончарством.

Та з імен народних майстрів – гончарів, яких у XIX – поч. XX ст. працювало тут аж понад сто, збереглося чи не одне – Федір Падалка. Бо серед звичайного гончарського посуду, який робили всі, вирізнялися його дотепні високохудожні скульптурки у вигляді левів, буйволів, баранів.

Буденна то була колись справа – робити глиняний посуд. Був він у кожній хаті – глечики, макітри, а що вже миски – тільки барвисті, розписані різними «хмеликами», «косицями», «квітками», – стояли на миснику, прикрашали оселю. Так будень творив свято, плекав традицію. Якщо майстер клав «хвилюку», то неодмінно під вінцями посуду. Хвилястий орнамент колись, безперечно, символізував воду. Його й наносили вгорі, на рівні, до якого наливали рідину. Дві легенькі смужки з обох боків, «хвилюки» – ось і весь розпис, зроблений швидко і віртуозно, покладений на ще сирий, не зрізаний з круга, виріб.

Славився Межиріч і своєю глиною із Замкової гори. Ще за часів Київської Русі любили й шанували гончарний посуд з цієї глини за дивовижну здатність зберігати свіжість молока й води, надавати особливого смаку їжі, що готувалася в ньому. Різнокольоровими глинами та червоним глєєм Межиріч не обділений – цього добра вистачало всім охочим для виготовлення товару. А товар той складався з горшків, мисок, тазків, пасічників, водяників, глечиків, барилець, каганців та кубушок. Випускали також вкрай необхідні для хат, що мали переважно солом'яні стріхи, глиняні димарі. Аж до кінця 1920-х років межирічські майстри виготовляли й «чорнолощену» або «сиву» кераміку, використовуючи «задимлення». Завдяки гончарям зберігалося тут аж до 1930 року й чумацтво: з дому на Дон – кераміку, звідти додому – солону рибу. Секрети професії і секрети різних технологій роботи з глиною зберігалися і передавалися в родині від батька до сина чи й дочки.

Знайдені в Межирічі фрагменти задимленої і полив'яної кераміки свідчать про те, що вже на кінець XVII – середину XVIII ст. тут виготовляли різноманітний посуд, кахлі, свистунці. Череп'яні вироби піддавалися задимленому випалу, так званім «синім палінням». Перед випалом виріб шліфувався камінцем. Тарілки «на показ» розкішно прикрашалися візерунками, білим і червоним ангобом, а інколи і різнокольоровою поливою.

Виробництво керамічних виробів – трудомісткий і довготривалий процес, що вимагає від ремісника володіння різноманітними навиками – починаючи від вибору глини і кінчаючи термічною обробкою виробів. Глину добували найчастіше відкритим способом – за допомогою лопат і дерев'яних відер, а інколи будували шахти з дерев'яним зрубом і корбою для механічного підняття глини. Добуту сировину привозили додому і складали у глиняник, який міг бути у хаті, а іноді у дворі у спеціальній ямі або просто на поверхні. Тут глиня

протягом певного часу пріла. Цей процес прискорювали, постійно поливаючи її водою і перелопачуючи. Потім глину піддавали обробці та очистці: били дерев'яним товкачем (довбнею) або веслом, стругали стругом і дротом – щоб позбавитись домішок. Перед формовкою глину місили, як тісто. Таким чином масу обробляли декілька разів і, зіпнвши її у валки (замп'ятки, грудки) складали у глинник. Через кілька днів їх знову місили, видаляючи камінчики та рослинні залишки і розділяли на невеликі частки, достатні розміром для формовки певного виробу.

Під кінець XIX ст. загального поширення набув важкий ножний гончарний круг. Він складався з двох дерев'яних кругів: нижнього, більшого – спідняка і верхнього – верхняка. Обидва вони з'єднувалися спицею (веретеном), спочатку дерев'яною, а потім металевою. Нижній круг приводився в рух ногою, на верхньому гончар руками формував посудину.

Після просушки на повітрі, а взимку в домашній печі посуд випалювали. Спеціальна піч, яку споруджували або у дворі гончара, або за селом, складалася з двох частин: великої – очагу і малої – горнила, розділених козлом – стіною з отворами для проходу диму і нагрітого повітря. Округле склепіння печі (клобук) теж мало отвори для виходу пари.

Посуд у горнилі ставили рядками, між якими були глиняні перегородки – рачки, а решту простору засипали уламками битого посуду. Полив'яний посуд випалювали двічі – у сирому вигляді і після обливки поливою.

Сформований предмет, ще знаходячись на гончарному крузі, отримував рельєфне викінчення пальцями, спеціальними паличками, на нього наносився гравірований або кольоровий орнамент. У розмальовці виробів брала участь уся сім'я гончара. Для малювання використовували квач, куряче або дятлове пір'я, дерев'яний ніж – стек.

Керамічні вироби поділялися на чотири основні групи: побутовий посуд (миски, полумиски, ринки, горщики-борщівники, кашники, глечики, барильця, куманці); декоративний посуд, до якого відносились і дитячі іграшки (баранці, півники тощо); оздоблювальні плитки-кахлі (використовувались для оздоблення будинків, церков, для облицювання печей); будівельні матеріали (черепиця, плоска цегла типу плінфи, якою викладали піл варистої печі).

Відомо, що золотий вік розвитку кустарного гончарства з його особливим розмаїттям авторських почерків і безлічі місцевих традицій минув.

Масове виробництво фаянсового посуду невблаганно витіснило вироби і гончарів. Те ж саме сталося і з межирічким гончарним осередком. Проте, іноді добрі традиції вчасно нагадують про себе, повертаються через роки і не дають запасти в забуття простим і довершеним винаходам людей.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Пошивайло О. Гончарство Лівобережної України XIX – початку XX століть і відображення в ньому основних духовних настанов української народної свідомості. Київ, 1991.281 с.
- 2.Українське народне гончарство: Програма – запитальник для дослідження традиційного гончарства та збирання етнографічних матеріалів. Опішне, 1898.61 с.
- 3.Пошивайло О. Етнографія українського гончарства. Київ. Видавництво Молодь. 1993. 401 с.

REFERENCES

1. Tailoring O. Pottery of Liberated Ukraine of the XIXth - the cob of the twentieth century and the image of the main spiritual nastanas of Ukrainian folk architecture. Kiev, 1991.281 p.
2. Ukrainian folk pottery: The program is a consummator for the achievement of traditional pottery and the selection of ethnographic materials. Description, 1898.61 p.
3. Sew O. Ethnography of Ukrainian pottery. Kiev. Vidnavnitsvo Young. 1993.401 p.

УДК 929

Чхайло Олександра,
директор Лебединського
районного краєзнавчого музею,
м. Лебедин, Україна

ПОЕТ – РОМАНТИК МИХАЙЛО ПЕТРЕНКО

Стаття присвячена дослідженню життя та творчості Михайла Петренка.

Ключові слова: поет, романтик

Чхайло А.И. Поэт – романтик Михаил Петренко. *Статья посвящена исследованию жизни и творчества Михаила Петренко.*

Ключевые слова: поэт, романтик.

Chhaylo A.I. The poet is a romantic Mikhail Petrenko

The article is devoted to the study of the life and work of Mikhail Petrenko.

Key words: poet, romant

«Дивлюся на небо та й думку гадаю:
Чому я не сокіл, чому не літаю,
Чому мені, Боже, тикрилів не дав?
Я землю б покинув у небо злітав!...»

Для багатьох поколінь українців ця пісня – не просто улюблена, вона ввійшла у золотий пісенний фонд і стала схожою на образ святого великомученика. Ця пісня звучала і 12 серпня 1962-го року в космічному польоті коли з Байконуру стартував корабель «Восток-4», на борту якого був перший космонавт українського походження Павло Попович. Впродовж сеансу радіозв'язку в Центрі управління польотами був присутній Сергій Корольов, також за походженням українець. У космосі Павло Попович заспівав пісню «Дивлюсь я на небо», начебто для Корольова і знаючи, що пісня йому подобається, тож це було перше виконання пісні на навколосезній орбіті. Проте, як відомо, у пісні є автор, який має безпосередню причетність до Лебедина. Це поет-романтик Михайло Петренко. Як поет, написав він не багато, але його вірші пам'ятають і зараз. Деякі з них трансформувалися в пісні та отримали статус народних.

Не лише краєзнавці, а й більшість лебединців зберігають пам'ять про Михайла Петренка, в першу чергу, як автора проникливих ліричних поезій. Михайло Миколайович прожив коротке, але насичене життя, помер у 45 років від лихоманки, похований на цвинтарі у Лебедині. У пам'ять про Михайла Миколайовича одна із вулиць міста носить його ім'я. На будинку де він проживав встановлена пам'ятна дошка.

Звернемося ж до джерел. Народився Михайло Петренко, за твердженням його першого біографа А. Метлинського, 1817 року. Єдину біографічну довідку про Михайла Петренка, що з'явилася за його життя, було опубліковано в «Южном русаком зборникъ» (1848): «Петренко, Михайло Николаевич, родился въ 1817 году, и, большею частию, проживалъ и узналъ языкъ и бытъ народный въ городѣ Славянскѣ и его окрестностяхъ, Изюмскаго Уѣзда; окончилъ курсъ ученія въ 1841 году въ Харьковскомъ Университетѣ, и потомъ опредѣлился на службу по гражданскому вѣдомству...». День і місяць народження – поки що невідомі, тому що документів про місце і дату народження поета ще не виявлено. Не збереглися достовірні відомості і про матір поета та її соціальне походження.

З інших архівних документів відомо, що Михайло народився в сім'ї губернського секретаря Петренка Миколи Дмитровича (1792 р. н.), який походив з дворян, проживав у Слов'янську і служив у Слов'янській міській ратуші. В сім'ї Миколи Дмитровича та його дружини Марфи Андріївни народжувалося, принаймні, шестеро дітей: Ксенія (1816 р. н.), Михайло (1817 р. н.), Олексій (1819 р. н.), Настасія (1821 р. н.), Євграф (1822 р. н.) та Марія (1827 р. н.). Батько Михайла рано помер або загинув, але, де й коли це сталося, а також місце поховання його поки що невідомо.

Згідно з літературними даними, до вступу в університет Михайло проживав і вчився в Харкові принаймні з 1833 року. У 1837 році Михайло вступив до Імператорського Харківського університету на юридичний факультет, де навчався за свій кошт. У 1841 році закінчив повний курс наук зі ступенем дійсного студента. Лише у липні 1844 року поступив на службу у Харківську Палату кримінального суду канцелярським чиновником і незабаром Урядовим Сенатом був затверджений в чині губернського секретаря. Навчаючись скоріше за все у Харківській гімназії, за твердженням Павла Грабовського юний Петренко разом з Писаревськими славилися під той час улаштуванням українських концертів. У 1841 році він заявив про себе, як поет, у поетичному альманасі «Сніп», який було видано Олександром Корсуном, у тому числі й віршем «Недоля» («Дивлюсь я на небо...»). Про опубліковані твори Михайла Петренка дуже схвально відгукнувся у 1842 році в журналі «Маяк» критик Микола Тихорський. Він писав, що його твори – «...не самозванець поезія, а поезія справжня...», що це рівень Пушкіна і Лермонтова. І дійсно, своєрідне космічне світосприйняття, яке характерне для романтизму, найяскравіше виявилось саме в поезіях Петренка. Це була втеча від жорстокості земного буття та бездуховності суспільства, формою протесту, хоча й пасивного.

Вдруге його вірші були надруковані в літературній збірці «Молодик», яку підготував у 1843 році Іван Бецький. Ще не знайдено «Паньську любовь», але, нещодавно, дослідницею життя й творчості Михайла Петренка з м. Слов'янськ Валентиною Шабановою, зроблено дуже важливу знахідку. Мова йде про першу дію (перші дві яви) драматичної думи Михайла Петренка «Найда», про яку літератори та науковці ніколи не згадували.

Де перебував і чим займався Михайло Петренко після закінчення навчання аж до 1844 року, поки що невідомо. Деякі дослідники безпідставно стверджують, що в цей час він учителював, тому що ніяких документальних підтверджень цієї версії не існує. Є деякі підстави припускати, що після закінчення університету Михайло деякий час мешкав у Харкові та, можливо, в Царстві Польському.

Службові сходинок повели його стрімко вгору. У 1846-му його призначають на посаду столоначальника Харківської Палати кримінального суду та за «усердіє» він отримує чин Колезького секретаря. В серпні 1847-го його переводять до Вовчанського повітового суду на посаду секретаря. Дехто намагався розглядати цей факт як кар'єрне падіння Петренка, тому що це призначення співпало з розгромом Кирило-Мефодіївського братства, проте це лише збіг обставин. Михайло Петренко ніякого відношення до КМБ не мав.

У 1848 році в «Южном русском сборнике» видавець А.Метлинський помістив вірші Михайла Петренка, додавши біографічну довідку про автора. У липні 1849 року М.М.Петренко отримує призначення до Лебедина на посаду Повітового стряпчого (прокурора).

Почався лебединський період життя М. Петренка. Він був одружений з дворянкою Анною Євграфівною Миргородовою (православного віросповідання). Дослідження говорять про той факт, що місце проживання сім'ї Михайла Миколайовича в Лебедині можливо мінялося декілька разів (дітей хрестили в різних церквах). У Формулярному списку, складеному в 1858 році, вказано, що у М.Петренка було троє дітей: син Микола, що народився 16 серпня 1849 року, дочка Марія, що народилася 23 січня 1855 року та син Євграф, що народився 20 квітня 1857 року.

За станом на 1858 рік (точніше на момент написання Формулярного списку) всі вони знаходилися при батьку. Доньки Людмила (1851 р. н.) і Варвара (1853 р. н.) померли ще в дитячому віці до моменту написання Формулярного списку 1858 року. Не всіметричні книги із записами про народження дітей вдалося на сьогоднішній день відшукати в архівах. Хрещеним батьком чотирьох дітей Михайла Петренка була одна й та ж людина – його товариш, поміщик Лебединського повіту, капітан-справник Петро Добросельський. Звичайно ж, це говорить про міцну дружбу між ними.

У сумському архіві знаходяться записи з метричної книги Миколаївської церкви м. Лебедина, де зазначено, що Михайло Миколайович Петренко помер 25 грудня 1862 року і формулярний список про його службу. Після відспівування в Миколаївській церкві померлого поховали на приходському цвинтарі. Проте місцеві краєзнавці різних поколінь за свідченнями старожилів стверджували, що похований він все-таки на кладовищі біля Покровської церкви, бо на кладовищі біля Миколаївської церкви, у якій його хоч і відспівували, у той час уже не ховали. І хоча старожили у свій час навіть вказували могили, в одній з яких може бути похований Петренко, що ніби дехто бачив на одному з надгробків навіть його фотографію, точне місце поховання поета, на жаль, невідоме, адже на початку лихих 1930-х багато надгробків і самих поховань з відомих усім причин було знищено. Ми можемо лише те стверджувати, що прах великого поета належить нашій лебединській землі. Краєзнавці навіть вказали праправнуку Михайла – Олександрові Євграфовичу Петренку на три покинуті могили, розташовані поруч, у одній з котрих може бути похований Михайло Петренко.

Михайло Петренко служив повітовим стряпчим Лебединського земського суду з 1849 до кінця 1862 року. Губернські прокурори, губернські й повітові стряпчі здійснювали нагляд за дотриманням встановленого порядку. Вони охороняли засади влади, боролися з хабарництвом, а також контролювали дотримання законності по оподаткуванню населення. Повітовий стряпчий підпорядковувався безпосередньо Губернському прокуророві, минуючи губернського стряпчого, інформував його про свою діяльність доповідними записками. В разі виявлення фактів порушення законів, незалежно від осіб, що зробили ці порушення, стряпчий повинен був повідомляти про це Губернському прокуророві та за його згодою подавати позови до суду. Виявивши порушення законів в судах, або в інших закладах і установах, стряпчий реєстрував їх та вживав відповідні заходи по усуненню цих порушень. При невиконанні вимог він притягав до відповідальності винного: виносив вимову, накладав штраф, або подавав позов до суду. Ще повітовий стряпчий спостерігав за дотриманням порядку в судових засіданнях та за дотриманням учасниками пошани в суді та у разі виявлення порушень він подавав скаргу у відповідні інстанції.

На посаді повітового стряпчого М. Петренко титулувався як «високоблагородіє», про що свідчать різні документи, подані свого часу на його ім'я, які зараз зберігаються в архівах. Робота була серйозною і ніякого відношення до романтики не мала. Напевне ці обставини і деякі інші події послужили підставою завершити поетичну діяльність?

На сьогоднішній день ще залишається багато невивчених сторінок з біографії Михайла Петренка: документально не підтверджене місто й місце народження, хоча є інформація, що батьки проживали в Слов'янську, не встановлено повну дату народження, - невідомо де перебував і чим займався Михайло Петренко в період після закінчення університету та до вступу в службу в Харківську Палату кримінального суду (липень 1844), невідоме місце його поховання в м. Лебедині, на жаль, ще не знайдено його світлин, але є реконструкція образу – портрет зроблений заслуженим художником України О. М. Чередніченком по зовнішності онуків Михайла Петренка. Саме ця робота, подарована нащадком Михайла Миколайовича Олександром Євграфовичем, експонується у Лебединському районному краєзнавчому музеї. Інші зображення, що інколи публікувалися до цього, є результатом художньої уяви деяких авторів.

До речі, праправнук Михайла Миколайовича – Олександр Євграфович Петренко у 2012 році розпочав генеалого-біографічне дослідження свого роду (Проект «Ідентифікація Петренків»), до якого належить і Михайло Петренко. Праправнук Михайла Петренка в дослідженнях спирається тільки на відомі і досліджені ним документи, та піддає глибокому аналізу всі літературно-краєзнавчі матеріали про Михайла Петренка, які йому вдалося виявити.

Як писав відомий журналіст Володимир П'янков, який у свій час занотував багато свідчень старожилів, що в Лебедині постійно проживав Микола Михайлович Петренко, який мав двох синів і доньку. Менший син Борис успадкував від свого відомого діда любов до поезії та музики, став непоганим музикантом і

вчителем. Учителював він у Гудимівці. Під час денікінської окупації на вимогу місцевих властей очолити духовий оркестр Борис Миколайович відмовився виконати дане розпорядження. Про це навіть писали «Земские известия» від 6 серпня 1918 року. Був мобілізований до денікінської армії, але начебто в знак протесту проти цього – покінчив з собою. Його дружина (мати відомої Наталії Борисівни Шептій-Петренко) після громадянської війни вчителювала в Тростянці. Але перед тим, як виїхати з Лебедина, відвезла до міської бібліотеки цілого воза рідкісних книг із сімейної книгозбірні. Частина з них, мабуть, належали ще Михайлу Петренку. Наталія Борисівна, як правнучка поета, зробила значний вклад у встановлення біографічної істини свого прадіда, досліджувала архіви та стала автором численних публікацій про нього.

Цікавий факт, що в січні 1853-го йому надають звання Титулярного радника, а в 1856 році Михайла Петренка було нагороджено бронзовою медаллю «В пам'ять війни 1853-1856 г.г.», хоча участі у Кримській війні Михайло Петренко не брав. Цією пам'ятною медаллю темної бронзи нагороджували також і цивільних чинів, які не брали участі у війні.

Звісно, що, оспівану багатьма письменниками і описану деякими краєзнавцями, які іноді є домислами, зустріч Петренка і Шевченка у 1859 році в Лебедині так же багато-хто вважає поетичною фантазією. Дійсно, цьому фактові немає документальних підтверджень. Проте давайте погодимось, що ймовірність такої зустрічі була досить високою. Дуже сумніваюся, щоб Петренко, займаючи таку посаду в повіті, не дізнався про приїзд Тараса Григоровича до Лебедина і не хотів з ним зустрітися. Так само – й Шевченко. Тим паче, що творчість Михайла Миколайовича він знав. Навіть занотував до свого записника у 1848 році одну з редакцій вірша «Дивлюсь я на небо...». Вважають дослідники, що й можливість зустрітися у них обох була. Ця думка зустрічається в нарисах краєзнавців П. Сапухіна, Г. Діброва, В. Дудченка, В. П'янкова, В. Пазинича та письменників Б. Ткаченка та В. Скакуна. Про це розповідає й П. Жур в книзі «Третя зустріч». Але згодьтеся, що задокументовані дружні стосунки «государевого» чиновника Петренка і опального Шевченка принесли б повітовому стряпчому лише неприємності. А за ним стояли не тільки служба, а ще й його сім'я, діти та їхнє майбутнє. Це теж кінець кінців можна зрозуміти. Звучить аж ніяк не по-науковому, але приходиш до думки: Шевченко і Петренко в Лебедині не могли не зустрітися!

Пам'ять про Петренка живе. Завдяки старанням його нащадків та шанувальників. Так, співробітниками Андрушівської астрономічної обсерваторії створено неперевершений пам'ятник поету-романтику Михайлу Петренку. Астероїду, який було відкрито в ніч з 24 на 25 серпня 2009 року кандидатом фізико-математичних наук Юрієм Іващенко та його соратником Петром Остафійчуком і зареєстрованого Міжнародним центром з малих планет при Міжнародній астрономічній спілці (МАС) під номером 274843, 8 жовтня 2014 було офіційно підтверджено надання назви Mikhailopetrenko (реєстраційний номер MPC 90380).

Можливі помилки в окремих біографічних деталях, у земних та небесних координатах, що траплялися і трапляються в краєзнавчих дослідженнях про Михайла Петренка, рід, звісно, дуже приємна. Вони, як вибої на дорозі до істини. Проте без сумніву маємо одне: на небосводі і біографії міста Лебедина зірка цього поета-романтика є незгасною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Редчук О.О. Михайло Петренко: Життя і творчість» Київ, 2013, 347 с.
2. Петренко А. Е. Идентификация Петренко Київ, 2012, 339 с.
3. Петренко О. Поет-романтик Михайло Миколайович Петренко (1817-1862): Твори. Критичні та історико-літературні матеріали Київ, 2015, 279 с.

REFERENCES

1. Redchuk O.O. Mikhail Petrenko: Life and Creativity "Kyiv, 2013, 347 p.
2. Petrenko A. E. Identification of Petrenko Kiev, 2012, 339 p.
3. Petrenko O. Poet-romantic Mikhailo Mikolayovich Petrenko (1817-1862): Create. Critical and historical materials of Kiev, 2015, 279 p.

УДК 332

Зігун Віталій,
ГНПУ імені О. Довженка,
науковий керівник:
Корнієнко Т.М.,
доцент, канд. пед. наук,
Україна

МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ЗАХИСТУ МОЛОДІ У НОВІТНІХ ЕКОНОМІЧНИХ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

Стаття присвячена розгляду соціально-економічного становища молоді, визначено основні проблеми молоді як однієї з категорій економічно активного населення в Україні. Проаналізовано та виявлено недоліки у вітчизняному механізмі соціально-економічного захисту молоді.

Ключові слова: молодіжна підтримка, економічна активність, механізм соціально-економічного захисту молоді.

Зигун В.О. Механизм социально-экономической защиты молодежи в современных экономических и социокультурных условиях. Статья посвящена рассмотрению социально-экономического положения молодежи, определены основные проблемы молодежи как одной из категорий экономически активного населения в Украине. Проанализированы и выявлены недостатки в отечественном механизме социально-экономической защиты молодежи.

Ключевые слова: молодежная поддержка, экономическая активность, механизм социально-экономической защиты молодежи.

Zigun V.O. The mechanism of socio - economic protection of youth in modern economic and socio - cultural conditions. The article is devoted to the consideration of the socio - economic situation of youth, identifies the main problems of youth as one of the categories of economically active population in Ukraine. The shortcomings in the domestic mechanism of socio - economic protection of youth are analyzed and identified.

Key words: youth support, economic activity, mechanism of socio-economic protection of youth.

Постановка проблеми. Молодь є невід'ємною складовою сучасного інноваційного суспільства, носієм інтелектуального базису, рушійною силою соціально-економічних процесів. З дати обрання незалежного статусу наша держава значної уваги стала приділяти розвитку молодіжної політики: даний напрям став одним з найважливіших напрямів діяльності органів державної влади.

Так, 15 грудня 1992 року Верховною Радою України було прийнято Декларацію «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні», а 5 лютого 1993 року – Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», яким визначалися базові засади створення організаційних, соціально-економічних, політико-правових умов соціального становлення та розвитку молоді, основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні [2; 3].

Однак ми можемо спостерігати парадокс: попри існуючу систему соціально-правових гарантій, молодь лишається однією з найменш захищених категорій населення в сучасному українському суспільстві. Даний факт перш за все пов'язаний із нестабільністю соціально-економічних процесів в Україні. Соціальне неблагополуччя знаходить свій відбиток на стані здоров'я даної соціальної групи населення. Існує головна проблема дефіциту робочих місць, або, на нашу думку, ще гірше – значна частина працюючої молоді вимушена займатися не тією спеціальністю, що була отримана в процесі навчання, або зовсім не має професійної кваліфікації.

Загострення проблем молоді спостерігаємо й через особливий психологічний процес соціалізації осіб відповідного віку. Вказана проблема утворює тісний взаємозв'язок з початковим етапом становлення особистості в соціумі, із впливанням її в осередок суспільства, спробами самостійно здійснити соціалізацію через входження до різнопланових соціальних груп, субкультур та рухів.

Беручи до уваги той факт, що молодь складає 30 відсотків населення планети, варто зробити акцент на її активності в якості позитивної риси, а також уразливості (негативної риси) під впливом суб'єктивних та об'єктивних факторів агресивного соціального середовища. Варто наголосити на тому, що паралельно із іншими соціальними верствами населення молодь є не менш чутливою до коливань міжсоціальних взаємодій та здатна відчувати ідентичні труднощі нарівні із дорослим населенням під час самовизначення, профорієнтаційних процесів, етапів у працевлаштуванні, освітніх заходах, забезпеченні житлом, соціально-економічними гарантіями, під час медичного обслуговування та страхування. Через це постає питання щодо створення ефективного механізму соціально-економічного захисту, результатом спрямування якого має стати інноваційна політика у розробленні на першому етапі правових та соціально-економічних гарантій для молоді; другому етапі – запровадженні цільової підтримки молодим сім'ям з дітьми, молодим людям, установам та громадським організаціям, напрямки діяльності яких збігаються із молодіжними програмами. Отже, на сьогодні дана проблематика є недостатньо вивченою, що обумовлює новизну обраного напрямку дослідження та подальші шляхи її вирішення.

Дослідження і публікації. Під час дослідження питання соціально-економічного захисту молоді нами було виявлено наступний факт: шляхи реформування механізму соціального захисту молоді фактично не розглядались радянською наукою, а в Україні та країнах СНД нажалі й досі не було проведено цільових досліджень з актуальної проблематики прямопропорційного впливу якісних соціальних послуг на поліпшення соціально-економічного рівня української молоді, хоча деякі її напрямки виявились предметом наукових досліджень як українських: Л. Вінник, Н. Собчак, Л. Поліщук, Т. Кошманова, так і російських дослідників (практиків та теоретиків): В. Бочарова, Г. Мухаметзянова, Т. Трегубова, А. Мудрик, Г. Бурлака, М. Єфремова, Б. Шапіро, Б. Вульфова.

Варто також зазначити, що протягом останнього десятиріччя українськими науковцями здійснено перелік досліджень в галузі науково-методичного забезпечення соціальної роботи в системі соціально-економічного захисту молоді в Україні: Л. Міщик, І. Зверева, А. Капська, В. Сидоров, О. Пічкарь, І. Мигович, Г. Лактіонова, І. Козубовська, Т. Корнієнко, Г. Попович, С. Марченко, С. Толстоухова, Н. Лавриченко, Н. Романова.

В цілому ж варто констатувати відсутність системних, фундаментальних робіт, що орієнтовані на розв'язання проблематики реформування механізмів соціально-економічного захисту молоді в Україні.

У зв'язку із цим основною **метою** нашої статті є першочергове дослідження дефініції «соціально-економічний захист молоді», огляд проблем з побудови сучасного механізму соціально-економічного захисту української молоді, а також формування пропозицій, спрямованих на подолання кризових явищ у даній галузі. Відповідно до поставленої мети нами були сформовані наступні **завдання**: надати визначення дефініції «соціально-економічний захист молоді», «механізм соціально-економічного захисту молоді»; проаналізувати актуальність проблеми на соціальному, економічному, політичному, правовому рівнях; з'ясувати закономірності ефективної взаємодії компонентів в структурі механізму соціально-економічного захисту продуктивної молоді.

Виклад основного матеріалу. З метою розкриття тематики нашого дослідження, перш за все, хотілося б спрямувати увагу на розкриття дефініції «соціально-економічний захист молоді».

Ст. 46 Конституції України закріплює права громадян на достатній соціальний захист, який в зарубіжній та вітчизняній класичній науково-правовій літературі термінологічно інтерпретується як «право на соціальне забезпечення».

Взагалі, якщо підходити до тлумачення соціально-економічного захисту молоді в якості об'єкту адміністративного управління, то можна здійснити акцент на закономірну структурованість суспільно-економічних, правових та організаційних складових напрямків державної соціальної програми щодо відповідного належного забезпечення соціальних прав і гарантій молоді людини.

Соціально-економічне забезпечення молоді являє собою важливу складову національного соціального захисту населення від соціальних ризиків, різного роду конфліктів (професійних, сімейних тощо), що можуть виникнути здебільшого через недосконалу політику захисту молоді на державному рівні.

Дослідник Ю. О. Тарабукін пропонує розглядати дефініцію «соціально-економічний захист молоді» у широкому розумінні. Він відзначає, що провідна мета соціально-економічного захисту молодого покоління – надати допомогу продуктивній молоді у набутті почуттів власної гідності шляхом посилення віри у власні сили, бажання особистою працею поступово крок за кроком набувати розширених можливостей у поліпшенні умов життя, а не пасивно розраховувати на нього. За Тарабукиним Ю.О. соціально-економічний захист молоді розглядається у чотирьох аспектах [7]: захист самого процесу формування і розвитку особистості молоді людини, який спрямований на забезпечення сприятливого для всіх молодих людей проходження через кожен з етапів розвитку; захист економічного середовища формування та розвитку особистості. Увага державних інститутів повинна бути зосереджена вирішенні соціальних, економічних та моральних проблем середовища; захист прав молоді людини; цільовий соціальний захист. Це допомога молодим людям, сім'ям, організаціям, соціальним службам, що працюють з молоддю, для вирішення чітко окреслених завдань.

Надалі розглянемо механізм соціально-економічного захисту молоді. Слово «механізм» іншомовне, і походить від грецького «mechanē» – знаряддя, пристрій, сукупність деталей, що передає чи перетворює рух машини, приладу, або ж це внутрішня побудова, система чого-небудь, як-то, наприклад, державний механізм [1] чи сукупність станів, процесів будь-яких явищ [5, с. 293].

Нами було досліджено використання терміну «механізм» у юридичних словниках українських видань: слово «механізм» застосовується тільки в якості складової юридичних термінів з метою обґрунтування окремих правових аспектів в теоретико-дослідницьких працях вчених. Якщо ж розглядати поняття «механізм» як самостійне, то, на жаль, воно відсутнє в юридичній енциклопедії [6, с. 80], також відсутнє і в юридично-термінологічному словнику, не знайшло свого відображення і в Юридичному словнику-довіднику.

Термін «механізм» останнім часом досить активно застосовується інститутом президентури України, урядовими структурами, місцевими органами влади з різних сфер життєдіяльності та визначається як форма спонукального чинника для проведення змін.

Здебільшого термін «механізм» вживається у сукупності з іншими термінами для розкриття різних правових динамічних процесів та явищ, наприклад: аналіз поняття «механізм держави», обґрунтування поняття «механізм правового впливу», «механізм управління», при розкритті сутності такого правового явища як «механізм застосування норм права» або «механізм соціально-правового забезпечення».

Отже, на нашу думку визначення ключовими моментами виділяє чотири складові механізму соціально-економічного забезпечення молоді: держава; організації, що здійснюють соціально-економічне забезпечення; молодь – особи віком від 14 до 35 років (відповідно до Роз'яснення Міністерства юстиції України від 13.09.2012 року «Молодь: її права та соціальне становлення в сучасній Україні») [4]; соціальні служби, що проводять роботу у напрямку поліпшення соціально-економічних показників рівня добробуту та розвитку сучасної продуктивної молоді.

За умов здійснення впевнених кроків переходу до інноваційних умов швидкоплинного науково-технічного прогресу механізм соціально-економічного забезпечення захисту населення, зокрема молоді, має ставити за мету досягнення позитивних показників у наступних напрямках:

- соціально-економічна допомога, що має гарантувати прогресивній молоді реальні можливості пристосування до негативних факторів із подальшим їх розв'язанням і перетворенням у позитивні під час

виникнення несприятливих кризових соціально-економічних явищ;

- соціальне забезпечення, що має на меті гарантувати відповідний рівень добробуту перспективній молоді (наприклад, прийняття до уваги факту відшкодування форс-мажорних втрат регулярного прибутку, компенсація додаткових втрат у зв'язку із непередбачуваними процесами інфляційного коливання на економічному ринку, запобігання випадків, що призводять до втрати регуляторного прибутку через низку приватизаційних факторів, в тому числі і закриття виробництва тощо);

- соціально-правові послуги, що спрямовані на надання можливостей прогресивній молоді забезпечувати відповідний рівень трудового навантаження, участі у суспільно- громадському житті (програми професійно-наукових перекваліфікацій, створення додаткових робочих місць тощо).

На нашу думку варто зупинитися на найактуальнішій проблемі – це проблема молодіжного безробіття. На сьогоднішній день молодь є однією з категорій економічно активного населення, що, нажаль, через прискорені темпи ризикує з часом втратити можливості щодо самореалізаційних процесів на ринку праці. Даний факт пов'язаний з тим, що кон'юнктура українського ринку праці значною мірою залежить від стану та динаміки його молодіжного сектора. Тому молодіжна зайнятість набула особливої актуальності, а ще більше непокоять її наслідки для майбутнього української економіки.

На даний час молодіжний вектор на ринку зайнятості (у порівнянні із іншими галузями) носить певні ознаки, серед яких: вагоме зменшення чисельності молоді у провідних сферах економічного розвитку (особливо у науковій та науково-дослідній сферах); постійна тенденція до зростання молодіжного безробіття у відкритій та прихованій формах (40 % безробітних – молодь, серед яких три чверті показників обіймають безробітні жінки); інтенсифікація трудової діяльності за вторинними видами діяльності: поєднання водночас декількох робіт, додаткова робота під час навчання у стаціонарних відділеннях навчальних закладів різного типу, самозайнятість тощо; розповсюдження явища «прихованої зайнятості» (влаштування на роботу без належного законного оформлення, зарплата «у конвертах») тощо.

Причинами цього, зокрема, являються: недоопрацьованість напрямів професійної орієнтації у галузі працевлаштування молодими спеціалістами, незадовільний рівень професійної підготовки молодих кадрів, відсутність відповідного досвіду практичної роботи, а також недосконалість сучасного ефективного механізму регулювання працевлаштування відповідно інноваційних показників.

Якщо звернутися до закордонного досвіду, то варто із сумом констатувати, що на сьогоднішній день державної системи працевлаштування молодих фахівців, як у СНД так і в Україні, нажаль, більше не існує. Такий стан різко контрастує з працевлаштуванням молодих фахівців в інших країнах світу, де розповсюджена практика укладання студентами контрактів з окремими фірмами, які добирають для себе відповідних фахівців. Наприклад, у США більш ніж 80 % випускників працевлаштовуються протягом року. У Японії цей показник перевищує 90 %. Отже, це можливо тому, що система освіти в цих країнах орієнтована на гнучку різнобічну спеціалізацію [9, с. 79]. Світовий досвід свідчить, що витрати на освіту повинні становити не менш 5 % від ВВП, а експертами ЮНЕСКО мінімально можлива частка витрат держави на освіту визначена на рівні 3,5 %.

Надалі варто зосередитися на низькому рівні соціального захисту саме молодих сімей, що, у свою чергу, негативним чином продовжує позначатися на демографічних показниках в нашій державі. Якщо взяти до уваги, що на сьогодні в Україні майже 14 млн. сімей, і з них 2,4 млн. – це молоді сім'ї, то логічно, що перш за все треба працювати з ними і вирішувати їхні проблеми, тим паче, що саме в цих сім'ях народжується більше 80 % дітей [10].

Здійснений аналіз соціально-економічних умов середньостатистичної української сім'ї свідчить про високий показник житлово-побутової невлаштованості і низького сімейного бюджету. Безумовно, вирішення даної проблеми можливе за рахунок об'єднання спільних державних зусиль із самими молодими людьми, а також молодіжними установами та організаціями. Але, паралельно із цим способом потрібно спрямовувати політику на зміцнення та розширення різних видів суспільно-економічної допомоги молодим сім'ям з боку держави – соціально-психологічну, психолого-педагогічну, соціально-медичну, юридичну тощо. Також ефективним кроком щодо вирішення проблематики молодих сімей стане безперервний процес поступового запровадження пільгових режимів за оподаткування як самих сімей, так і підприємств, організацій, відомств, функціонування яких буде спрямовуватися на з'ясування їх проблем шляхом кредитування житлового будівництва та товари довгострокового вжитку, а також здійснення фінансових дотацій на отримання професійно-технічної та вищої освіти.

Важливу роль у формуванні та розвитку молодіжної політики та соціально-економічного захисту молоді потрібно надати соціальним службам. Отже, в Україні перші осередки соціальних служб почали створюватися з 1991 р. в Харківській, Луганській, Дніпропетровській, Донецькій областях. Станом на 1 січня 2015 р. вже діяло 546 центрів соціальних служб для молоді, зокрема й Український державний центр соціальних служб для молоді [1].

За даними офіційного сайту центрів мережу спеціалізованих формувань становить 1 191 консультативний пункт та безпосередня робота в центрах соціальних служб для молоді. Центри соціальних служб для молоді покликані проводити різноманітну соціальну політику, що носить досить розгалужений характер напрямків, які мають реалізовуватися у центрах і які з метою зручності здійснення досліджуваних

заходів можуть об'єднуватися у певний перелік комплексних видів допомог, серед яких: соціально-медична допомога; психолого-педагогічна допомога; правова; матеріальна (з поділом на речову та грошову, інформаційну тощо). Зупинимось на кожній з них детальніше.

Психолого-педагогічна допомога має на меті роботу із психологом, тобто отримання психологічних консультацій, проведення бесід, лекцій, надання рекомендацій педагогічного характеру. Психолого-корекційної допомога спрямована на дослідження дітей, молоді та їхніх батьків, також педагогічного складу органів освіти, методичних колективів притулків, реабілітаційних та лікувальних центрів, які її потребують.

Правова допомога складається із якісного процесу надання консультативної допомоги молодіжній категорії, сім'ям з приводу уточнення питань чинного нормативно-правового простору та отримання ефективного правового захисту в разі потреби, наприклад, шляхом складання юридичної документації, отримання адвокатської або нотаріальної допомоги тощо.

Матеріальна допомога – це, іншими словами, речова допомога соціально незахищеним верствам населення, серед яких: багатодітні й малозабезпечені сім'ї, сім'ї з дітьми, діти-сироти, діти-інвалід. Матеріальна допомога може виражатися безпосередньо у грошовій допомозі через виплати соціально незахищеним дітям, молоді, різним категоріям сімей, а також «погашатися» одягом, взуттям, продуктами харчування, предметами побуту.

Інформаційна допомога полягає у просвітницькій інформаційній діяльності, метою якої являється допомога клієнтам в орієнтуванні та обранні того чи іншого варіанту допомог, яких дійсно потребує будь-яка конкретна особа.

Беручи до уваги вищезазначене, констатуємо, що Україна на даному етапі реформ поки що володіє недостатнім власним досвідом керування, також відсутній належний механізм соціально-економічного забезпечення молоді, відсутня надійна система адміністративного контролю за діяльністю органів, що покликані у своїй діяльності розпоряджатися коштами соціально-економічного забезпечення молоді. На даний час Кабінет Міністрів України намагається запозичити деякий досвід найбільш розвинутих держав світу у даній галузі з метою вирішення переліку актуальних проблем соціально-економічного захисту молоді. На наш погляд дана політика інноваційна та заслуговує уваги.

Висновок. Отже, спираючись на вищевикладене, до основних напрямів державної соціальної політики в Україні щодо соціально-економічного захисту населення молодих людей віднесемо: підвищення дохідної частини населення до відповідного рівня життя; забезпечення належних шляхів зайнятості молоді через налагодження задовільного стану ринку праці шляхом поступового запровадження належних організаційних умов й оплати праці відповідно; запровадження загальнообов'язкового державного соціального страхування, безпосередньо пов'язаного з трудовою діяльністю молодого працівника; встановлення окремих грошових виплат, допомоги молодим сім'ям з дітьми, адресної соціальної допомоги малозабезпеченим сім'ям, можливість надання житлових субсидій молодим сім'ям, а також одиноким матерям, встановлення компенсацій та пільг тим, хто постраждав від техногенно-економічних та природних катастроф і мають хворих дітей тощо.

Таким чином, соціальна політика захисту молоді повинна мати фундамент, складові якого формуватимуться як із компенсаційних складових, так і із соціальних гарантій відповідним групам та стимулюванні належних умов з метою ефективної реалізації молоддю своїх інтересів і запитів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдучий П. Фінансування соціальної політики. / П. Гайдучий, О. Подолєєва. – К. : Українська Академія державного управління, 2005. – 326 с.
2. Декларація «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» // Закони України. Т.4. – К. : Інститут законодавства Верховної Ради України, 1993. – С. 247–266.
3. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» // Закони України. Т.4. – К. : Інститут законодавства Верховної Ради України, 1992. – С. 300–305.
4. Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» // Закони України. Т.4. – К. : Інститут законодавства Верховної Ради України, 1996. – С. 367–370.
5. Лібанова Е. М. Сім'я та сімейні відносини в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку: монографія / Е. М. Лібанова, С. Ю. Аксьонова, В. Г. Бялковська ; Ін-т демографії та соц. дослідж. НАН України, Укр. центр соц. реформ, Фонд народонаселення ООН. – К., 2009. – 247 с.
6. Орлов В. В. Основні напрямки діяльності органів виконавчої влади як суб'єктів державного управління у сфері державної молодіжної політики в Україні / В. В. Орлов // Економіка та держава. – 2008. – № 3. – С. 75–77.
7. Тарабукін Ю. О. Соціальна політика: [навч. посіб.] / В. А. Скурятівський, О. М. Палій. – К. : УАДУ, 2012. – 360 с.
8. Соціальні проблеми працевлаштування молоді / О. М. Балакірєва (керівник авт. кол.). В. В. Онікієнко, О. В. Валькована та ін.. – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2014. – 144 с.
9. Українське суспільство 1992 – 2009. Соціологічний моніторинг / за ред. Головахи Є., Паніна Н. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2010. – 578 с.
10. Хмелярчук М. І. Зайнятість і соціальний захист молоді : монографія / М. І. Хмелярчук ; НАН України, Ін-т регіон. досліджень. – Л., 2003. – 126 с.

REFERENCES

1. Gaidutsky P. Finance of social policy. / P. Gaidutsky, O. Podolova. - K.: Ukrainian Academy of Sovereign Governance, 2005. -- 326 p.
2. Declaration "On the ambush ambush of sovereign youth policy in Ukraine" // Laws of Ukraine. T.4. - K.: Institute of Legislation of the Supreme For the sake of Ukraine, 1993. - S. 247–266.
3. The Law of Ukraine "On Social Development and Development of Young People in Ukraine" // Laws of Ukraine. T.4. - K.: Institute of Legislation of the Supreme For the sake of Ukraine, 1992. - S. 300–305.
4. The Law of Ukraine "On the State I Will Assist the Citizens of Children" // Laws of Ukraine. T.4. - K.: Institute of Legislation of the Supreme For the sake of Ukraine, 1996. - S. 367–370.
5. Libanova E. M. Sim'ya that symeyni vidnosini in Ukraine: current stand and tendency of development: monograph / E. M. Libanova, S. Yu. Aksionova, V. G. Bialkovska; Institute of Demography and Social dosl_dzh. NAS of Ukraine, Ukr. social center Reform, United Nations Population Fund. - K., 2009. -- 247 p.
6. Orlov V.V. The main directions of the dictates of the authority of the sovereign government as a sub-government of the sovereign government in the sphere of the sovereign youth policy in Ukraine / V.V. Orlov // Economy and Power. - 2008. - No. 3. - S. 75–77.
7. Tarabukin Yu. O. Social policy: [nav. posib.] / V. A. Skurativsky, O. M. Paliy. - K.: UADU, 2012. -- 360 p.
8. Social problems of young people / O. M. Balakireva (kerivnik author. Count.). V.V. Onikinko, O.V. Valkovan ta in .. - K.: State Institute of Problems of Social Issues and Young People, 2014. - 144 p.
9. Ukrainian suspension 1992 - 2009. Social monitoring / ed. Golovakhi S., Panina N. - K.: Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2010. - 578 p.
10. Khmelyarchuk M. I. Zaynatist and social zahist youth: monograph / M. I. Khmelyarchuk; National Academy of Sciences of Ukraine, In-t region. up to the day. - L., 2003. -- 126 p.

УДК 37.018.43

Гурба Олександр,
Директор ДПТНЗ «Шосткинське ВПУ»
Баланюк Наталія,
канд. юр. наук
ДПТНЗ «Шосткинське ВПУ»,
м. Шостка, Україна

УПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В СУЧАСНИЙ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРОСТІР

В статті детально розглянуто поняття й відповідно всі складові дефініції «медіаосвіта», визначено основні проблеми щодо вдосконалення професійної освіти, серед яких: брак досвіду та вмінь управляти потоками інформаційних ресурсів, опанування комунікаційних технологій та стратегій їх використання.

Ключові слова: проблеми медіаосвіти, інноваційна освіта, реформування професійно-технічного освітнього простору.

Гурба А.А. Баланюк Н.Ю. Внедрение медиаобразования в современное профессионально-техническое учебное пространство. В статье подробно рассмотрено понятие и соответственно все составляющие дефиниции «медиаобразование», определены основные проблемы по совершенствованию профессионального образования, среди которых: нехватка опыта и умений управлять потоками информационных ресурсов, освоение коммуникационных технологий и стратегий их использования.

Ключевые слова: проблемы медиаобразования, инновационное пространство, реформирования профессионально-технического образовательного пространства.

Gurba O. A. Balaniyk N.Y. Introduction of mediaeducation in modern vocational educational space. In the article in detail a concept and accordingly all making definitions are considered "mediaeducation", basic problems are certain on perfection of trade education, among that: shortage of experience and abilities to manage the streams of informative resources, mastering of communication technologies and strategies of their use.

Key words: problems of mediaeducation, innovative space, reformations of vocational educational space.

Постановка проблеми. З метою вдосконалення професійно-технічної освіти, забезпечення різнобічних шляхів всебічного доступу до інформаційно-комунікаційних технологій у галузі освіти, на сьогоднішній день гостро постає питання ефективного використання здобувачами освіти потоків комунікаційних ресурсів, опанування комунікаційних технологій і вільного прогнозування стратегії їх використання.

Медіаосвіта ставить за мету ефективне використання досягнень техніко-комунікаційного прогресу сучасних засобів комунікації. За визначенням ЮНЕСКО медіаосвіта являється окремим напрямом сучасної освіти, оскільки спрямована на усвідомлення різнобічних способів використання засобів масової комунікації в суспільстві.

Впровадження медіаосвіти в Україні доцільно пов'язати із євроінтеграційним процесом, де розвиток медіаосвіти являється одним з головних пріоритетів освітньої політики. У 2008 році Європейський парламент ухвалив «Резолюцію щодо медіаграмотності у цифровому світі» [1]. У даному документі триває обґрунтування необхідності ефективного розвитку медіаосвіти у державах ЄС, формулюються перелік рекомендацій відповідно до конкретних шляхів реалізації цього завдання в системі освіти різних рівнів.

Дослідження і публікації. Проблематиці дослідження медіаосвітнього простору в галузі освіти було приділено достатньо уваги у працях як зарубіжних так і вітчизняних науковців, зокрема: Н. Андерсен, Р. Апарічі, Б. Бадіян, Б. Бахмайер, ЕДж. Голдштайн, П. Гріневей, К. Ермелен, Л. Жиру, Л. Зазнобіна, Д. Канкел, Д. Ліленд, Д. Семенецька-Гоголін, О. Спічкін, В. В. Андрущенко, Г. Боришполець, О. Бурім, І. Дичківська, Н. Духаніна, В. Іванов, Т. Іванова, В. Ільганасва, В. Кремень, В. Лозовий, О. Мусієнко, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Г. Почепцов, В. Різун, Н. Череповська тощо.

Проблема упровадження медіаосвіти у систему професійної освіти за допомогою інтегрування медіаосвітніх технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців обумовлена тим, що у навчальному процесі виникає принципово нова концепція професійної підготовки, яка включає медіаосвітні стратегії з метою формування медіаосвітньої культури як необхідної складової професійної культури майбутнього фахівця.

У зв'язку із цим основною **метою** нашої статті є першочергове дослідження дефініції «медіаосвіта», огляд проблем з побудови сучасного механізму медіаосвітнього середовища у закладах професійно-технічної освіти, а також формування пропозицій, спрямованих на подолання кризових явищ у відповідній галузі. Відповідно до поставленої мети нами були сформовані наступні **завдання**: надати визначення дефініції «медіаосвіта», розібрати складові механізму запровадження медіаосвіти; проаналізувати актуальність проблеми на соціальному, економічному, політичному, правовому рівнях; з'ясувати закономірності ефективної взаємодії компонентів медіаосвіти в структурі загального механізму освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Під час дослідження теоретичних джерел нами було з'ясовано, що термін «медіаосвіта» був присутній вже в радянському освітньому просторі. На теперішній час на теренах колишнього Радянського Союзу медіаосвіта набула свого подальшого розвитку: саме в Російській Федерації під керівництвом професора Федорова О.В. функціонують дві школи: школа медіаграмотності та школа медіакомпетентності, отримано ліцензію на кваліфікацію педагогів-медіадидактів, випускається науковий журнал «Медиаобразование», існує декілька наукових сайтів, де представлені у перекладі роботи українських науковців.

В Україні медіаосвіта активно почала розвиватися з 2009 р. і здебільшого у формальній системі освіти. Отже, незалежна Україна має свої власні медіаосвітні осередки: у столиці (Інститут вищої освіти та Інститут соціальної та політичної психології АПН України) та Львові.

Отже, медіаосвіта (media education) – це процес розвитку і саморозвитку особистості за допомогою та на матеріалах засобів масової комунікації (медіа) [9]. Нині вона успішно розвивається за трьома векторами, які визначаємо як професійно-орієнтований, медіапедагогічний і медіапсихологічний [8].

У Звіті ЮНЕСКО 1999 р. зазначається, що «медіаосвіта – частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на свободу самовираження та отримання інформації, воно сприяє підтримці демократії; пов'язана з усіма видами медіа і різними технологіями [5].

На думку групи українських науковців Академії української преси, медіаосвіта – це «навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасних мас-медіа; специфічна, автономна галузь знань у педагогічній теорії та практиці» [5].

Згідно з новою редакцією Концепції впровадження медіаосвіти в Україні медіаосвіта – це «частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій» [2].

Окремо б хотілося кваліфікувати напрямки медіаосвіти, що сконцентровані на розвиток відповідних медіатехнологій, котрі використовуватимуться в освітній діяльності й сприяють розвитку медіадидактики:

- медіаосвіта майбутніх професіоналів – журналістів, кінематографістів, редакторів, продюсерів та інших «медійників»;
- медіаосвіта майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, в системі підвищення кваліфікації викладачів вузів і шкіл;
- медіаосвіта як складова частина загальної освіти школярів і студентів, що може бути інтегрованою з традиційними дисциплінами або автономною (спеціальною, факультативною, гуртковою і т. ін.);
- медіаосвіта в установах додаткової освіти і дозвіллевих центрах;
- дистанційна медіаосвіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, системи Інтернет;
- самостійна / безперервна медіаосвіта [1; 3; 6 та ін];
- медіаосвіта майбутніх фахівців різних напрямів підготовки [4; 9].

Наразі ми можемо виокремити медіаосвіту майбутніх фахівців різних напрямів підготовки, оскільки ведемо мову не просто про «медіа для всіх» (хоча саме це гасло було популярним ще зовсім недавно), а про те, як найбільш ефективно використовувати професійно-орієнтовані медіатексти в підготовці майбутніх спеціалістів з професійно-технічною освітою, щоб у подальшому вони успішно застосовували навички роботи з мас-медіа для підвищення професійного рівня, самоосвіти впродовж усього життя.

Отже, в Україні існує декілька основних форм розвитку медіаосвіти, серед яких: обов'язковий урок з медіаграмотності, факультативне навчання за бажанням здобувачів освіти, інтеграція в інші навчальні предмети, медіаклуби, гуртки.

До основних тем, що відпрацьовуються під час вищезазначених заходів, відносяться: аналіз медіаповідомлень, вияв маніпуляцій, інформаційна безпека, візуальна медіакультура (практичне створення власних медіапродуктів). Однак виділяємо основний недолік: згадані теми нажаль не сприяють розвитку медіа- та інформаційної грамотності, а однобоко зосереджуються на окремих аспектах, а отже не можуть у якісній мірі забезпечувати розвиток медіаграмотності.

Що стосується медіаосвіти у професійних навчальних закладах, то, за нашими висновками, елементи медіаосвіти мають бути інтегрованими в усі предмети на всіх навчальних рівнях, а також у поєднанні теоретичних та практичних (виробничих) підходів.

Також, на нашу думку, варто зробити акцент на підтриманні саме неформальної освіти в Україні, що здійснюється здебільшого за ініціативою активістів – громадських організацій і творчих об'єднань та поки що не знайшла значної підтримки на офіційно-правовому рівні. Неформальна медіаосвіта може бути ефективною, адже в її основу покладена внутрішня особиста пізнавальна мотивація її учасників, а також прагнення та самовираження й розвитку, однак через відсутність системності не може реалізувати весь свій освітній потенціал. Таким чином, найбільшою проблемою сучасної української медіаосвіти, в тому числі й на рівні професійно-технічних навчальних закладах, є відсутність чіткого механізму, комплексної стратегії розвитку, що стосувалася б усіх форм і включала всі взаємозацікавлені елементи.

Впровадження медіаосвіти в Україні пов'язане з низкою проблемних моментів, спричинених як специфікою самої навчальної дисципліни, так і реаліями вітчизняної системи освіти. Серед таких обставин, що заважають швидкому впровадженню медіаосвіти у першу чергу можна назвати: наявність численних, часто взаємно конкурентних концепцій медіаосвіти і медіаграмотності; інерція системи освіти, яка на рівні основ навчального процесу успадкувала від радянських часів недостатню увагу до розвитку критичного мислення, особливо при вивченні предметів суспільствознавчої групи;

Нестача ресурсів, потрібних для повноцінного впровадження медіаосвіти як окремої навчальної дисципліни, спонукає до пошуку інших перспективних форм її функціонування у системі освіти. Найоптимальнішою з них є інтеграція елементів медіаосвіти в існуючі навчальні предмети і курси, зокрема, йдеться про інформатику, українську мову і літературу, суспільствознавство. Перспективність такої інтеграції зумовлюється ще й тим, що в подальшому ці елементи можуть виконувати функцію підготовки здобувачів освіти до засвоєння окремої навчальної дисципліни, а також тим, що зазначені елементи медіаосвіти можуть слугувати додатковим засобом забезпечення зв'язку навчального матеріалу з сучасним життям, чого нині українській освіті часто бракує. З огляду на це, в ході експериментального етапу впровадження медіаосвіти варто звернути більшу увагу на можливості коригування існуючих навчальних програм і відповідних матеріалів з метою їх доповнення доречними в кожному конкретному випадку елементами медіаосвіти.

Елементи медіаосвіти можуть інтегруватися і у виховну та політико-просвітницьку роботу з використанням медійних повідомлень як матеріалу для обговорення й аналізу. У зв'язку з цим не зовсім обґрунтованим видається аргумент щодо того, що обмежені наявні ресурси системи освіти потрібно спрямовувати тільки на патріотичне виховання [9], що виключає можливість широкого впровадження медіаосвіти. Насправді важливі елементи медіаосвіти можуть широко й успішно інтегруватися у виховну роботу з мінімальним витрачанням додаткових ресурсів.

Висновки. Отже, спираючись на вищевикладене, до основних напрямів державної політики в Україні щодо впровадження медіаосвіти віднесемо:

- уточнення концептуальних підходів, цілей та завдань медіаосвіти: необхідне акцентування уваги на активному цілеспрямованому використанні можливостей, які надають Інтернет і традиційні ЗМІ, на виробленні умінь знаходити, аналізувати й ефективно використовувати потрібну для вирішення різноманітних життєвих завдань інформацію, враховуючи, що самостійно отримувана через медіа інформація становитиме значну частину майбутньої фахової компетентності сьогоденних здобувачів освіти і студентів;
- закріплення інструментального розуміння медіа з одночасним акцентуванням уваги на виявленні та протидії інформаційним маніпуляціям. Інтеграція елементів медіаосвіти у навчально-виховний процес з використанням можливостей наявних навчальних предметів та виховних заходів;
- підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів з урахуванням того, що сучасна медіаосвіта не може обмежуватися вивченням основ журналістики чи медіакритики, як і не зводиться до використання новітніх комп'ютеризованих засобів навчання;
- продовження і розширення співпраці між профільними державними установами і громадськими

організаціями з метою розробки нових навчально-методичних матеріалів у сфері медіаосвіти, додаткової підготовки вчителів і викладачів ВНЗ.

Певний позитивний досвід першого експериментального етапу впровадження медіаосвіти в Україні дає підстави для очікування подальшого успішного її розвитку у нашій державі. Важливість досягнення цієї мети зростає з огляду на необхідність протистояння інформаційній агресії та модернізації української освітньої системи відповідно до європейських стандартів. Крім того, належний рівень медіаосвіченості і, внаслідок цього, поінформованості громадян є необхідним для зміцнення демократії та прискорення економічного зростання, а краще розуміння громадянами основ функціонування медіасфери вестиме до зростання вимог громадян до медіа і, відповідно, до підвищення якості вітчизняної інформаційної продукції.

ЛІТЕРАТУРА

1. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT>.
2. Возчиков В.А. Медиа сфера философии образования [текст]: монография / В.А.Возчиков. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2007. – 284 с. – С. 212.
3. Духаніна Н.М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: ІВО АПН України, 2007. – 23 с.
4. Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів / Онкович Г.В., Духаніна Н.М., Сахневич І.А., Гуріненко І.А., Янишин О.К., Балабанова К.Є. / за науковою редакцією доктора педагогічних наук, професора Г.В.Онкович. – К.: ІВО, 2013.
5. Онкович Г.В. Використання інтегрованого простору знань у навчальному процесі засобами медіаосвіти // Вища освіта України. – № 2. додаток 1. – 2009. – Тематичний випуск „Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції”. – 308 с. – С.166 -172.
6. Онкович Г.В. Медіаосвіта як ресурс розвитку сучасного суспільства // Г.В.Онкович, А.Д.Онкович. Проблеми освіти: наук. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. – Випуск 73. – 269 с. – С. 3 - 6.
7. Сахневич І.А. Педагогічні умови використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю: Автореф. дис. канд. пед. наук. - К.: ІВО АПН України, 2012. – 22 с.
8. Федоров А.В. Новые стандарты - реальная возможность для медиапедагогики // Alma Mater – Вестник высшей школы. 2012. № 3. – С.55 – 58.
9. Янишин О.К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій: Автореф. дис. канд. пед. наук. - К.: ІВО АПН України, 2012. – 32 с.

REFERENCES

1. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129 (INI)) [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6>.
2. Vozchikov V.A. The media sphere of the philosophy of education [text]: monograph / V.A. Vozchikov. - Biysk: BPGU im. V.M. Shukshina, 2007. -- 284 p. - S. 212.
3. Duhanina N.M. Pedagogy umov zasosuvannya mediaosvitnih technologies at pidgotovtsi magistir computer sciences: Abstract. dis. ... cand. ped sciences. - K.: IVO APN of Ukraine, 2007. -- 23 p.
4. Mediadidactics of food schools: special courses / Onkovich G.V., Dukhanina N.M., Sakhnevich I.A., Gurinenko I.A., Yanishin OK, Balabanova K.E. / for the editorial board of the doctor of pedagogical sciences, professor G.V. Onkovich. - K.: IVO, 2013.
5. Onkovich G.V. Victory of Integrated Space Knowledge at the Initial Process by the Complications of Mediation // Vishcha Osvita Ukrainy. - No. 2. sub-session 1. - 2009. - Thematic issue “Science and Education in Ukraine: World Integration”. - 308 p. - S.166 -172.
6. Onkovich G.V. Mediaosvita as a resource for the development of regular suspension // G.V. Onkovich, A.D. Onkovich. Problems of life: sciences. zb. / Institute of Innovative Technologies and Social Protection of Ukraine. - K., 2012. - Vipusk 73. - 269 p. - S. 3 - 6.
7. Sakhnevich I.A. Teaching know how to use medical technology for professional training in the field of gas and oil production: Abstract. dis. ... Cand. ped sciences. - K.: IVO APN of Ukraine, 2012. -- 22 p.
8. Fedorov A.V. New standards - a real opportunity for media pedagogy // Alma Mater - Bulletin of higher education. 2012. No. 3. - P.55 - 58.
9. Yanishin O.K. Form of communal knowledge of maybutnous documents for knowledge of medical technology: Abstract. dis. ... Cand. ped sciences. - K.: IVO APN of Ukraine, 2012. -- 32 p.

УДК 373.5.016:94(477):008

Грінченко Віктор,
канд. іст. наук, доцент,
ЦДПУ ім. В. Винниченка,
м. Кропивницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОГРАФІКИ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗНАКОВИХ ПОСТАТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У ШКІЛЬНИХ КУРСАХ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ТА «МИСТЕЦТВО»

У статті розглядаються методичні аспекти використання інформаційної графіки при вивченні знакових постатей української культури у шкільних курсах «Історія України» та «Мистецтво». Подаються авторські приклади інфографіки, присвячені деяким видатним особистостям, створені за допомогою онлайн-конструктора Canva.

Ключові слова: навчальний процес, візуалізація, інфографіка, знакові постаті української культури, шкільний курс «Історія України», шкільний інтегрований курс «Мистецтво».

Грінченко В. Г. Использование инфографики при изучении знаковых фигур украинской культуры в школьных курсах «История Украины» и «Искусство».

В статье рассматриваются методические аспекты использования информационной графики при изучении знаковых фигур украинской культуры в школьных курсах «История Украины» и «Искусство». Подаются авторские примеры инфографики, посвященные некоторым выдающимся личностям, созданные с помощью онлайн-конструктора Canva.

Ключевые слова: учебный процесс, визуализация, инфографика, знаковые фигуры украинской культуры, школьный курс «История Украины», школьный интегрированный курс «Искусство».

Grinchenko V. G. The use of infographics in the study of significant figures of Ukrainian culture in school courses "History of Ukraine" and "Art".

The article deals with the methodological aspects of using information graphics in the study of significant figures of Ukrainian culture in school courses "History of Ukraine" and "Art". There have been provided the author's samples of such infographics, created by means of using the online designer Canva.

Keywords: educational process, visualization, infographics, significant figures of Ukrainian culture, school course "History of Ukraine", school integrated course "Art".

В останні роки у практику викладання в закладах загальної середньої освіти досить активно почали впроваджуватись нові інструменти візуалізації у навчанні. Одним із них є інфографіка – графічний спосіб подачі інформації, унаочнення даних, метою якого є швидке і чітке увиразнення необхідного матеріалу [6, с. 4].

Різноманітним аспектам розуміння та застосування інформаційної графіки вже присвячено ряд статей. Деякі з них переважно зосереджуються на загальній характеристиці інфографіки, розкриваючи її сутність та функції, принципи і напрямки використання в освітньому процесі [3; 10 та ін.]. Окремі автори приділяють більш значну увагу конкретним прикладам застосування інфографіки як для розвитку відповідних компетентностей учнів, так і для вивчення певних локальних тем. Особливо примітними, в цьому плані є, на нашу думку, методичні публікації науковців-філологів [1; 6; 7 та ін.].

По-своєму цікаві також статті, пов'язані з використанням інфографіки на уроках історії [5; 9 та ін.]. Зокрема, їхні автори пропонують назви деяких інфографічних сюжетів, рекомендують звертатись до вже існуючих ресурсів інфографіки в інтернеті, наприклад, до спецпроекту всеукраїнської газети «День» «101 причина любити Україну» [5, с. 6]. Проте в цілому їм все ж притаманний більш описовий характер, і якісь конкретні візуальні зразки інфографіки в них відсутні. Загалом ознайомлення з існуючими публікаціями дає підстави продовжити розгляд окремих методичних аспектів використання інфографіки у шкільному курсі історії.

У своїй статті ми хотіли б заторгнути можливості її застосування при вивченні знакових постатей української культури у шкільному курсі «Історія України» та шкільному інтегрованому курсі «Мистецтво». Обираючи саме цей кут зору, ми намагалися враховувати близькість змістового контексту при вивченні деяких видатних особистостей у різних шкільних дисциплінах і відповідні міжпредметні зв'язки.

Однією з вагомих переваг інформаційної графіки виступає забезпечення інформаційної насиченості та наочності навчальних матеріалів [5, с. 6]. По суті це візуальне представлення знань, яке може бути подане в різних формах, але головним є дотримання принципу: складна чи велика за обсягом інформація подається в простому для сприйняття зоровому форматі [7, с. 3]. Адаже мета будь-якої інфографіки – швидко донести до аудиторії інформацію, полегшити її розуміння і сприяти запам'ятовуванню [6, с. 5]. Можна запропонувати учням для опрацювання якісну інфографіку, яка подається в підручниках, інтернет-ресурсах, а також спеціально підготовану вчителем до конкретного уроку. Доцільно стимулювати школярів і до створення власних зразків інфографіки.

Слід прагнути, щоб інфографіка, як вся загалом, так і зокрема, присвячена знаковим постатям української культури, була досить змістовною, насиченою і, водночас, системною, зручною для сприйняття, естетично привабливою. Зрозуміло, що відповідна робота з інфографікою вимагатиме від вчителя та учнів вміння користуватися спеціальними програмами для її створення. Всі запропоновані у цій публікації приклади інфографіки були створені автором за допомогою одного із популярних нині онлайн-конструкторів Canva (рис. 1–5). Зауважимо, що, враховуючи саме методичний контекст статті та її обмежені рамки, ми не вносили у список використаних джерел ті численні матеріали, які використовували для змістовного наповнення інфографіки.

Характеризуючи детальніше обрану для розгляду тематику, зазначимо, що підґрунтям та орієнтирами для вчителя щодо створення інфографіки, присвяченої знаковим постатям української культури, можуть слугувати вимоги навчальних програм, зміст відповідних параграфів у підручнику, запитання і завдання, відображені в його методичному апараті тощо.

Наприклад, у підручнику О. К. Струкевича з історії України (9 клас) при вивченні культури України кінця XVIII – першої половини XIX століть після параграфа, де розглядається образотворче мистецтво зазначеного періоду і, зокрема, творчість Т. Шевченка як художника, учням пропонується запитання: «Які принципи розвитку українського мистецтва утверджував Т. Шевченко? Наведіть приклади» [12, с. 88]. У шкільному курсі «Мистецтво», в підручнику Л. М. Масол при вивченні українського образотворчого мистецтва учням пропонується схоже завдання: «Схарактеризуйте творчість Т. Шевченка-художника. Що вас у ній приваблює найбільше? Поясніть на конкретних прикладах» [8, с. 175]. Як варіант, вважаємо за доцільне запропонувати учням, за їхнім бажанням, в якості домашнього завдання, створити інфографіку на тему «Внесок Тараса Шевченка у розвиток українського образотворчого мистецтва». Очікуваний результат може мати приблизно такий вигляд (рис. 1).

У тому ж підручнику О. К. Струкевича в розділі, присвяченому культурі України другої половини XIX – початку XX ст., фігурує короткий, але дуже змістовний абзац: «Важливим чинником впливу на розвиток української культури була поява групи українських підприємців-меценатів, готових і спроможних підтримувати українську культуру» [12, с. 219]. Цілком доречним буде запропонувати учням для деталізації зазначеного положення розглянути підготовану вчителем інфографіку про когось із українських меценатів, які гідні вважатись знаковими посталями української культури. Такими, зокрема, є такі непересічні особистості як Богдан та Варвара Ханенки (рис. 2). Можна завчасно запропонувати виконати подібне завдання і окремим учням.

У підручнику В. С. Власова та С. В. Кульчицького з історії України (10 клас) згадується про відомого українського скульптора Івана Кавалерідзе як про автора першого в історії повнофігурного пам'ятника Тарасу Шевченку, відкритого у 1918 році в Ромнах [2, с. 117]. У шкільному курсі «Мистецтво» (11 клас) також дуже коротко висвітлюється діяльність скульптора Івана Кавалерідзе в підручнику О. В. Гайдамаки [4, с. 173] і дещо детальніше в підручнику Л. М. Масол [8, с. 156–157]. У всіх зазначених виданнях є окремі ілюстрації його творів.

Виходячи з цього, цікавою для учнів формою роботи, ідею якої автор цієї статті запозичив із публікації Ж. Клименко [див. 6, с. 5–6], може стати так зване «дешифрування» інфографічного плаката, присвяченого видатній особистості, в даному випадку саме Івану Кавалерідзе (рис. 3). Учням рекомендується вдома «дешифрувати» інфоплакат і підготувати письмове повідомлення за його змістом. Очікуємо, що школярі зможуть розшифрувати символічну назву «Український Мікеланджело» – Іван Кавалерідзе (1887–1978)» а також, базуючись на візуальних об'єктах цієї інфографіки, залучивши відповідні інтернет-джерела, складуть повідомлення, в якому будуть згадані його здобутки як скульптора і кінорежисера.

Зауважимо, що саме цей приклад інфографіки, як нам уявляється, досить повно ілюструє одне із цікавих суджень, яке фігурує у сучасних публікаціях. Воно полягає в тому, що не кожне зображення можна назвати інфографікою, а лише те, яке містить велику інформативність. Визначити ж чи є певна робота інфографікою достатньо просто: прибрати з неї увесь текст і подивитись, чи передає нам те зображення, що залишилось, якийсь смисл, чи воно є суто декоративним елементом? [7, с. 3]

Ще однією знаковою постаттю української і загалом світової культури є Олександр Архипенко (1887–1964). Його творчий потенціал і масштабність досить яскраво відображає образна назва, яка закріпилася за ним у сучасному культурному просторі – «Пікассо від скульптури». При вивченні історії України його згадують менше, наприклад у підручнику Сорочинської Н. М. та Гісем О. О. [11, с. 258], а в підручниках шкільного курсу «Мистецтво» – більш суттєво та різнопланово: як видатного скульптора XX століття та як одного із найбільш відомих митців української діаспори [4, с. 173, 213; 8, с. 158–159]. Інформаційна графіка, яка була б розроблена вчителем або ж самими учнями, та розкривала б роль Олександра Архипенка як одного із основоположників авангардизму у світовій скульптурі може мати приблизно такий вигляд (рис. 4). Вважаємо, що її найбільш доцільно використати саме у вивченні шкільного курсу «Мистецтво».

В рамках цієї ж дисципліни буде доречним і останній із запропонованих нами прикладів – інфографіка, присвячена знаковій постаті вітчизняного кінематографа – Івану Миколайчуку. В підручнику Л. М. Масол «Мистецтво» пропонується (за вибором серед інших тем) учнівський мистецький проєкт «Іван Миколайчук –

уособлення національного духу в українському кіно» [8, с. 205]. Гадаємо, що інфографіка, саме за цією назвою, як один із можливих прикладів індивідуальної учнівської роботи (рис. 5) є прийнятним варіантом реалізації цього завдання, а її створення буде цікавим для школярів.

Отже, використання інформаційної графіки може розглядатись як один із сучасних засобів вивчення знакових постатей української культури у шкільних курсах «Історія України» та «Мистецтво». Її застосування сприятиме формуванню у школярів основних освітніх компетентностей: культурної, громадянської і соціальної, інформаційно-цифрової. Перспективи для подальших розвідок вбачаємо у розробці методичних рекомендацій та конкретних прикладів використання інфографіки, які стосуються інших аспектів історико-культурної проблематики у навчальному процесі в закладах загальної середньої освіти.

Рис. 1. Інфографіка «Внесок Тараса Шевченка у розвиток українського образотворчого мистецтва»

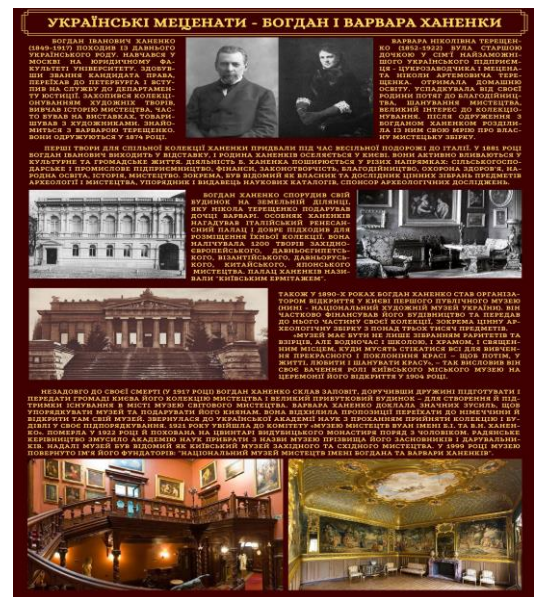
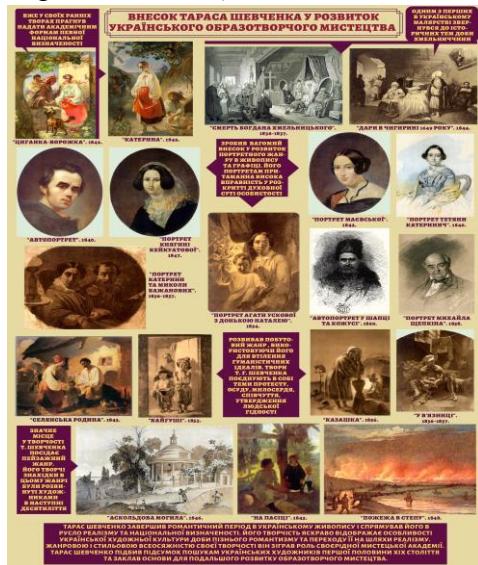


Рис. 2. Інфографіка «Українські меценати – Богдан і Варвара Ханенки».

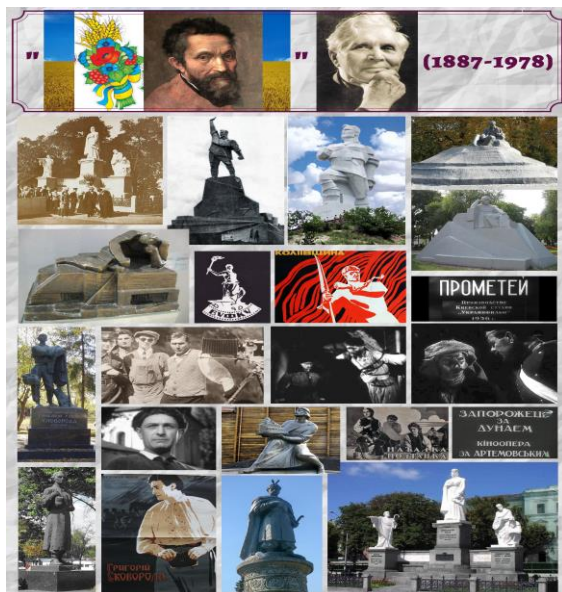


Рис. 3. Інфографічний плакат (матеріал для «дешифрування» плаката та підготовки учнівських повідомлень за його змістом) про Івана Кавалерідзе



Рис. 4. Інфографіка «Олександр Архипенко – один з основоположників авангардизму у світовій скульптурі»

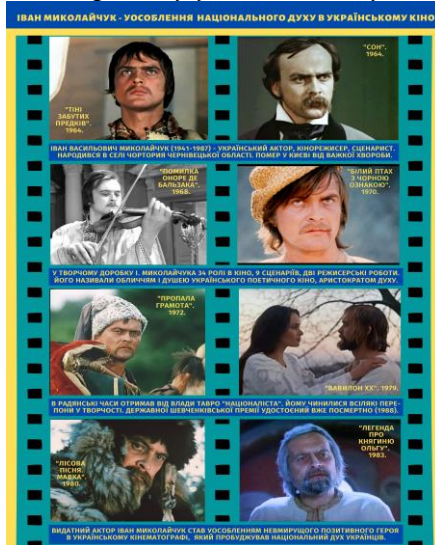


Рис. 5. Інфографіка «Іван Миколайчук – уособлення національного духу в українському кіно»

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Л. Г. Інфографіка як сучасний засіб вивчення творчості Оноре де Бальзака в школі // Оноре де Бальзак: грані, інтерпретація, Україна: збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 220-річчю від дня народження письменника (Бердичів, 15–16 травня 2019 р.). Київ: «Видавництво Людмила», 2019. С. 249–254.
2. Власов В. С., Кульчицький С. В. Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД, 2018. 256 с.
3. Вовк О. В. Інфографіка як ефективний засіб навчання // Системи обробки інформації. 2017. Вип. 4. С. 199–205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi_2017_4_43.
4. Гайдамака О. В. Мистецтво: (рівень стандарту, профільний рівень): підручник для 10 (11) класів закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2019. 224 с.
5. Драновська С. В. Інфографіка як сучасний засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках історії // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. 2018, № 1 (6), С. 5–7. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/5427>
6. Клименко Ж. Дива візуалізації, або як зробити знання видимими, а уроки літератури – незабутніми // Всесвітня література в школах України. 2019, № 3. С. 2–12.
7. Клименко Ж. Літературна інфографіка як засіб розвитку читачкої компетенції учнів // Всесвітня література в школах України. 2020, № 1–2. С. 2–9.
8. Масол Л. М. Мистецтво. Рівень стандарту, профільний рівень: підручник для 10 (11) класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 224 с.

9. Ободовська В. Інфографіка на уроках історії як засіб візуалізації образів // Рідна школа. 2016. № 8–9. С. 67–70.
10. Панченко Л., Разорьонова М. Використання інфографіки в освіті // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. Вип. 10 (2). С. 122–126. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_10\(2\)_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_10(2)_33).
11. Сорочинська Н. М., Гісем О. О. Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2017. 272 с.
12. Струкевич О. К. Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Грамота, 2017. 240 с.

REFERENCES

1. Bondarenko L. G. Infographics as a modern tool for studying the works of Honore de Balzac in school // Honore de Balzac: facets, interpretation, Ukraine: a collection of scientific papers of the International scientific and practical conference dedicated to the 220th anniversary of the writer (Berdychiv, May 15–16, 2019). Kiev: Ludmila Publishing House, 2019. P. 249–254.
2. Vlasov V. S., Kulchytsky S. V. History of Ukraine (standard level): a textbook for the 10th grade of general secondary education institutions. Kyiv: Letter LTD, 2018. 256 p.
3. Vovk O. V. Infographics as an effective means of training // Systems of information processing. 2017. Vol. 4. P. 199–205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi_2017_4_43.
4. Gaidamaka O. V. Art: (standard level, profile level): a textbook for 10 (11) classes of general secondary education institutions. Kiev: Genesis, 2019. 224 p.
5. Dranovska S. V. Infographics as a modern means of activating the educational and cognitive activity of students in history lessons // Theory and methodology of teaching social disciplines: scientific-pedagogical journal / Sumy State Pedagogical University. A. S. Makarenko. 2018, No. 1 (6), pp. 5–7. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/5427>
6. Klimenko J. Miracles of visualization, or how to make knowledge visible, and lessons of literature-unforgettable // World Literature in Ukrainian Schools. 2019, No. 3. P. 2–12.
7. Klimenko J. Literary infographics as a means of developing students' reading competence // World Literature in Ukrainian Schools. 2020, No. 1–2. Pp. 2–9.
8. Masol L. M. Art. Level standard, profile level: a textbook for the 10 (11) class of general secondary education institutions. Kiev: Education House, 2018. 224 p.
9. Obodovska V. Infographics on the lessons of history as a means of visualization of images // Native School. 2016. № 8–9. Pp. 67–70.
10. Panchenko L., Razoryonova M. The use of infographics in education // Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Vladimir Vinnichenko. Series: Problems of Methods of Physical-Mathematical and Technological Education. 2016. Vyp. 10 (2). Pp. 122–126. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_10\(2\)_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_10(2)_33).
11. Sorochinska N. M., Gisem O. O. History of Ukraine: a textbook for the 9th grade of secondary schools. Ternopil: The Educational Book - Bogdan, 2017. 272 p.
12. Strukevych O. K. History of Ukraine: textbook for 9th grade of secondary schools. Kyiv: Certificate, 2017. 240 p.

УДК 323.2 (477)

Докторович Галина,
методист Навчально-методичного центру
професійно-технічної освіти у Сумській області,
м. Суми, Україна

РОЛЬ КОНТРОВЕРСІЙНИХ ПИТАНЬ В САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІЇ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ

В статті визначена роль контрверсійних питань в самоідентифікації становлення нації та збереження історичної пам'яті. Доведено, що навчальні предмети такі як історія, громадянська освіта, правознавство є основою формування мотивації в учнів прагнення до об'єктивного аналізу подій, фактів, особистостей, політичних та соціальних змін. Зазначено, що у сучасному світі все помітнішим стає суспільний інтерес до осмислення власної минушини через призму сучасності.

Ключові слова: контрверсійний, критичне мислення, самоідентифікація, толерантність, мотивація.

Докторович Г. Роль противоречивых вопросов в самоидентификации становления нации и сохранения исторической памяти. В статье определена роль противоречивых вопросов в

самоидентифікації становлення нації і збереження історическої пам'яті. Доказано, що учебні предмети такі як історія, громадянське освітання, правоведеіня являється основою формироваіня мотивації у учасіхся стремлеіня к объективному аналізу собыітій, фактов, личностей, політїеских і соціальних змеіеіній. Отмечено, что в современном мире все более заметным становится общественный интерес к осмыслению собственной прошлго через призму современности.

Ключевые слова: контрверсионный, критическое мышление, самоидентификация, толерантность, мотивация.

Doktorovich G. The role of conflicting issues in the self-identification of the formation of a nation and the preservation of historical memory. The article defines the role of conflicting issues in the self-identification of the formation of a nation and the preservation of historical memory. It is proved that academic subjects such as history, civic education, law are the basis for the formation of students' motivation to strive for an objective analysis of events, facts, personalities, political and social changes. It is noted that in the modern world, public interest in understanding the past through the prism of modernity is becoming more noticeable.

Key words: contraversion, critical thinking, self-identification, tolerance, motivation.

Стрімка зміна суспільно-політичних та соціально-економічних реалій сьогодеіня покликала до життя відкритий дискурс з приводу «дратівливих», контрверсійних питань в методиці викладання предметів, особливо суспільно гуманітарного циклу. Отже, такі предмети як історія, громадянська освіта, правознавство тощо є основою формування мотивації в учнів прагнення до об'єктивного аналізу подій, фактів, особистостей, політичних та соціальних змін.

Контрверсійний - тобто суперечливий (контра – протистояння) – той хто викликає різне ставлення, спірний, неоднозначний, нечіткий. Рїч, явище чи людина, яку можна різноманїтно трактувати, безумовно, є контрверсійною.

Критичне осмислення значної кількості питань, що досить довгий час ігнорувалися або ж висвітлювалися лише з потрібної точки зору, що наявні у національному досвіді державотворення дозволяє в різних площинах поглянути на проблеми само ідентифікації становлення нації у новітній історії, збереження історичної пам'яті, відстежуються загальні тенденції у новий та новітній періоди, окреслити можливі перспективи і врешті решт зрозуміти себе, як етнічне явище. Наприклад: як освітлювалися події подвигу героїв Крут - від зрадників у Радянські часи, до Героїв та борців за незалежність та суверенітет України.

Посилення глобалізації суспільства, що тісно включає Україну до світового співтовариства, відкриває перед нашим суспільством нові перспективи, геополітичні горизонти, що в свою чергу спонукає нашу державу приймати виклики, що мають остаточно звільнити українське суспільство від тоталітарно-авторитарних традицій державотворення.

У сучасному світі все помітнішим стає суспільний інтерес до осмислення власної минувшини через призму сучасності. Історична пам'ять є чинником, що визначає характер колективних уявлень про минуле, оцінку нинішніх подій та бачення стратегії майбутнього розвитку суспільства. Цей феномен знаходить вираження в багатьох суспільних сферах: у політичній – як предмет державної політики, фактор конструювання політичної нації, передумова міжетнічної та міжнаціональної інтеграції чи конфліктів, засіб ретрансляції цінностей політичної культури; в соціальній – як елемент суспільної свідомості, інструмент формування ідентичності, громадської консолідації; у культурній – пам'ять і меморіалізація як інструменти збереження та передачі культурного досвіду спільноти.

На представників освітянської спільноти покладається вкрай відповідальне завдання сприяти формуванню глобально компетентних, мультикультурних громадян, які можуть брати участь у вирішенні різного роду соціальних питань із застосуванням критичного мислення. Однак, на цьому шляху з'являються бар'єри, пов'язані з порушенням академічної свободи. Хоча це і не є якимось новим феноменом, але академічна свобода стає все більш неспроможною реалізувати свої функції за нинішніх складних соціальних обставин, за умов розширення освітньої діяльності та її форм по всьому світу.

Сучасна освіта може продукувати цінні і правдиві результати лише за умови, коли освітня діяльність реалізується у вільній та відкритій атмосфері. Політичний вплив є однією з найбільш руйнівних сил, що діють на академічну свободу. І на жаль, з огляду на те, що диктатуро-орієнтовані політичні структури нині все ще існують в багатьох країнах світу, їхній вплив на свободу є часто-густо деструктивним. У суспільстві, де домінує диктатура, свобода суттєво пригнічується. Люди не можуть відкрито висловлювати власну думку, особливо в таких сферах, як історія, політика та освіта, адже середовище знаходиться під контролем, щоб служити політичним цілям і соціальній ідеології представників панівної влади. Більш досконалі знання і важлива інформація обмежуються, аби уникнути їхнього впливу на людей, їх думки і цінності. Така так звана демократія була в часи Радянського Союзу.

Історія переконливо свідчить, що свобода, особливо свобода думки ніколи не здобувалася легко. Особистості, які по-справжньому були віддані дослідженням і відкриттю нових істин, жертвували для цього надзвичайно багато зусиль – настільки ж багато від цього вигравали згодом майбутні покоління. І в теперішній час люди все ще прагнуть і борються за свободу в багатьох куточках нашої планети та і нашої країни.

Свобода не є безкоштовним благом. Однак, чим сильнішими будуть голоси представників освітянської спільноти і більше відповідних дій матимуть місце на міжнародному полі освіти, тим швидше свобода проникатиме до кожного закутку сучасного світу. Це дасть можливість більшій кількості людей вільно висловлюватись, ділитися й обговорювати свої індивідуальні цінності, ідеали та позиції. Свобода необхідна для того, аби розвивати фундаментальну демократію у світі.

Підготовка глобально компетентних громадян є ключовою функцією сучасної освіти. Однією з проблем сучасності є виховання толерантності в умовах полікуртурності Європи та світу. Земля спільний дім для всіх народів та народностей, які її населяють і умовою успішного розвитку людей – це толерантне ставлення один до одного представників різних народів. Французький філософ-просвітитель Франсуа Вольтер сказав свою знаменну фразу з цього приводу «Ваша думка для мене глибоко ворожа, але за Ваше право висловити її я готовий віддати своє життя».

«Толерантність це те, що робить можливим досягнення миру і приводить від культури війни до культури миру» (Проголошений принцип толерантності в ЮНЕСКО (1995 рік).

Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, досвід спілкування та свобода думки, совісті та переконань. Сьогодні толерантність - один із провідних показників справжньої демократії країни. А тому важливо вихованням показати, що засвоюючи теоретичний матеріал, не може бути єдиної думки, оцінки фактів, подій. Взагалі, кожна думка має право бути, але вона потребує обґрунтованої аргументації, доказів, врахування різних точок зору.

Отже, свобода дозволяє обмінюватися різними культурними надбаннями та цінностями, обговорювати різні думки й ідеї. Але разом з тим, вона потребує відкритого й толерантного розуму аби з його допомогою повною мірою використовувати на практиці потенціал цієї свободи і посилювати її позиції.

Культивування почуття культурної переваги може викликати культурну нетерпимість, навіть культурну дискримінацію, які будуть руйнувати навчання та викладання, обумовлювати лише поверхневу співпрацю, а також генерувати конфлікти між ними.

Молоді люди прагнуть нових знань та істин; вони мають право знати, а викладачі зобов'язані надавати відповідну допомогу і скеровувати їх у цьому напрямі. Ми в своїй освітній діяльності повинні навчити дітей обговорювати, аргументувати, висловлювати твердження. Навіть найбільш контroversійні питання мають підлягати обговоренню.

Приклади контroversійних питань:

1. Вправи в давньоримській риторичі, судовій практиці:

Вправи з риторики в давньоримській школі мали дві форми: були промови, що виголошувалися однією людиною на певну тему, а контroversії поєднували промови обвинувача й захисника, тобто готували до майбутніх виступів у суді?

2. Протиставлення своєї версії події будь-якій іншій версії; протилежна версія чогось:

Тут говорили свідки й очевидці. По вислуханнях всіх цих контroversій суд має перейти до пропозицій (Л. Костенко); (При захисті дисертацій: доповідь, опоненти);

3. Квантова механіка постає як контroversія до багатьох фізичних і філософських ідей;

4. Студенти отримують завдання підготувати свою контroversію щодо думки: космос може дати відповідь на проблему перенаселення та виснаження ресурсів Землі).

Приклади контroversії в політиці

1. Парламентар зробив кілька контroversійних заяв щодо українсько-російських взаємин.

Нардеп від «Слуги народу» виступив в ефірі пропагандистського шоу російського ТБ

2. В Ізраїлі схвалили контroversійний закон про поліцію.

Поліція Ізраїлю розслідує можливу причетність лідера країни до корупції. У грудні в деяких містах Ізраїлю відбулися багатотисячні протести проти корупції. Закон обмежує повноваження поліції.

Політика мовного питання:

Для України мовне питання завжди було критичним і контroversійним, враховуючи складну спадщину, яку вона отримала у мовній сфері. До того ж, уже на ранніх етапах існування Української держави виявилася стійкі стереотипи на кшталт (кугутська мова, мова меншовагартісних людей і т.д.). Хоча всім нам відомий факт про те, що саме українська мова є наймилозвучніша мова в світі.

Національно-патріотичне виховання:

Політична ситуація в Україні, останні події (звільнення наших полонених (обмін). Серед звільнених був Олег Сенцов, який провів у Московських казематах більше 5-ти років: Колишній бранець Кремля Олег Сенцов дав суперечливе інтерв'ю німецькому виданню Spiegel.

В інтерв'ю Сенцов сказав: «Ми росіяни та українці - це споріднені народи, ми, по суті, брати з малою різницею між нами».

Учасник бойових дій Олексій Бик у Facebook прокоментував інтерв'ю Сенцова наступним чином: «Що там ваш Сенцов? Кажуть, вже в інтерв'ю німецькому «Шпігелю» розказує радянську казку про «адін народ»? Утріться, обліжіться і продовжуйте ліпити собі коників з гівна. Тобто патріотів з ліваків» Нагадаємо, Сенцов був незаконно ув'язнений Російською Федерацією у травні 2014 року і засуджений російським судом до 20

років позбавлення волі. 7 вересня 2019 року був визволений і повернувся в Україну. Як повідомлялося, в 2018 році Сенцов став лауреатом премії «За свободу думки» імені Андрія Сахарова.

Нагадаємо, 7 вересня між Україною та Росією відбувся обмін у форматі 35 на 35. До України повернулися 11 незаконно засуджених у Росії співгромадян та 24 моряків, яких Росія захопила в районі Керченської протоки у листопаді 2018 року.

Сенцов у своєму виступі на міжнародному форумі YES-2019 у Києві звернувся до президента Володимира Зеленського з проханням щодо звільнення решти бранців Кремля, розповівши присутнім про пластикову банку із синьо-жовтою наліпкою, яка протягом п'яти років була з ним в російських тюрмах (цей факт можна прокрути відеороликом, яким неодноразово демонструвався на телебаченні).

Відображення контрверсійності розглядається як специфіка наукової журналістики. Контрверсійність тематики медіа-текстів як один із важливих шляхів реалізації конфліктності у журналістських матеріалах. Ефективне подання наукової контрверсійної інформації в ЗМІ є резервом та інструментом розвитку і підтримки інтересу до освіти, популяризації наукових знань серед широкого загалу, підвищення наукової медіа-грамотності. Основна мета журналістських матеріалів на контрверсійні теми – спонукати до широкого обговорення таких тем, викликати до них суспільний інтерес, підвищити загальну грамотність. Об'єктивно подані засобами масової інформації наукові дискусії та суперечки дають змогу повно і яскраво передати динаміку розвитку науки і суспільства, їхній взаємозв'язок. І, навпаки, неухильність ЗМІ до таких суперечностей, невміння їх осмислити призводять до зниження аналітичного та інформаційного рівнів журналістських матеріалів. Звернення медіа до контрверсійних тем неминуче позначається на змісті журналістських творів. Для того, щоб підтримувати інтерес до знань, журналісти спілкуються із аудиторією, відтворюючи суперечки, дискусії, конфлікти. Реальна дискусія використовується у журналістських текстах як точка відліку авторського повідомлення, розглядається як первинна, що нанизує на себе похідні суперечності. У результаті у поле зору медіа потрапляє широке коло взаємостосунків науки з іншими сферами – політикою, культурою, релігією, мораллю тощо.

Держава існує всупереч чиновникам, рух вперед відбувається всупереч складним обставинам, перемоги відбуваються всупереч зраді. Для прикладу, слово «держави» одні розуміють як найвищу цінність, асоціюючи його з неньою Україною, натомість інші – з бардаком, чиновництвом, корупцією, негативними проявами суспільного життя.

Показовим прикладом контрверсійних постатей в історії є біографії видатного провідника польської націонал-демократії – Романа Станіслава Дмовського (1864-1939 рр.) та особливо гетьмана Павла Скоропадського (1873-1945).

Попри те, що у вітчизняній історіографії за Дмовським закріпився негативний образ політика-українофоба, комплексне дослідження його поглядів стосовно вирішення українського питання і бачення ним перспектив розвитку польсько-українських взаємовідносин буде особливо актуальним на сучасному етапі становлення добросусідських взаємовідносин між Україною та Польщею. І крім того, допоможуть подолати односторонні, тенденційні підходи до висвітлення історичного минулого обох народів.

Зупинимося на діяльності та політичній контрверсійній кар'єрі Пала Скоропадського.

Військова та політична кар'єра Скоропадського розпочалася у період Першої світової війни. Влітку 1916 р. він отримав військовий чин генерал-лейтенанта. 22 січня 1917 р. прийняв командування 34-м армійським корпусом, дислокованим в Україні. Зречення Миколи II викликало глибоку суспільну метаморфозу у Павла Скоропадського, власне як і у багатьох інших представників української аристократичної верстви. П. Скоропадський чітко зазначив про свою відчуженість від радикальних соціальних позицій українського руху і одразу усвідомив, яку загрозу уявляє для України більшовизм. Він позитивно сприйняв ідею українізації армії загалом і, власне, свого корпусу, вважаючи, що вона «дасть дійсно хороший бойовий контингент». Зростання його авторитету у військових колах, налаштованих на розбудову української армії, зумовило проголошення П. Скоропадського отаманом Вільного козацтва. Усвідомлення необхідності включитися в політичне життя, публічно виявити своє національне і класове обличчя в нових умовах стало властиве не лише поодиноким представникам козацько-старшинських родин, але й цілим соціальним групам. Про це, зокрема, засвідчила несподівана поява серед численних лозунгів багатотисячної української маніфестації у Києві 19 березня 1917 р. заклик «Хай живе самостійна Україна з гетьманом на чолі!»

29 квітня 2018 р. відбулося проголошення Української Держави. Відродження української державності в її традиційній історичній формі ніколи не зникла в українському суспільстві. Вперше було чітко висунуто принцип соборності українських земель, зафіксований титулом голови новопосталої держави – гетьман всієї України – та її офіційною назвою – «Українська Держава».

Суспільно-політична позиція Гетьмана була спрямована на те, щоб боротьба між консерватизмом і соціальним радикалізмом могла набрати законно-правові і національно-творчі форми. При цьому від першого дня існування Української Держави і до останнього двері до співпраці жодній українській політичній партії не були закриті. Скоріше, навпаки, Гетьман весь час прагнув залучити до участі в уряді представників якомога ширшого українського політичного спектру.

За короткий час існування Гетьманату було досягнуто чималих успіхів: введено національну тверду валюту, засновано банківську систему. Розпочато підготовку земельної реформи. На міжнародній арені Українська Держава була визнана 30 країнами, які уклали з нею дипломатичні стосунки. Українські місії були відкриті у 23 країнах. Вперше цивілізований світ почав сприймати Україну як незалежну державу, а не частину Росії. Чимало було зроблено в царині науки: засновано Українську Академію наук, яка продовжує існувати досі, відкрито два університети та українські кафедри в інших вищих навчальних закладах. Маючи за собою чималий практичний досвід у цій сфері, гетьман усвідомлював, що закріпити незалежність України можна буде лише тоді, коли буде створено боекздатну регулярну армію. В цьому контексті цілком логічним виглядає процес відродження козацтва як стану, який був основою існування першої козацької державності. Козацтво постало знову на підставі закону – універсалу Гетьмана Всієї України 16 жовтня 1917 р.

Гетьман Павло Скоропадський твердо стояв на позиції державника, доказом чого є його слова: «Українці, оголошуючи, що хочуть самостійної України, забувають, що для того, аби цього досягти, я вже не кажу про повну самостійність, але простого права в очах усіх країн на державне існування, це право має бути завойоване і мечем, і такою політикою, яка змусила б більшість країн, яка має значення при вирішенні цього питання, самим бажати, щоб ця держава існувала».

Все вище сказане говорить про те, що педагогічним працівникам, особливо викладачам суспільствознавчих дисциплін для того, щоб якісно викладати предмети суспільно-гуманітарного циклу, необхідно навчитися готувати справжніх громадян країни – патріотів, які повинні уміти відповідати за себе і свою країну, мають свою точку зору, вміють її обстоювати, відстоювати, прогнозувати, доказувати, формувати думку, а в підсумку - сформувані оті 10 ключових компетентностей, що включають у собі знання та їх критичне розуміння, сформувані практичні уміння і навички, ставлення, поведінкові установки та з успіхом використовувати такі методи навчання як: диспут, полеміка, інтерв'ю, обговорення, дискусія, робота в групах та парах, панельних дискусіях.

Найкраще це вийде тоді, коли ви будете використовувати контрверсійні підходи.

Як відомо, це слово широко використовується і в математиці і в літературі, і в історії - це поширений прийом, спрямований на підкреслення важливості сказаного. Простіше кажучи - перебільшення.

Майстерне використання цього прийому робить вас переконливим і може зробити суцю дрібницю найважливішим аргументом в суперечці. Варто лиш у всьому знати міру і користуватися розумно. Найбільше пасує використовувати слово контрверсійний, висловлюючи своє ставлення до речей «високих», як живопис, музика, чи кінофільм. Красиво звучатиме і при описі людини незрозумілої поведінки, особи, що дивує своїми вчинками та не дається так просто себе збагнути.

Це слово зустрічається дуже рідко і відноситься воно до лексикону лише вишуканих людей. Однак використовувати його можна щонайменше щодня, приємно дивуючи знайомих ерудицією та багатством мови.

Тож працюйте над собою із собою, будьте в пошуку, ставайте креативними та вишуканими, опановуючи нові підходи, дивуючи своїх вихованців неабиякою ерудицією, неординарністю, креативністю, індивідуальністю, широтою та глибиною думки та іскрометним розумом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Флорій Сергійович Бацевич. – 2-ге вид., доп. К. : ВЦ „Академія”, 2009. 376 с.
2. Бахтин М. М. Проблема речевих жанрів / Бахтин М. М. // Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. С. 250–258.
3. Безменова Н. А. Риторическая модель речевой деятельности / Н. А. Безменова // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. М. : Наука, 1990. С. 25–40.
4. Русакова О. Ф. Дискурс, политический дискурс, политическая дискурсология / О. Ф. Русакова // Многообразие политического дискурса. – Екатеринбург : ИФиП УрО РАН, УрГСХА, 2004. 386 с.
5. Стецик Т. С. До категорій риторики як засобів переконання електорату / Т. С. Стецик // Наукові записки Національного університету „Острозька академія”. Серія „Філологічна”. Острог : Вид-во Нац. ун-ту „Острозька академія”, 2012. Вип. 23. С. 167–169.
6. Сисоєва С.. Особистіснозорієнтовані технології метод проектів (Електронний ресурс).

REFERENCES

1. F.S. Bacevich Fundamentals of Communicative Linguistics: a textbook / Floriy Bacevich. - 2nd species, Suppl. K.: VC Academy, 2009. 376 p.
2. Bakhtin MM The problem of speech genres / Bakhtin MM // Aesthetics of verbal creativity. M.: Art, 1986, pp. 250–258.
3. Bezmenova NA Rhetorical model of speech activity / NA Bezmenova // Speech influence in the sphere of mass communication. M.: Science, 1990. pp. 25–40.
4. Rusakova, O.F. Discourse, political discourse, political discursology / A.F. Rusakova // Variety of political discourse. - Ekaterinburg: IFiP UrO RAS, UrGSKHA, 2004. 386 p.

5. Stetsik TS To the categories of rhetoric as a means of persuading the electorate / TS Stetsik // Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". The Philological Series. Ostrog: View of Nat. Ostroh Academy, 2012. 23. P. 167–169.
6. Sysoyeva S. Person-centered technologies project method (electronic resource).

УДК 377.3:37.091.313(043.2)

Маленко Катерина,
викладач ДПТНЗ,
«Конотопський ПАЛ»,
м. Конотоп, Україна

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ РІДНОГО КРАЮ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Стаття присвячена використанню проектної діяльності у вивченні історії рідного краю в закладах освіти. Доведено, що краєзнавче-навчальна робота в нашій країні характеризується як дослідницька діяльність, збереження як місцевих, так і державних святинь, пам'яток історії та культури, активного проведення просвітницької діяльності. Все це сприяє відродженню та продовженню національних традицій, творчості, поверненню із забуття імен видатних місцевих діячів, відкриттю маловідомих сторінок історії, проведенню патріотичної роботи серед підростаючого покоління, вихованню в нього почуття національної гідності, любові до рідного краю, поваги до народних звичаїв.

Ключові слова: проект, проектна робота, краєзнавче-дослідницька робота.

Маленко К. Проектная деятельность в изучении истории родного края в учебных заведениях.

Статья посвящена использованию проектной деятельности в изучении истории родного края в учебных заведениях. Доказано, что краеведческое-учебная работа в нашей стране характеризуется как исследовательская деятельность, сохранение как местных, так и государственных святынь, памятников истории и культуры, активного проведения просветительской деятельности. Все это способствует возрождению и продолжению национальных традиций, творчества, возвращению из забвения имен выдающихся местных деятелей, открытию малоизвестных страниц истории, проведению патриотической работы среди подрастающего поколения, воспитанию у него чувства национального достоинства, любви к родному краю, уважения к народным обычаям.

Ключевые слова: проект, проектная работа, краеведческое-исследовательская работа.

Malenko K. Project activity in the study of the history of the native land in educational institutions. The

article is devoted to the use of project activities in the study of the history of the native land in educational institutions. It is proved that the study of local lore and study in our country is characterized as research activities, the preservation of both local and state shrines, historical and cultural monuments, and active educational activities. All this contributes to the revival and continuation of national traditions, creativity, the return from oblivion of the names of prominent local figures, the opening of little-known pages of history, conducting patriotic work among the younger generation, instilling in him a sense of national dignity, love for his native land, and respect for folk customs.

Key words: project, design work, local history research.

Завжди найбільшим і бездонним джерелом життя, духовності, моральних і культурних цінностей людини була любов до рідного краю та Батьківщини.

Щоб по-справжньому любити рідний край, його слід добре знати, необхідно вивчати історію, мову, культуру. У сучасних умовах українського державотворчого процесу актуальним постає питання культурного й духовного розвитку, особливо це краєзнавче направлення та вивчення історії рідного краю. Краєзнавче-навчальна робота в нашій країні характеризується як дослідницька діяльність, збереження як місцевих, так і державних святинь, пам'яток історії та культури, активного проведення просвітницької діяльності. Все це сприяє відродженню та продовженню національних традицій, творчості, поверненню із забуття імен видатних місцевих діячів, відкриттю маловідомих сторінок історії, проведенню патріотичної роботи серед підростаючого покоління, вихованню в нього почуття національної гідності, любові до рідного краю, поваги до народних звичаїв.

В умовах сучасного інформаційного світу й безлічі умов для творчого й креативного підходу, постає питання висвітлення своєї діяльності учнівської громади із питань дослідження і вивчення історії рідного краю. Ураховуючи різні компетентності розвитку кожного здобувача освіти можна виділити, на мою думку, один найефективніший спосіб, який охоплює всі сфери діяльності і навчання – це проект чи проектна діяльність учнівської громади.

Метод проектів з'явився в 50-х роках ХХ століття, коли в пошуках нових форм організації навчальних занять деякі освітні заклади звернулись до досвіду вищих навчальних закладів. Схожа на проектні технології навчальна система організації занять у закладах освіти, при якій здійснюється поєднання занять у великих аудиторіях і у малих групах та індивідуально, одержала назву «план Трампа». Вона була розроблена

професором педагогіки з США Ллойдом Трампом у 60-х роках минулого століття і тому тридцять років користувалась популярністю в Америці. У 80-х роках цей план був перероблений у лекційно-семінарську систему здобування освіти, що дотепер використовується деякими педагогами - особливо це застосовується при викладанні гуманітарних і природничо-наукових дисциплін.

Проект, творчий, дослідницький, пошуковий, є прагматичною спрямованістю на результат, що відтворюється під час вирішення практично значущої проблеми або постанови.

Навчальний, учнівський проект дозволяє отримати знання на традиційних заняттях, реалізовувати в повсякденне життя, збагачуючи свій життєво-навчальний досвід.

Говорячи про метод краєзнавчих проектів, ми звертаємо увагу на спосіб досягнення дидактичної та практичної мети через поставлення проблеми та її вирішення, що висвітлює нам реальний готовий до практично-життєвого використання. У сучасних освітніх закладах можна використовувати п'ять напрямів вивчення історії рідного краю, при яких застосовування методів проектів буде ефективним:

- зміцнення зв'язку закладу освіти із життям
- розвиток індивідуальних та групових компетентностей учнів
- розвиток дослідницької, пошукової роботи
- розвиток умінь планування своєї навчальної праці й самостійне її виконання
- засоби контролю й самоконтролю

Учніський проект можна вважати важливим чинником формування в підростаючого покоління національної самосвідомості, пізнання цінності історії рідного краю, яка постійно переплітається з історією всієї країни і є однією з її складових. Саме з ознайомлення та вивчення історії рідного краю починається усвідомлення таких важливих понять як «Батьківщина», «патріотизм». Рідний край – це місце, де кожна людина починає своє свідоме життя й формує власний світогляд. Саме завдяки краєзнавству в складних умовах залежності від різних держав, нав'язування чужої свідомості збереглися задатки для національно-культурного відродження, ідентифікації та державного мислення.

Тому проектне навчання із краєзнавства має безліч варіантів:

- за тривалістю роботи над обраною темою (від одного місяця до цілої річної праці)
- за формою організації (індивідуальний, груповий чи масштабний)
- за формами представлення результатів досягнень (як зазвичай це презентаційна або відеоформатна робота, але і не слід забувати й про письмовий або усний звіт, захист).

Вчені, які схильні до використання проектних технологій у здобуванні освіти відзначають, що у процесі роботи над проектом постійно відбуваються залучення учнів у реальність, яка допомагає у розвитку навичок самостійної чи групової роботи, розвитку ініціативи та творчості.

Етапи реалізації методу краєзнавчих проектів містять цикл і мають на меті процеси руху від незнання до знання (на відміну від традиційних лінійних технологій навчання). Проекти можуть бути односторонні чи суміжні. Зазвичай в процесі роботи над темою проекту, вона виходить за межі чи рамки, які були встановлені на початку теми або мети, та є інтегруючим фактором, що перевищує традиційну предметну роз'єднаність програм освіти. Наприклад, вивчаючи творчу діяльність А.С. Макаренка, учні оброблюють весь життєвий і творчий шлях, що виводить їх за рамки поставленої цілі й розширює знання про місцевого вихователя, педагога, письменника. Найскладнішим для початку роботи над дослідницько-краєзнавчим проектом є організація та підготовчий етап. Взагалі етапи роботи над проектом можна розмежувати за такою схемою: пошуковий (визначення теми, пошук і аналіз, постановка мети); аналітичний (збір та вивчення, аналіз інформації, побудова алгоритму діяльності, аналіз доступних ресурсів); практичний (технологічні операції, контроль якості, можливе за необхідністю змін); презентаційний (підготовка матеріалів до презентації, презентація проекту, використання його в подальшому)

Основні характеристики або види діяльності проектів мають низку загальних ознак, які й відрізняють їх від інших видів діяльності: спрямованість на досягнення конкретних цілей; координоване виконання взаємозалежних дій; встановлення рамок часу для реалізації діяльності з визначеним початком і кінцем; неповторність та унікальність.

Проекти спрямовані на одержання визначених результатів - на досягнення цілей. Зазвичай передбачається, що важливою рисою управління проектами є точне визначення й формулювання цілей, починаючи з вищого рівня, а потім поступово опускаючись до найбільш простих цілей та задач.

Скоординоване виконання взаємозалежних дій проектів складні вже по самій своїй суті. Вони містять у собі виконання численних зв'язних дій. Проміжні завдання не можуть бути реалізовані в повній мірі, доки не будуть завершені інші завдання; деякі завдання можуть здійснюватись тільки паралельно, або поступово. Якщо порушується алгоритм виконання, весь проект може бути поставлений під загрозу. Розпочинаючи будь-який проект треба пам'ятати: це система, єдине ціле, що складається із взаємозалежних частин та вимагає особливих підходів.

Практично проекти виникають за потребою чи приурочені до якоїсь події або визначної дати. Тому вони створюються впродовж визначеного відрізка часу. В них є чіткий часовий початок і кінець. Загалом проектна діяльність закінчується, коли досягнуті всі основні цілі. Значна частина зусиль при роботі

спрямована саме на забезпечення того, щоб проект був завершений у встановлений час. Проект як система освітньої діяльності існує рівно стільки часу, скільки потрібно для одержання кінцевого результату і досягнення мети.

Унікальність будь-якого проекту, а особливо краєзнавчого чи історичного, полягає в тому, що кожна дійова особа може домогтися здатності виконувати певний вид діяльності, розширювати комплекс своїх знань, навичок, умінь, відношення та досвід удосконалювати самого себе, що дозволяє ефективно здійснювати свою діяльність або певні функції як правомірний учасник процесу.

Головний діяч проектних технологій – це учні. Це ті особи, які користуються інформацією, знаннями, уроками й настановами. Зараз, в епоху гендерної рівності, розподіл учнів не ведеться із урахуванням різниці віку, приналежності до різних груп суспільства та поділу на статі. Це дозволяє здобувачам освітнього процесу забезпечити собі комфортніші умови праці, враховуючи власні індивідуальні психологічні відмінності та фізичний розвиток. Але все-таки за бажанням тих самих учнів створюються диференційовані групи. Вони повинні містити такі критерії: вікові (класи, вікові паралелі чи різновікові групи); статеві (чоловічі, жіночі, змішані класи, команди, заклади освіти); сфера інтересів (гуманітарні, фізико-математичні, біолого-хімічні та інші групи, напрями, відділення); рівень компетентностей індивідуально-психологічні типи (типове мислення, темперамент ін.); рівень здоров'я

Можливості, як би нам не хотілось, диференційованого навчання при роботі над проектом дають більш ефективні процеси й результати при досягненні цілей.

Діяльність учнів під час краєзнавчого проекту ділиться на декілька етапів:

- ПЕРШИЙ СКЛАДАЄТЬСЯ ІЗ МОТИВАЦІЇ, ВИБОРУ ТЕМИ, ПЛАНУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ (ВЕДЕТЬСЯ ОБГОВОРЕННЯ ТЕМИ, УСВІДОМЛЕННЯ СВОЇХ ПОТРЕБ, ОБИРАЄТЬСЯ ТЕМА ІНДИВІДУАЛЬНА ЧИ ЗАГАЛЬНА, ФОРМУЛЮЄТЬСЯ ПРОБЛЕМА ТА МЕТА ПРОЕКТУ)
- ДРУГИЙ, АНАЛІТИЧНИЙ, СКЛАДАЄТЬСЯ З КЕРУВАННЯ, ОРГАНІЗАЦІЇ, КОНТРОЛЮ (ЦЕ ВИЗНАЧЕННЯ СВОГО МІСЦЯ ЧИ РОЛІ В ПРОЕКТІ)
- ТРЕТІЙ, ПРАКТИЧНИЙ ЕТАП, СПОСТЕРЕЖЕННЯ ТА КОНТРОЛЬ, КОНСУЛЬТУВАННЯ (ВИКОНАННЯ ЗАПЛАНОВАНИХ ДІЙ, ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАДАННЯ КОНСУЛЬТАЦІЙ ІЗ ТЕМИ, АБО КОНСУЛЬТУЄТЬСЯ).
- ЧЕТВЕРТИЙ, ПРЕЗЕНТАЦІЙНИЙ – ПІДГОТОВКА, ПРЕЗЕНТАЦІЯ, ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА (ОБРАННЯ ФОРМИ ПРЕЗЕНТАЦІЇ, ПІДГОТОВКА І ПРЕЗЕНТУВАННЯ РОБОТИ, РОБИТЬ ЕКСПЕРТНУ ОЦІНКУ)
- П'ЯТИЙ, КОНТРОЛЬНИЙ ЕТАП (ОЦІНЮВАННЯ ЯК ОТРИМАНОВОГО ПРОДУКТУ, ТАК І ВЛАСНОГО ПРОГРЕСУ УЧНЯ В ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ).

Безцінна праця учнів-краєзнавців закладає міцний фундамент національної свідомості, розкриває історію малої Батьківщини в усій її оригінальності й неповторності, засвоює досвід попередніх поколінь та уроки історії, сприяє аналізу тенденцій і закономірностей розвитку сучасного суспільства та, опираючись на ці знання, підтримує в ньому високі гуманістичні духовні ідеали загальнолюдської цінності, впливає на формування у молодого покоління самостійного і свідомого вибору власної перспективи.

Міні – проект «Конотопська спадщина»

Мета: розвиток умінь пошуку та аналізу матеріалу, узагальнити знання про справжню історичну спадщину рідного краю; зіставляти образи дійсності з міфами, розробити презентацію «Конотопська спадщина»; виховувати любов до власної історії.

Кінцевий результат проекту є представлення презентаційного матеріалу.

Тип проекту: дослідницький

Матеріали і ресурси: комп'ютери, література: Борошнев В.О. Конотоп. Сторінки минулого/ В.О.Борошнев. – Суми: ТОВ «Друкарський дім «Папірус», 2013.-152с.; Кн.: Ковалевський Н.Ф. История государства Российского. Жизнеописания знаменитых военных деятелей XVIII - начала XX века. М. 1997 г.; Лазаревський А.А. Драгомировы и Лазаревские /А.А. Лазаревський // Драгомиров М.І. – генерал, педагог, літератор. Матеріали науково-практичної конференції. – 27 жовтня 2005 р. – Конотоп: Конотопський краєзнавчий музей ім. О.М. Лазаревського, 2005. – С. 21–25.;

<http://kroun.info/iz-pershih-vust/pam-yat-pro-dragomyrova-u-konotopi-zhyve/>

Міні – проект «Конотопська спадщина» здійснюється протягом восьми позакласних занять.

Робота над проектом

Початок роботи проводиться із вивчення теми та перегляду наявної наочності. Робота над проектом вимагає, аби предметна компетенція свідомості дійсності в учнів була розвинена на достатньому рівні задля вміння аналізувати й використовувати інформацію. Проблемаю для учнів може бути усвідомлення суперечностей між історично реальним сприйняттям певних постатей, подій та образам з кінохроніки, картин з притаманною їм помпезністю.

Застосовуючи проектну діяльність, викладач досягає декілька результатів одночасно:

- 1.Залучає учнів до безпосередньої роботи над вивченням історії рідного краю

2.Посилює увагу, пам'ять учня, сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, формування певних логічних зв'язків.

3.Заохочує вивчення історії рідного краю шляхом урізноманітнення пошуку інформації та її запам'ятовування; розвиває спостережливість, уяву, пам'ять, уміння висловлювати свою думку, навички аналізу історичних подій чи постатей, фактів і на основі даних робити певні висновки – як конкретні так і абстраговані.

На початку проектної діяльності створюється ініціативна група із трьох – чотирьох учнів, яка повинна протягом семи занять створити презентацію та її презентувати.

Під час пошукового й аналітичного етапів учні формують проблему й мету проекту, збирають інформацію; опрацьовують її; складають план реалізації проекту. План поетапного виконання міні-проекту передбачає відбір та аналіз інформації, складання орієнтовного плану презентації та її створення.

Практичний етап виконання проекту частково здійснюється на заняттях, оскільки більшу частину інформації вони будуть отримувати з додаткової літератури, музеїв, мережі Internet.

Вибір учнів може зупинитися на таких відомих постатях, як Т.Г. Шевченко і Конотоп, Г. Квітка – Основ'яненко, конотопська доля художників М. Ге, К. Малевича, І. Ю. Рєпін та картина «Запорожці пишуть листа турецькому султану» й багато інших відомих постатей рідного Конотопського краю.

Презентація проектних доробків повинна презентуватись як відео презентація. Також учасники повинні розробити невеличку пам'ятку.

Оскільки цей проект спрямований на краєзнавче-пошукову роботу він впливає на формування усвідомлення того, що історія України починається із знання історії своєї родини, міста чи села, рідного краю та бажанням досліджувати її.

На контрольному етапі проводиться аналіз результатів та встановлюється статус соціально значущої роботи для подальшого використання у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Баханов К.О. Навчання історії за проектною системою // Історія в школах України. 2000. № 3. С. 33 – 37.
- 2.Бондаренко Г.В. Методологічні проблеми шкільного і вузівського історичного краєзнавства // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2002. С. 9-15.
- 3.Мирошніченко В.О. Організація проектної діяльності учнів на уроках історії в 10 класі. Харків: видавнична група Основа 2009. С. 5-154.
- 4.Треф'як Я.І. Методика проведення уроків з історичного краєзнавства // Історичне краєзнавство в системі історичної освіти: здобутки, проблеми, перспективи. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2002. С. 92-99.
- 5.<https://osvita.ua/school/method/1158/>
- 6.<https://naurok.com.ua/organizaciya-istoriko-kraeznavcho-ta-poshukovo-roboti-v-shkoli-z-dosvidu-roboti-105770.html>

REFERENCES

1. Bahanov K.O. Navigation of the history behind the design system // History in the schools of Ukraine. 2000. No. 3. P. 33 - 37.
2. Bondarenko G.V. Methodological problems of school and university historical history // Historical history in the system of education in Ukraine: health, problems, perspectives. Kam'yanets-Podilsky: Abetka-Nova, 2002.S. 9-15.
3. Miroshnichenko V.O. Organizing design studies at the lessons of history in 10 classes. Kharkiv: a viewer of the Group Foundation 2009. S. 5-154.
4. Tref'yak Ya. I. The methodology of the lesson in historical knowledge // Historical knowledge in the system of historical education: health, problems, prospects. Kam'yanets-Podilsky: Abetka-Nova, 2002.S. 92-99.
5. <https://osvita.ua/school/method/1158/>
- 6.<https://naurok.com.ua/organizaciya-istoriko-kraeznavcho-ta-poshukovo-roboti-v-shkoli-z-dosvidu-roboti-105770.html>

УДК 94 (470+571)''1994/2009''

Кравцов Сергій,
студент магістратури ННІ Інституту історії та філософії
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
Суми, Україна

ВІЙСЬКОВО-ПОЛІТИЧНІ КОНФЛІКТИ НА ПІВНІЧНОМУ КАВКАЗІ (1994-2009 рр.) : ЗОВНІШНІЙ ФАКТОР

Стаття присвячена аналізу основних не врегульованих аспектів російсько-чеченського конфлікту в період з 1994 по 2009 роки, а також виявлення наслідків даної ситуації в розглянутий період і до теперішнього часу для України та світу.

Кравцов С. Военно-политические конфликты на Северном Кавказе (1994-2009 гг.): внешний фактор. Статья посвящена анализу основных неурегулированных аспектов российско-чеченского конфликта в период с 1994 по 2009 годы, а также выявлению последствий данной ситуации в рассматриваемый период и до настоящего времени для Украины и мира.

Ключевые слова: российско-чеченский конфликт, урегулирование отношений.

Kravtsov S. Military-political conflicts in the North Caucasus (1994-2009): an external factor. The article is devoted to the analysis of the main unresolved aspects of the Russian-Chechen conflict in the period from 1994 to 2009, as well as to the identification of the consequences of this situation in the period under review and to the present for Ukraine and the world..

Key words: Russian-Chechen conflict, regulation of relations.

Актуальність теми дослідження обумовлена сьогодишньою міжнародною ситуацією в якій знаходиться Україна, коли цілісність кордонів держави порушуються, коли великі території незалежної країни, цілком незаконно, переходить під владу держави – агресора. Я проводжу паралель із ситуацією в якій опинилася Чеченська Республіка та войовничий чеченський народ в кінці XX століття, пройшовши дві війни проти Російської Федерації у боротьбі за свою незалежність. Які причини і в чому полягає суть чечено - російського конфлікту кінця XX століття? Які його специфічні особливості в рамках історичної хроніки розвитку чечено – російських відносин?

Для позначення досліджуваної ситуації прийнято використовувати кілька термінів: крім «конфлікту в Чечні», поширені також визначення «російсько-чеченський конфлікт», «чеченська криза», «чеченська війна», «друга Кавказька війна» та ін. Слід зазначити, що всі ці терміни, в тій чи іншій мірі, носять умовний характер - від найбільш нейтрального «чеченський конфлікт» до найбільш політизованого - «російсько-чеченський конфлікт», оскільки це не чисто міжетнічний конфлікт, так само як не існувало конфлікту між усіма чеченцями і всіма іншими російськими громадянами. Безпосередньо чеченський конфлікт - закономірне породження розпаду СРСР, що супроводжувався боротьбою старих і нових політичних еліт, поділом влади і власності мафіозно-політичними групами власне Чечні та Росії.

Загальні роботи, в яких зроблено огляд теми : Багдасарова А.Б. Про патентування деяких проблемах еволюції терміна «національна свідомість» // Проблеми міжетнічних відносин на Північному Кавказі / Збірник статей учасників Всеросійської науково-практичної конференції. Ставрополь, 1994. Зайдельман Р. Теорії конфліктів і світу: концепції, підхід, методи. Етнічні і регіональні конфлікти в Євразії // Копітерс Б., Ремакль Е., Зверев А. (ред). М., 1997. Чеченська Республіка і чеченці: історія і сучасність. // Матеріали Всеросійської наукової конференції. Москва, 19-20 квіт. 2005 [відп. Ред. Х.І.Ібрагммов; В.А. Тишков]. - М., Наука, 2006. Культура Чечні: історія і сучасні проблеми / [Відп. ред. Х.В. Туркана]. - М.: Наука, 2002. Фурман Д. Найважчий народ для Росії // Чечня і Росія: суспільства і держави-М., 1999. Дерлугьян Г. Чеченська революція і чеченська історія // Чечня і Росія: суспільства і держави. - М., 1999.

Завдання статті є розглянути політичну ситуацію під час виникнення конфлікту та дати оцінку ведення бойових дій обох сторін, об'єктивно оцінити значення цього явища в історії, розглянути специфіку явища в контексті періоду того часу та значення для сучасності.

З початком перебудови в різних республіках СРСР активізувались націонал-патріотичні рухи. Однією з подібних організацій став створений у 1990 році Загальнонаціональний конгрес чеченського народу (ЗКЧН) на чолі з генералом Джохаром Дудаєвим, який ставив своєю задачею вихід Чечні зі складу Радянського Союзу. 8 червня 1991 року ЗКЧН проголосив незалежність Чеченської республіки Нохчі-чо, а 6 вересня оголосив розпуск державних структур Чечено-Інгушської Автономної республіки, керівництво якої підтримало «Серпневий путч» в Москві. Цього ж дня штурмом було взято приміщення Верховної ради, телецентр і «Будинок радіо» в Грозному. 27 жовтня 1991 року в Чечні пройшли вибори президента і парламенту.

Після розпаду СРСР у грудні 1991 року новообраний президент Дудаєв оголосив про вихід Чечні зі складу Російської Федерації. У відповідь на це в Чечні був оголошений надзвичайний стан, який де-факто ввести не вдалось і з республіки почався вивід російських військ, що тривав до літа 1992 року. У грудні того ж року Чечено-Інгушська АРСР припинила своє існування юридично. В результаті Чечня стала фактично незалежною, але юридично не визнаною ніякою державою. З літа 1994 року розпочались бойові дії між силами Джохара Дудаєву і опозицією, яка 26 листопада 1994 року здійснила спробу захоплення Грозного. Після розгрому антидудаєвських сил в полон потрапило багато росіян, які, як з'ясувалося, діяли в рамках планів ФСБ - здійснити захоплення Чечні силами чеченських військових формувань, щоб це виглядало як внутрішньо-чеченське протистояння. 1 грудня російська авіація завдала удар по військових аеродромах Чечні, знищивши всі розміщені на них військові літаки. 11 грудня 1994 року президент РФ Борис Єльцин підписав указ про проведення військової операції в Чеченській республіці. За планом передбачалось до 13 грудня захопити Грозний, а до 19 грудня взяти під контроль всю територію республіки. Проте російська армія зазнала перших втрат ще на підступах до Чечні, а бої розгорілися далеко від її столиці. Розпочати ж штурму Грозного росіяни змогли лише в новорічну ніч 31 грудня після тижневої серії масових авіабомбардувань та ракетних і артилерійських обстрілів, що привели до загибелі тисяч мирних жителів.

В новорічну ніч проти 1 січня 1995 року російське командування наважилось на потужний штурм чеченської столиці з чотирьох напрямків. Бронетанкова атака була малоефективною в міських умовах, зазнала невдачі і до 3 січня майже російські сили були знищені, а решта, яка відчувала нестачу боєприпасів, їжі і питної води, здалася в полон. Наступний штурм Грозного розпочався 7 січня і закінчився 6 березня взяттям столиці Чечні. Внаслідок бойових дій в Грозному, за оцінками російських правозахисників загинуло близько 35 000 мирних жителів (з них близько 5 000 дітей) та 10 тисяч російських солдат (офіційна число — 2 тисячі). За словами керівника оборони Грозного Аслана Масхадова за цей же період загинуло 12 тисяч російських вояків та 600 чеченських військовослужбовців.

Ще не досягши військових завдань щодо штурму Грозного, російські війська перейшли до наступного етапу військової операції — встановленню військового контролю над всією територією Чечні. Незважаючи на певні успіхи росіян у рівнинній Чечні, в горах, де бої велись з надзвичайною запеклістю, успіху їм досягти не вдалось.

Під тиском Державної Думи та громадськості, російське керівництво на чолі з Борисом Єльциним було змушене розглянути можливість ведення переговорів. У зв'язку з цим Єльцин підписав "Указ щодо нормалізації обстановки в ЧР", яким оголосив мораторій на бойові дії в Чечні з 28 квітня по 11 травня 1995 року.

Після закінчення мораторію військові дії продовжились. В середині червня після успішної атаки підрозділів Шаміля Басаєва на Будьонівськ була укладена чергова угода про припинення вогню та почались переговори між російським та чеченським керівництвом. 19 червня 1995 року під егідою ОБСЄ розпочався перший раунд переговорів між російською та чеченською сторонами, під час яких була досягнута домовленість про продовження мораторію на бойові дії на невизначений термін, обмін усіма полоненими, роззброєння збройних сил Чечні, виведення російських військ і проведення у республіці вільних виборів. 31 серпня 1996 року у Хасав'юрті було укладено мирну угоду, за якою російські війська повинні були повністю виведені з Чеченської Республіки Ічкерії до 31 грудня 1996 року, а укладення положення про міждержавні стосунки між Чеченською республікою та Російською Федерацією відкладалось до 2001 року. 30 вересня 1999 року в інтерв'ю російській газеті «Коммерсант» глава уряду Росії Володимир Путін повідомив, що нової війни з Чечнею не буде і цього ж дня надвечір танкові підрозділи російської армії увійшли на територію Наурського і Шелковського районів Чечні з боку Дагестану та Ставропольського краю. Війна, яка офіційно іменувалась контртерористичною операцією, тривала понад 10 років і забрала життя більше 20 тисяч військових і 125 тисяч цивільних людей.

Зазнавши поразки у Першій Чеченській війні, 31 серпня 1996 року у Хасав'юрті Росія була змушена укласти мирну угоду, за якою російські війська були виведені з Чеченської Республіки Ічкерії, а положення про міждержавні стосунки між Чеченською республікою та Російською Федерацією відкладались до 2001 року. Багато впливових політичних і військових кіл Росії вважали, такий стан речей ганебним і дотримувались думки, що приклад Чечні можуть наслідувати інші національні автономії в складі РФ. Проте ідея війни не була домінуючою в оточенні президента Єльцина і лише після дефолту 1998 року, коли економіка Росії зазнала краху, а уряд після численних реорганізацій очолив Володимир Путін, ідея швидкої переможної війни, яка консолідує суспільство і вирішить проблему сепаратизму, була схвалена.

Приводом до неї стало вторгнення незаконних чеченських формувань «Ісламської миротворчої бригади» Шаміля Басаєва в Дагестан в середині серпня 1999 року. Після місяця боїв чеченці були змушені відійти назад, натомість в середині вересня кілька російських міст постраждали від терористичних актів, коли в результаті вибухів загинуло понад 300 чоловік у містах Буйнакськ, Москва і Волгоград. Поклавши відповідальність за них на північно-кавказькі терористичні групи і звинувативши владу Чечні у неспроможності контролювати ситуацію в республіці, 18 вересня російські війська заблокували весь кордон з Чечнею, а 23 вересня Борис Єльцин підписав указ про створення спеціального військового угруповання для проведення контр-терористичної операції.

Цього ж дня російські війська почали масоване бомбардування Грозного та його околиць, а 30 вересня 1999 року — увійшли на територію Чечні. Використовуючи артилерію та авіацію, росіяни до 16 жовтня зайняли третину республіки, а до грудня контролювали всю її рівнинну частину.

З весни 2000 року центр опору російським військам перемістився в гори, де розгорнулись активні партизанські дії. У боротьбі за контроль над Чечнею Кремль зробив ставку не лише на грубу військову силу, але й на переманювання на свій бік видатних постатей сепаратистів. Після того як президент Ічкерії Аслан Масхадов в березні 2000 року був фактично усунутий від влади і очолив чеченський збройний опір, на чолі промосковської адміністрації Чечні став головний муфтії Ічкерії Ахмат Кадиров, який ще влітку 1999 року намагався усунути Масхадова від влади, а з початком російського вторгнення разом із польовими командирами братами Ямадаєвими перейшов на бік федеральних військ.

До кінця 2004 року, після знищення Масхадова і більшості польових командирів активність партизанського протистояння в Чечні пішла на спад і 16 квітня 2009 року Друга Чеченська війна вважається завершеною. За час її найактивнішої фази в 1999-2002 роках загинуло понад 6 тисяч російських і 16 тисяч чеченських військових і понад 125 тисяч мирних жителів. Аслан Масхов був убитий в 2005 році

спецпризначеннями ФСБ. Він на рік пережив Ахмата Кадірова, загиблого у 2004 році в результаті теракту через сім місяців після обрання президентом Чечні. Його син, Рамзан, став президентом Чечні в 2007 році.

Таким чином, цей конфлікт має антидемократичний, антинародний характер, є продовженням політики геноциду відносно чеченського народу. Відповідає інтересам певної групи фінансово-економічних та політичних діячів двох сторін. Тому війна в Чечні — війна не народу РФ, а російського політичного режиму, війна чекістів, які звикли придушувати інакомислення силовими методами, не бажаючи вести переговори мирним шляхом. З самого початку ця акція керівників країни була засуджена російським та світовим суспільством.

Конфлікт в Чечні лише за кілька років зазнав справжньої еволюції від національно-визвольної боротьби до релігійної війни. У свідомості поколінь чеченці були обраним народом, який не тільки боровся проти узурпатора за свою свободу і збереження ідентичності, але також за гідне місце для ісламу в їхній культурі та традиціях. Релігія, яка навіть під час першої чеченської війни мала досить обмежений вплив на мотивацію повстанців, під час другої війни і в ХХІ ст. стала грати вирішальну роль. Дві чеченські війни показали, наскільки важливою є для Росії підтримка міжнародного престижу після розпаду Радянського Союзу. Основним завданням РФ було зберегти зону впливу на пострадянському просторі. На практиці реальної політики значить зосередження на силових методах в реалізації національних інтересів, ігноруючи при цьому морально-етичні проблеми. Боротьба за Чечню — це змагання за сфери впливу, утримання яких є надзвичайно важливим для збереження великодержавних амбіцій Росії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гакаев Дж. Чеченский кризис: Истоки, итоги, перспективы: (Политический аспект). М., 1999.
2. Забытый геноцид (часть 1). - zvezda.ru/politics/2006/10/13/genocide_1.htm М. Канич. Журнал «Полярная Звезда». 13.10.2006.
3. Новітня історія Вітчизни. ХХ століття: Підручник. для студентів. вище. навчальний інструмент: У 2-х томах / За ред. А. Ф. Кисельов, Є. М. Щегін. - М.: Гуманіт. зд. Центр ВЛАДОС, 1999. - Вип. 2 - сторінка 404
4. Торукало В.П. Нация: история и современность. М., 1996. 320 с.

REFERENCES

1. Gakaev J. Chechen crisis: Sources, results, prospects: (Political aspect). M., 1999.
2. Forgotten genocide (part 1). - zvezda.ru/politics/2006/10/13/genocide_1.htm M. Kanich. The magazine "Polar Star". 10/13/2006.
3. New History of the World. XX table: Pidruchnik. for students. food. first tool: 2 volumes / Ed. A. F. Kiselov, Є. М. Shchegin. -M.: Humanity. health Center VLADOS, 1999. - VIP. 2 - side 404
4. Torukalo V.P. Nation: history and modernity. M., 1996.320 s.

УДК 323.281:94(477) «1937–1938»

Гордієнко Євген,
студент магістратури ННІ історії та філософії
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Суми, Україна

ПОЛІТИЧНІ РЕПРЕСІЇ ПРОТИ ЕТНІЧНИХ НІМЦІВ НА УКРАЇНІ У 1937 – 1938 рр.

Стаття присвячена висвітленню політичних репресій 1937–1938 рр. по відношенню до етнічних німців України. Доведено, що політичні репресії проти етнічних німців носили злочинний характер, тому що у переважній більшості були сфабриковані органами державної безпеки СРСР.

Ключові слова: репресії, національні меншини, етнічні німці.

Гордиенко Е. Политические репрессии против этнических немцев на Украине в 1937 - 1938 гг.

Статья посвящена освещению политических репрессиях 1937-1938 гг. По отношению к этническим немцам Украины. Доказано, что политические репрессии против этнических немцев носили преступный характер, так как в подавляющем большинстве были сфабрикованы органами государственной безопасности СССР.

Ключевые слова: репрессии, национальные меньшинства, этнические немцы.

Gordienko E. Political repressions against ethnic Germans in Ukraine in 1937 – 1938. The article is devoted to coverage of political repressions of 1937-1938. In relation to the ethnic Germans of Ukraine. It was proved that political repressions against ethnic Germans were criminal in nature, since the vast majority were fabricated by the state security organs of the USSR.

Key words: repression, national minorities, ethnic Germans.

Проблема політичних репресій є актуальною в умовах сьогодення. У 1937 – 1938 рр проти багатонаціонального населення України були проведені масові політичні репресії. Вони безпосередньо торкнулися німецької меншини, представники якої проживали на території України. Підставою для проведення репресій був оперативний наказ наркома внутрішніх справ СРСР М.І. Єжова номер. 00447 «Про операцію з репресування колишніх куркулів, карних злочинців, та інших антирадянських елементів» від 30 липня 1937 р. У

цьому наказі акцентувалася увага на наступному: «Перед органами государственной безопасности стоит задача – самым беспощадным образом разгромить всю эту банду антисоветских элементов, защитить трудящийся советский народ от их контрреволюционных происков и, наконец, раз и навсегда покончить с их подлой подрывной работой против советского государства» [2, с.74].

Національна спрямованість політичних репресій регламентувалася відповідними оперативними наказами НКВС СРСР та директивними листами. Так звана « Німецька операція», обумовлена наказом НКВС СРСР № . 00439 від 25 липня 1937 року, згідно з яким органи державної безпеки повинні були репресувати німецьких підданих, тобто – іноземців. Фактично ж було заарештовано значну кількість німців, що були громадянами СРСР [4, с. 337].

Характеризуючи зміни у державній політиці щодо національних меншин, звернемо увагу на таке. Найбільше число постанов Політбюро, Оргбюро та Секретаріату ЦК КП(б)У, на підставі яких згорталася робота по забезпеченню запитів національних груп, припадає на 1933–1937 роки. За цей час, згідно з далеко не повними даними, було прийнято понад 30 «заборонних» постанов, що різко контрастує з попереднім періодом, де протягом 1929–1932 років їх було всього п'ять, а до 1928 року і взагалі не було.

Заслугує увагу і такий факт: якщо у «заборонних» постановах партійних органів, прийнятих у середині 1930-х років, ще подекуди робилися спроби обґрунтувати причини ліквідації національних адміністративно-територіальних одиниць, навчальних закладів, газет та журналів, то в наступні роки в більшості їх змінили дедалі різкіші за формою й абсурдніші за змістом огульні звинувачення німців, менонітів, поляків, греків, чехів, а також представників інших етнічних груп у «шкідницькій» та «контрреволюційній» діяльності.

У 1937 - 1938 роках, поряд з ліквідацією інститутів національно-культурного розвитку, продовжувалися арешти та заслання тих, хто проходив по сфальсифікованих справах «контрреволюційних» та «націоналістичних» організацій. Масового характеру набули депортації національних меншин з місць їх історичного проживання в Україні.

Як і в попередні роки, репресивні акції супроводжувалися інтенсивною пропагандистською кампанією. Радянсько-партійний актив, «пропагандисти» з НКВС з маніакальною наполегливістю намагалися сформувати образ «ворога». На мітингах та зібраннях, з трибун партійних форумів лунали заклики до розправи з німецькими та польськими «фашистами».

«На Україні ми, перед усім, зустрічаємося з німецьким фашизмом», – з повним знанням справи «констатував» В. Балицький на січневому (1937 року) Пленумі ЦК КП(б)У. На доказ своїх слів голова НКВС України інформував делегатів Пленуму: «Гітлер приділяє багато уваги Правобережжю, де розташовано 4 німецьких національних райони. Німецький фашизм прагне саме тут у нас в тилу створити свої опорні пункти. Шпигунсько-диверсійну роботу німці - фашисти проводять також у Донбасі та інших областях України»

Слід зазначити, що репресії проводилися не тільки проти пересічних німців, які представляли різні соціальні групи: селяни, робітники, представники державної влади та творчої інтелігенції. Фабрикувалися цілі справи. До таких сфабрикованих НКВС справ належали, зокрема, матеріали про Національний

Союз Німців на Україні. 16 березня 1937 року Наркомат юстиції УРСР надіслав секретареві ЦК КП(б)У С. Косіору, голові РНК УРСР П. Любченку та наркому юстиції СРСР В. Криленку спец. Інформацію такого змісту: « Спеціальна колегія Дніпропетровського облсуду 19 – 22 лютого 1937 року. Заслухала справу група учасників контрреволюційної організації « Національний Союз Німців на Україні», що організували свою діяльність у хортицькому німецькому педагогічному технікумі. Виявлено, що означена група очолювалася колишнім директором згаданого технікуму Біликом Мартином та колишнім директором машинобудівного технікуму Гоером». В «Спецінформації» стверджувалося, що перед «контрреволюціонерами» та «шпигунами» ставилося завдання проведення контрреволюційної, диверсійної, повстанської та антирадянської діяльності, а з початку війни між СРСР та Німеччиною – здійснення також й бактеріологічних методів війни в Україні. [1, с. 101].

Заявами про «шкідництво» сталінські поплічники намагалися нав'язати суспільній свідомості уявлення про те, що німці, поляки та представники інших етнічних груп – це потенційні зрадники, шпигуни, диверсанти, шкідницьку діяльність яких треба викорінювати у будь-який спосіб.

«Логічним» наслідком такої соціально-психологічної установки стосовно німців та поляків стали й певні конкретні заходи, форми застосування яких залежали не стільки від наявності зібраного «компрометуючого матеріалу», скільки від фантазії, а точніше примхи реалізаторів репресій. Як відомо, діапазон репресивних акцій був величезний: від звільнення з роботи людей у зв'язку з їхньою національною приналежністю до арештів членів неіснуючих контрреволюційних організацій та депортацій з місць проживання.

Спец. Колегія виявила, що поряд з педагогічним персоналом технікуму в організацію був втягнутий завгосп педтехнікуму Крефт та кілька студентів. У результаті звинувачення Янцен, Крефт, і Гейдик були засуджені на десять років позбавлення волі. Дік, Штейнінгер, Гірш на 7 років, а Паульс, Вінс, та Шульц – по п'ять років позбавлення волі кожний. Пізніше з'ясувалося, що К. Гоер, М. Білик, Г. Янцен, Г. Класен та М. Штейнінгер у серпні 1937 року були розстріляні . У 1937 році масові каральні операції обрушилися на німецьке

населення Одеської області, на території якої в той час проживало 120 000 німців, з них 50 000 мешкали у трьох німецьких національних районах - Спартаківському, Зельцьському та Карл - Лібкнехтівському.

Одеський обком КП(б)У, «фахівці» з НКВС стверджували, що населення цих районів охоплено «контрреволюційною фашистською діяльністю». У зв'язку з цим на адресу ЦК КП(б)У була надіслана «Довідка до доповіді про політичний стан німецьких районів Одеської області» (вересень 1937 року).

У «Довідці», підготовленій співробітниками НКВС, зазначалося: «... Німецьке населення України розглядається фашистськими розвідувальними органами як середовище, звідкіля береться сила та актив її підривної діяльності в Радянській Україні». Для надання репресіям більшої ефективності НКВС пропонувало: «Не послабляючи оперативного удару НКВС по розгрому підпілля в німецьких селах, необхідно:

1. Негайно розгорнути партійно - масову роботу в німецьких районах, посилити конкретне керівництво по лінії радянської роботи з тим, аби всі ці заходи забезпечили в першу чергу оперативний удар.

2. Направити в німецькі райони Одеської області на керівну роботу групу німців партійних та радянських керівників (приблизно 15 чоловік) обов'язково не з числа вихідців з німецьких районів України.

3. Виселити контрреволюційні елементи з німецьких районів області – до 5 000 родин. Якщо припустити, що кожна родина складалася з 3 - 4 чоловік, то НКВС передбачало виселити до 20 тисяч німців або майже кожного другого мешканця німецьких національних районів Одеської області.

Масові депортації німецького та польського населення України здійснювалися на підставі й інших партійних та державних документів. 25 листопада 1935 року. Політбюро ЦК КП(б)У приймає постанову «Про переселення німецьких господарств з прикордонної смуги», 15 березня 1936 року Політбюро ЦК КП(б)У приймає постанову «Про переселення в Казахстан (Постанова ЦК ВКП(б) від 17.01.36 р.)». Пізніше депортаціям підлягали і ті німецькі колоністи, які мешкали на території Західної України.

Також за приклад можна взяти територію Дніпропетровської області. Більшість німців Дніпропетровщини (близько 95 тис. проживало в сільській місцевості на території 3 національних районів (Люксембурзького, Молочанського і Рот-Фронтівського) і 32 національних сільських рад. Більше 20 тис. Німців були жителями міст області.

Перші арешти серед німців Дніпропетровщини почалися ще в червні 1937 р. Тоді була арештована велика група німців колгоспників за звинуваченням у створенні фашистської повстанської організації. Аналіз документів свідчить про те, що арешти носили безсистемний характер.

Так, в одних селах були проведені поодинокі арешти (Заградівці 2 чол. з 170 жителів, в селі Розенгарт 9 чоловіків з 300 жителів), в інших, арешти носили масовий характер (Кіндратівка 75 чоловіків (18%), включаючи батьків і синів з 400 жителів цього села).

Всього на території Дніпропетровської області в 1937 1938 рр. репресіям піддали понад 5,5 тис. осіб німецької національності. Вражає суворість винесених вироків - близько 83% заарештованих було засуджено до вищої міри покарання - розстрілу.

У число ж звільнених (45 осіб) увійшли, головним чином особи, засуджені до різних термінів ув'язнення. Абсолютна більшість репресованих складали чоловіки. частка ж репресованих жінок була незначною. Вони налічували всього 56 чоловік. 7 з них, мешканки міста, були оголошені активними учасниками різних антирадянських організацій і розстріляні. Більшість же жінок були засуджені, як члени сім'ї репресованого. Особливо страшний удар був нанесений німецькій школі, була однією з цитаделей німецької ідентичності. Більше 60% репресованих вчителів склали педагоги, так званої старої, дореволюційної, школи, а значить не придатних, на думку влади, до виховання молодого покоління радянських людей. Ще близько 30% репресованих вчителів були випускниками національних педагогічних училищ періоду першої половини 20-х рр., коли влада ще не встигла встановити там тотального ідеологічного контролю над навчальним процесом. І нарешті група заарештованих педагогів котрі закінчили профільні ВНЗ та училища в другій половині 20 початку 30-х рр., явно не влаштувала владу в зв'язку з проявами окремих випадків нелояльності до неї. На зміну репресованим прийшли молоді вчителі (часто вже не німецької національності), головним завданням яких в процесі навчання була передача знань та формування навичок, а в першу чергу - ідеологічне виховання підростаючого покоління. Остаточну ж крапку в існуванні національної школи поставила примусова ліквідація викладання німецькою мовою, здійснена владою починаючи з вересня 1937 р. Всього за 1937 – 1938 рр. Органами НКВС на території України було репресовано 22 400 осіб німецької національності [3, с. 55].

Таким чином, репресії 1937 – 1938 рр. по відношенню до етнічних німців України носили злочинний характер, тому що у переважній більшості були сфабриковані органами державної безпеки СРСР.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Васильчук В.М. Німці в Україні. Історія і сучасність (друга половина XVIII – початок XXI ст.) . Монографія Київ: Видавничий центр КНЛУ. 2004. 341 с.
- 2.Великий терор в Україні. « Куркульська операція» 1937 – 1938 рр. Частина I / Упоряд Сергій Кокін, Марк Юнге. Київ: Видавничий дім « Києво – Могилянська академія». 2010. 614 с.
- 3.Нікольський В.М. Обвинувачення репресованих в Україні періоду « великої чистки» 1937 – 1938 рр. // Український історичний журнал. 2008 № 2. с 54 – 63 .

4.Нікольский В.М. Репрессивна діяльність органів державної безпеки СРСР України (кінець 1920 – їх - 1950 – их рр.). Историко – статистичне дослідження. Монографія. Донецьк : Видавництво Донецького національного університету. 2003. с 624.

REFERENCES

1. Vasilchuk V.M. Germans in Ukraine. History and modernity (second half of XVIII - beginning of XXI century). Monograph Kiev: KNU Publishing Center. 2004. 341 p.
2. Great terror in Ukraine. The "Operation Kurkul" 1937 - 1938 Part I / Compilation by Sergey Kokin, Mark Jung. Kiev: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House. 2010. 614 p.
3. Nikolsky V.M. The Prosecution of the "Great Purge" of 1937-1938 in Ukraine // Ukrainian Historical Journal. 2008 No. 2. pp. 54 - 63.
4. Nikolsky V.M. Repressive activities of the state security organs of the USSR of Ukraine (late 1920s - 1950s). Historical and statistical research. Monograph. Donetsk: Publisher of Donetsk National University. 2003. with 624.

УДК 37.02.373

Моцак Світлана,

к.п.н., доцент,

кафедри всесвітньої історії, міжнародних відносин та

методики навчання історичних дисциплін

СумДПУ імені А. С. Макаренка,

м. Суми, Україна

ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В ШКІЛЬНУ ІСТОРИЧНУ ОСВІТУ

У статті йдеться про можливості інтеграції медіаосвіти в шкільну історичну освіту задля формування медіаграмотності учнів, розуміння загальної картини світу та формування цілісного наукового світогляду. Доведено, що шкільна історична освіта в Україні на сьогодні неможлива без розвитку навичок медіаграмотності в учнів. Медіаосвіта відкриває великі можливості, допомагає формувати інтелектуальний і творчий потенціал учнів та розвиває критичне мислення на уроках історії. Зазначено, що проблема інтеграції засобів медіаграмотності в зміст шкільної історичної освіти є мало розробленою та цілком на часі.

Ключові слова: компетентність, медіа, медіаосвіта, медіаграмотність, медіакомпетентність, інтеграція, шкільна історична освіта.

Моцак С. Интеграция медиаобразования в школьное историческое образование. В статье говорится о возможности интеграции медиаобразования в школьную историческое образование для формирования медиаграмотности учащихся, понимание общей картины мира и формирование целостного научного мировоззрения. Доказано, что школьное историческое образование в Украине на сегодня невозможно без развития навыков медиаграмотности учащихся. Медиаобразование открывает большие возможности, помогает формировать интеллектуальный и творческий потенциал учеников и развивает критическое мышление на уроках истории. Отмечено, что проблема интеграции средств медиаграмотности в содержание школьного исторического образования мало разработанной и вполне актуально.

Ключевые слова: компетентность, медиа, медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность, интеграция, школьное историческое образование.

Motsak S. Integration of media education in historical school education. The article talks about the possibility of integrating media education into historical school education for the formation of media literacy among students, understanding the general picture of the world and creating a holistic scientific worldview. It is proved that school historical education in Ukraine is impossible today without the development of students' media literacy skills. Media education opens up great opportunities, helps shape students' intellectual and creative potential, and develops critical thinking in history lessons. It is noted that the problem of integrating media literacy into the content of historical school education is a little developed and quite relevant.

Key words: competence, media, media education, media literacy, media competence, integration, historical school education.

Постановка проблеми. Сьогодні медіаосвіта є однією із складових нової школи. Медіаграмотність – найважливіший комплекс навичок і знань, необхідних людині в сучасному інформаційному суспільстві. В умовах сьогодення для учнів важливо стати інформаційно та медійно грамотними, набуті певних навичок, пов'язаних з роботою в інформаційному медіапросторі.

Шкільна історична освіта формує особистість учня, тому інтеграція медіаграмотності в освітній процес надзвичайно важлива, особливо на сучасному етапі, адже українське суспільство потребує ширшого вироблення навичок критичного мислення та імунітету до маніпуляцій громадською свідомістю та пропаганди. А отже, саме шкільна історична освіта має широкі можливості для вирішення цих завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема інтеграції медіаосвіти в шкільні предмети розглядається давно, проте в межах компетентнісного підходу вона набуває нового значення.

Теорія і практика медіаосвіти в сучасному науковому дискурсі є предметом дослідження багатьох учених, адже Концепція медіаосвіти є актуальною на даний час. Нині вже є достатньо науково-методичних напрацювань щодо інтеграції медіаосвіти і суспільствознавчих дисциплін.

В останні роки було розроблено навчальні програми варіативних курсів з медіаосвіти, розробки уроків з історії з елементами медіаосвіти, семінарів і конференцій з проблем медіаграмотності. Великий крок у дослідження проблеми медіаосвіти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл України було зроблено науковцями Академії української преси та спільнотою медіаосвітян.

Методологічні основи інтеграції наук розглядали В. Безрукова, І. Богданов, О. Сергєєв.

Загальнотеоретичні проблеми інтеграції стали предметом дослідження О. Бугайова, А. Данилюк, І. Козловської, Ю. Кустова, М. Чепікова.

Проблематика, окреслена темою статті, була предметом дослідження фахівців Р. Кьюбі, Дж. Поттер, В. Вебер, Л. Мастерман.

Для нашого дослідження є важливими наукові праці дослідників А. Касперського, В. Короткова, Н. Морєва, В. Шарко які розглядали міждисциплінарні зв'язки як засіб підвищення ефективності засвоєння знань і умову розвитку пізнавальної активності учнів.

Суспільствознавчий напрямок медіаосвіти досліджували вітчизняні автори О. Бондаренко, Т. Бакка, О. Бурім, О. Волошенюк, Р. Євтушенко, Т. Мелешенко, О. Мокрогуз, Г. Онкович, О. Плющ. Дослідники пропонують різні медіаосвітні практики, пов'язані з інтеграцією медіаграмотності.

Концептуальні засади змісту та організації роботи по використанню історичних джерел на основі компетентнісного підходу до навчання досліджувалося в працях В. Власова, Ю. Комарова, В. Кришмарел, Ю. Малієнко, П. Мороза, О. Пометун.

Формулювання цілей статті. Автор ставить за мету проаналізувати можливості інтеграції засобів медіаосвіти (медіаграмотності) в зміст шкільної історичної освіти задля формування медіакомпетентності школярів, розуміння загальної картини світу та формування цілісного наукового світогляду.

Основна частина. У сучасному суспільстві шкільній історичній освіті належить особлива роль, оскільки в процесі опанування змісту історичного матеріалу відбувається формування основ світогляду школяра. В умовах сьогодення молода людина має бути здатна сприймати, створювати, аналізувати, оцінювати медіатексти, розуміти їх соціокультурний і політичний контекст.

На думку О. Мокрогуза історична освіта в Україні на сучасному етапі неможлива без розвитку навичок медіаграмотності в учнів [13].

Інтеграція – важлива умова сучасної науки і розвитку цивілізації в цілому. Поняття «інтеграції» має загальнонауковий зміст і часто використовується у дидактиці. У загальнонауковому аспекті «інтеграція» – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації.

Інтеграція медіаграмотності в зміст шкільної історичної освіти сприяє реалізації ряду завдань. Зокрема, критично мислити й аналізувати медіатексти різних форм і жанрів, формувати культуру дослідження медіаповідомлень, розуміти історичний, економічний, художній, мистецький, правовий та інші контексти повідомлень, розуміти специфіку інформації, поданої в різних повідомленнях на одну й ту ж тему, виявляти, хто має користь від певних медіаповідомлень, уміти обирати засіб і форму медіа для створення власних медіатекстів.

Сучасний школяр повинен мати доступ до друкованих, візуальних та електронних медіа з різними цілями; володіти термінологією медіаосвіти; розуміти, що всі медіатексти містять «повідомлення» (messages); вміти «декодувати» й аналізувати (за допомогою так званого «критичного аналізу») медіатексти в історичному, соціальному та культурному контексті, розуміючи при цьому взаємозв'язки між аудиторією, медіатекстом і навколишньою дійсністю; на основі здобутих знань мати змогу створювати власні медіатексти різного характеру, обговорювати як свої медіапроекти, так і медіатексти, створені іншими людьми [13].

Медійна грамотність на уроках історії вимагає від учня відповідних здатностей зокрема, здатність бачити, чути, створювати й інтерпретувати медіаконтент, спілкуватися за допомогою медіа і приміряти на себе різні медіаролі, готовність висловлювати свої думки і настанови, вміння інтерпретувати і розуміти значення різних медіаконтентів та ін.

Як показує практика сьогодення школярі що володіють навичками інформаційної грамотності розуміють вплив медіа та форми подання інформації в них, отримують нову інформацію про навколишній світ, створюють інформацію, мислять критично.

Формування медіаграмотності відбувається у процесі аналізу медіатексту, де основний інструмент – навички критичного мислення.

Робота з медіатекстами на уроках історії дає змогу вивчати теми сучасності та розвінчувати історичні міфи, долати стереотипи та зануритися в історичну дійсність і показати, що з часу виникнення масової комунікації комунікатори намагалися створювати та поширювати медіатексти на різні цільові аудиторії, зокрема, задля маніпуляції масовою свідомістю. Апогей маніпуляції – інформаційна війна.

Контент сучасних посібників має бути спрямований на формування навичок протистояння пропаганді та маніпуляціям, що особливо актуально в сучасному інформаційному суспільстві. Інтеграція медіаграмотності в зміст шкільної історії не передбачає надання учням готових оцінних суджень чи точних зразків або форм роботи. Навпаки, актуалізується дослідницький підхід до медіа як важливого сегмента сучасної культури, критичне мислення учнів, здатність розв'язувати комплексні завдання.

Результатом процесу інтеграції засобів медіаграмотності в зміст шкільної історичної освіти має стати медіакомпетентність. В інформаційний вік медіакомпетентність є найбільш затребуваним вмінням.

Основними завданнями на уроках історії при формуванні медіакомпетентності є: розвиток в учнів сприйняття медіа-текстів, їх «читання», активізація уваги, зорової пам'яті, розвиток різних видів мислення (критичного, логічного, творчого, інтуїтивного тощо), розвиток креативних практичних умінь на матеріалах медіа. Варто зазначити, що саме медіаосвіта формує вміння аналізувати, критично оцінювати та створювати медіа-тексти, визначати джерела медіа-текстів (політичні, соціальні, культурні).

Стрімкий прогрес в області інформаційних і комунікаційних технологій спонукає вчителів до постійного пошуку нових методів, прийомів і форм навчання. Правильно організована робота, і ретельно підібрані засоби дозволяють досягти набагато більшого ефекту в навчанні.

Медіакомпетентність особистості на думку дослідників визначається як сукупність її знань, умінь, здібностей, що сприяють відбору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню й переданню медіа текстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі. Медіакомпетентність сучасного учня є складником його інформаційної компетентності.

Інформаційна компетентність сьогодні визначається, як уміння працювати з джерелами історичної інформації, інтерпретувати зміст джерел, визначати їх надійність, виявляти і критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел [17].

Використання на уроці історії елементів медіаграмотності сприяє формуванню у школярів умінь працювати з різною інформацією, критичне до неї ставлення, розвиває логічне мислення, забезпечує інформаційну та емоційну насиченість уроків, сприяє підвищенню інтересу учнів до предмету, забезпечує зв'язок навчального матеріалу з навколишнім життям. Вчитель може долучати медіаграмотність до вивчення кожної нової теми, активізуючи учнів до випрозорення джерел інформації через запитання про те, де вони дістали цю інформацію? На основі якої інформації вони сформулювали свою думку? Які були джерела?

Так, деякі теми з навчального курсу медіаграмотності передбачають інтеграцію з темами підручника історії України та всесвітньої історії учнів старшої школи. Зокрема, медіаграмотність та медіакомпетентність особистості – знання та розуміння щодо використання багатоманітних медіатехнологій; традиційні джерела масової інформації та їх загальна характеристика; засоби масової інформації і християнські людські взаємини.

Так, наприклад змістом теми медіаграмотність та медіакомпетентність особистості є знання та розуміння щодо використання багатоманітних медіа технологій, формування медіаграмотності та медіакомпетентності як засобу створення середовища для соціальної адаптації молоді, медіаграмотність та медіа компетентність – головне і незаперечне підґрунтя медіаосвіти та медіакомпетенції, вікові особливості медіаграмотності, дошкільна, початкова медіакомпетентність та медіакомпетентність учнів старшої школи, знання та розуміння, що характеризують медіаграмотність та медіакомпетентність, здатність щодо сприйняття і розуміння змісту медіа тексту, розуміння сили впливу медіатекстів на свідомість особистості та здатність емоційного й аргументованого сприйняття інформації, знання умовностей жанрів та здатність визначати їх синтез, знання специфіки мови різних медіа і здатність розуміти їх вплив на свідомість споживача медіа продукту. Здатність критично розмірковувати над текстом медіаповідомлень незалежно від рівня впливовості їх джерел, формування знань та розуміння критичного ставлення до медіа за допомогою самих медіа. Саме елементи цих знань з медіаграмотності вчитель може використовувати на уроці для аналізу тестів підручника.

Сьогодні ключове для розуміння концепції медіаграмотності поняття медіатексту, під яким ми розуміємо не лише написане чи зображене, а будь-який зміст комунікації, що поширюється на масові аудиторії.

Найкращою для формування медіакомпетентності учнів є робота над аналізом медіатекстів. Дану роботу можна застосовувати для вивчення будь-якої теми з історії. Медіатекст в підручниках з історії є носієм інформації. Медіатексти за характером передачі та відтворення інформації поділяються на: усні (промови, виступи, казки, перекази, міфи); графічні (хроніки, літописи, статті, епістолярна та мемуарна спадщини, архіви); аудіальні (голосові, радіоповідомлення, пісні); візуальні (картини, плакати, скульптури); динамічні (вистави, фільми, спогади); археологічні. Саме правильна робота з медіатекстами і є головним завданням медіаосвіти на уроках історії. Для ефективної роботи варто використовувати пам'ятки, які б давали план аналізу різних типів медіатекстів: фотографій, ілюстрацій, аудіо та відеофайлів.

Зазначимо, що використання медіатекстів в процесі навчання історії робить його більш осмисленим, сприяє розвитку в учнів історичного і критичного мислення та дає можливість реалізувати ряд завдань медіаосвіти, зокрема уміння повноцінно сприймати, інтерпретувати, аналізувати та оцінювати тексти документів в підручнику, розвиває комунікативні здібності учня.

Дослідник П. Мороз зазначає, що у наш інформаційно насичений час чимало людей сприймає світ через засоби масової інформації, які часто подають тенденційну інформацію. Історичне минуле часто стає предметом

політичних маніпуляцій у боротьбі за владу всередині країни і, як наслідок, може стати засобом суспільної дезінтеграції [15].

Отже, підготувати дитину до ефективної взаємодії з медіа, навчити учнів критично мислити, інтерпретувати медіа тексти, навчити не лише користуватися різноманітними медійними засобами, а й розумітися на закономірностях їх функціонування, особливостей технологій впливу засобів масової інформації – одне із завдань шкільної історичної освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, в умовах сьогодення навчальний процес з історії має бути логічним та критичним, адже сучасний інформаційний потік може підхопити невідповідну свідомість дитини, спотворити мислення. Тому необхідно працювати у напрямку інтеграції медіаосвіти в навчання історії України та всесвітньої історії. Вміння і навички з формування медіаграмотності слід включити в навчальні програми з історії. Головна роль у цьому процесі відведена, звичайно, вчителю-практику, який зуміє творчо підійти до відбору відповідного матеріалу. Вивчення історії в такий спосіб дозволить сприймати історичні події не як однозначний процес, який зафіксовано в шкільному підручнику. Учні розуміють, що події та історичні факти можна по-різному трактувати та осмислювати. Учні навчаються відрізняти факти від думок. Сприймаючи інформацію учні розуміють що вона транслюється завжди в чийсь інтересах, і це, на наш погляд, не дозволить просто переписати історію, як це часто відбувалось в минулому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безкоштовний історичний онлайн музей Historypin: як створити в ньому непересічний шкільний проєкт. URL: <https://vseosvita.ua/news/bezkoshtovnyi-istorychnyi-onlainmuzei-historypin-iak-stvoryty-v-nomu-neperesichnyi-shkilnyi-proiekt-5454.html>
2. В. Кришмарел, «Методи навчання філософії в контексті компетентісно орієнтованої історичної і громадянської освіти в ліцеї», *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 23, с. 123–132, 2019.
3. Гриценко А. П. Формування медіаграмотності вчительства засобами «Вікіпедії» в умовах Нової Української школи *Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики*. 2018. С. 146-150. URL : <https://sites.google.com/view/professional-education-ka/> діяльність-кафедри/наукова-діяльність/і-всеукраїнська-науково-практична-конференція (дата звернення: 18.08.2019).
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>. Дата звернення: Жовтень 10, 2019.
5. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проєктів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник], Київ, Україна, Педагогічна думка, 2016.
6. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата звернення: Жовтень 10, 2019.
7. Історія України. Всесвітня історія. 10-11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. Дата звернення: Жовтень 10, 2019.
8. Історія України. Всесвітня історія. 5-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>. Дата звернення: Жовтень 10, 2019.
9. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontsepsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
10. Медіаграмотність та критичне мислення на уроках суспільствознавства: посібник для вчителя / Т. Бакка, О. Бурім, О. Волошенюк, Р. Євтушенко, Т. Мелешенко, О. Мокрогуз; За ред. В. Іванова, О. Волошенюк. К. : ЦВП, АУП, 2016. 243 с.
11. Н.М. Бібік, Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні, *Підручник XXI століття*, № 1–4, С. 48–52. 2003.
12. Нова українська школа: основи Стандарту освіти, Львів, 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: [http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20\(pantone%208703%20C\)-ilovepdf-compressed.pdf](http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20(pantone%208703%20C)-ilovepdf-compressed.pdf). Дата звернення: Жовтень 10, 2019.
13. О. Мокрогуз, *Роль мультимедіа у формуванні інформаційної компетентності*, Харків: Фонд Фонду, 2017.
14. О. Пометун, Н. Гупан, та В. Власов, *Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник*. Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018.
15. П. Мороз, та І. Мороз, *Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник*, Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018.
16. Тренди освіти: як використовувати QR-коди в освіті [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/post/trendi-osviti-yak-vikoristovuvati-qr-kodi-u-navchanni>.
17. Ю. Малієнко, «Формування історичної компетентності засобами підручника з історії середніх віків», *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 16, с. 203-212, 2016.

REFERENCES

1. Free Historypin History Museum Online: How to Create a Wonderful School Project in It. URL: <https://vseosvita.ua/news/bezkoshtovnyi-istorychnyi-onlainmuzei-historypin-iak-stvoryty-v-nomu-neperesichnyi-shkilnyi-proiekt-5454.html>
2. A.P. Gritsenko, Formation of media literacy of teaching by means of "Wikipedia" in the conditions of the New Ukrainian school Formation of civic culture in the new Ukrainian school: traditional and innovative practices. 2018, pp. 146-150. URL: <https://sites.google.com/view/professional-education-kaf/activities-chairs/scientific-activity/and-all-Ukrainian-science-practical-conference> (accessed: 08/18/2019).
3. V. Krishmarel, "Methods of Philosophy Teaching in the Context of Competently Oriented Historical and Civic Education in Lyceum," Problems of the Modern Textbook, Issue. 23, p. 123-132, 2019.
4. State standard of basic and complete secondary education. [online]. Available: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-(1).pdf). Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
5. The Law of Ukraine "On Education". [online]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
6. Examination of school textbooks: instructional and methodological materials for examination of electronic versions of draft textbooks for students of the 8th form of secondary schools [a handbook], Pedahohichna dumka, Kyiv, Ukraine, 2016. (in Ukrainian).
7. History of Ukraine. World History. 10-11 classes. Navchalna prohrama dlja zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
8. History of Ukraine. World History. 5-9 classes. Navchalna prohrama dlja zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [online]. Available: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>. Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
9. The concept of introduction of media education in Ukraine (new version) [Electronic resource] - Access mode: https://ms.detector.media/mediaprovita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
10. Media Literacy and Critical Thinking in Social Studies: A Teacher's Guide / T. Bakka, O. Burim, O. Voloseniuk, R. Yevtushenko, T. Meleshchenko, O. Mokroguz; Edited V. Ivanova, O. Voloseniuk. K.: CVP, PMO, 2016
11. N.M. Bibik, Vrakhuвання пізнавальних інтересів учнів у підручникутворенні / N. M. Bibik // Підручник XXI століття. 2003. № 1-4. S. 48-52.
12. New Ukrainian School: Foundations of the Education Standar. Lviv, 2016. [online]. Available: [http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20\(pantone%208703%20C\)-ilovepdf-compressed.pdf](http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20(pantone%208703%20C)-ilovepdf-compressed.pdf). Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
13. O. Mokroguz, The Role of Multimedia in the Formation of Information Competence / O.P. Mokroguz. Kharkiv: The Foundation Foundation, 2017.
14. O. I. Pometun, N. M. Hupan, V. S. Vlasov, Competently oriented methodology of teaching history in primary school: a manual, Kyiv, Ukraine, TOV "KONVI PRINT", 2018. (in Ukrainian).
15. P. V. Moroz, I. V. Moroz, Research activity of students in the process of teaching world history in primary school: a manual, Kyiv, Ukraine, TOV "KONVI PRINT", 2018. (in Ukrainian).
16. Education Trends: How to Use QR Codes in Education [Online]. Available: <https://naurok.com.ua/post/trendi-osviti-yak-vikoristovuvati-qr-kodi-u-navchanni>. (in Ukrainian)
17. Ju. B. Malijenko, Formuvannya istorychnoji kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z istoriji serednikh vikiv. Problemy suchasnogho pidruchnyka: zb. nauk. pracj. Kyjiv: Ped. dumka, 2016. Vyp. 16. S. 203-212.

УДК 37.016

Клюєва Н.,
викладач історії
ДНЗ «Глухівське вище
професійне училище»
м. Глухів, Україна

ІСТОРИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню значення історичного краєзнавства при вивченні історії України вихованні громадянина патріота.

Ключові слова: історичне краєзнавство, навчально-виховний процес, інноваційні технології.

Н. Клюєва. Историческое краеведение при изучении истории Украины в учреждениях профессионального образования.

Статья посвящена исследованию значение исторического краеведения при изучении истории Украины воспитании гражданина патриота.

Ключевые слова: историческое краеведение, учебно-воспитательный процесс, инновационные технологии.

N. Kliuiva. Historical local history in the study of the history of Ukraine in vocational education institutions.

The article is devoted to the study of the importance of historical lore in the studied history of Ukraine, education of the citizen and the patriot.

Key words: historical study of local lore, educational process, innovative technologies.

Після здобуття Україною державної незалежності склалися геополітичні реалії, які активізувати процеси духовного відродження. У цій важливій справі належне місце відводиться історичному краєзнавству, яке сьогодні переживає своє нове відродження. Це пояснюється тим, що саме краєзнавство здатне органічно поєднати минуле, сучасне і майбутнє.

Зародження сучасного краєзнавства розпочалося у 20-і роки 20 століття. Саме тоді з'явився й сам термін «КРАЄЗНАВСТВО». Зміст цього терміну полягає у тому, що вивчалася історія населення певного краю. Пропонувалося дослідити причини розселення, міграції, соціальний склад народів, які проживали в межах даного краю. Всі ці дослідження проводилися для того, щоб краще вивчити виробництво краю, місцеві ринки сировини і збуту.

В умовах побудови нової України, пошуків шляхів розбудови держави, виховання «нового» свідомого громадянина краєзнавство набуває помітної ролі в історичній науці.

Виділяється три основні функції краєзнавства:

Педагогічна. Вона визначає краєзнавство як метод, дидактичний принцип, за допомогою якого можна домогтися підвищення ефективності навчально-виховного процесу в освітніх закладах, успішно опанувати основи наук, допомогати формувати практичні уміння і навички. Крім того, краєзнавство відіграє важливу роль у відродженні національно - історичної пам'яті учнівської молоді.

Краєзнавство – пропедевтичний курс елементарної історії, географії тощо.

Наукова. Вона визначає краєзнавство як складову частину тієї галузі науки, представником якої воно є (історія, географія, тощо).

Методологічні засади краєзнавства розробляв голова Всеукраїнської спілки краєзнавців академік П. Тронько. Предметом його дослідження є історичне краєзнавство, яке в Україні існує у двох формах – державній і громадській, які знаходяться у тісному зв'язку, взаємодоповнюють та збагачують одна одну. До першої належать науковці, дослідники, співробітники архівів, музеїв і ін.. друга включає широке коло краєзнавців, що діють на громадських засадах, в учбових та культурно – освітніх закладах.

Предметом дослідження краєзнавства є конкретний регіон, а об'єктом – його історія, природа, культура.

Внаслідок досліджень автор приходять до висновку, що краєзнавство це: по-перше, сукупність наукових дисциплін, різних за змістом і окремих за методами дослідження, які вивчають конкретний регіон, місцевість в історичному, географічному та ін.. аспектах; по-друге, краєзнавство-це могутній науковий рух по популяризації знань про край, регіон та залученню широких мас населення до активної участі у дослідженні місцевої історії, створення її літопису; по-третє, краєзнавство – це громадський рух, основним завданням якого є практичні дії по збереженню історико-культурної спадщини; відродженню духовності, історичної пам'яті; формування національної самосвідомості і національної гідності, активізації громадянської позиції людини. [11,12.-13]. Виходячи з цього,можемо з упевненістю сказати, що краєзнавство є важливим засобом усунення розриву між людиною і природою, конкретизації історико - культурного процесу, усвідомлення необхідності збереження природного середовища, фактором розвитку національної свідомості українського народу та національних меншин на території України.

При цьому краєзнавець (вчитель історії) повинен розуміти, що краєзнавство – це цілісна, динамічна і нерозривна система, яка функціонує в світлі тримірної моделі: а) простір (географічне краєзнавство) б) час (історичне краєзнавство) в) соціум (соціальне краєзнавство).

На думку доктора історичних наук М. Костриці саме трьох вимірна система є основним об'єктом краєзнавства і створює суспільно територіальний комплекс певної території [12].

На методичному рівні краєзнавство має багато спільних рис з країнознавством. Відмінність між ними полягає в масштабах предмета дослідження. Краєзнавство на відміну від країнознавства, що вивчає державу в цілому, обмежується лише територією її певної частини. Однак разом вони відтворюють цілісний образ України. Історія кожної окремої землі-самодостатня, відмінна від інших, зі своїми, притаманними лише їй, ознаками та особливостями. Однак разом вони створюють історію України, української нації.

Саме вивчення регіональної історії, яка близька учням, дає можливість формувати на уроках історії історичне мислення, логіку історичного пізнання та розуміння історичного процесу.

Важливу роль історичне відіграє у формуванні історичної пам'яті, яка зберігає джерело історичного процесу і відтворює досвід суспільства. До історичної пам'яті належить генетична пам'ять поколінь і кожної людини зокрема,зосереджені в архівах, музеях, бібліотеках, історичних пам'ятках архітектури, мистецтва,

тощо. Цілком очевидно, що без краєзнавства, без усвідомлення своєї історії та культури, годі говорити про будь-які державотворчі процеси, про гідне місце України на терені світової історії та цивілізації.

Суть шкільного історичного краєзнавства полягає у всебічному вивченні учнями з навчально-виховною метою історії рідного краю за різними джерелами, переважно на основі попередніх спостережень під керівництвом вчителя. Краєзнавча робота у навчальному закладі має два завдання: всебічне вивчення історії свого краю, накопичення різноманітного краєзнавчого матеріалу та створення умов для кращого сприйняття суспільних явищ, які відбувались у країні, суспільстві.

Однією з необхідних умов ефективного функціонування краєзнавства у шкільній історичній освіті є висока професійна підготовка вчителя. Він має добре володіти знаннями з локальної історії, методикою дослідження краєзнавчої інформації, методами краєзнавчих досліджень, методами організації навчально-краєзнавчої роботи в навчальному закладі. Отже, професійна компетентність учителя складається з єдності його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності у даному напрямку. Історики-методисти О. Удод та Н. Яковенко, автори «Концепції викладання історії в школі», пропонують покласти в основу тексту шкільного підручника з історії України антропологічний та територіальний принцип, другий з яких має допомогти учасникам навчального процесу усвідомити історичну специфіку окремих регіонів сучасної України. Регіональну історію, на думку дослідників, мають подавати не в окремих розділах, а як вкраплення до загальної оповіді про певні явища та процеси. Саме такий підхід на думку авторів, «здатний сприяти введенню до свідомості учнів понять «великої» та «малої» батьківщини, адже саме з їхнього гармонійного поєднання народжується усвідомлений патріотизм [6, с.13]. Таким чином, історія рідного краю має стати не доповненням, а складовою частиною вітчизняної історії.

Дослідження практичної складової шкільного історичного краєзнавства засвідчує, що вивчення місцевої історії вважаються освітньо-пізнавальною, пошуково-дослідною та суспільно-корисною працею учнів під керівництвом вчителя. Методисти зазначають, в краєзнавчій роботі дуже важливе значення має взаємозв'язок теоретичної і практичної роботи учнів [14, с.9]. За таких умов вивчення історії рідного краю відкриває для учнів широкі можливості самостійної, пошукової та дослідницької роботи, а для вчителів можливості забезпечувати тісний зв'язок навчальної та позакласної роботи у різноманітності її форм та методів. Серед них визначальними є: методичні схеми і рекомендації вивчення краєзнавчих об'єктів, екскурсії до музею, тематичні розповіді екскурсовода і керівника факультативу, навчально-практичні роботи (з документами, архівними матеріалами з історії рідного краю), зустрічі із свідками історичних подій, тематичні походи та експедиції, конференції з історії краю, дидактичні ігри, брейн-ринг «Люби вивчай свій рідний край», аукціони, тематичні бесіди, ін.

За останні роки у підходах до методики викладання історичних дисциплін відбулись значні зміни. У першу чергу це стосується переходу до застосування системи інноваційного навчання, яке спрямоване на розвиток здібностей учнів щодо спільної діяльності в нових ситуаціях. Особливо це важливо для учнів професійно-технічних навчальних закладів, які повинні навчитись творчо працювати у колективі. Протягом останнього десятиріччя вчителі історії все частіше звертаються до методу проєктів як найефективнішого засобу системи інноваційного навчання, який знайшов поширення внаслідок раціонального поєднання теоретичних знань учнів і практичного їх застосування для розв'язування конкретних сучасних суспільних проблем. Метод проєктів містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю, тому він сприяє творчому розвитку учнів, використання ними певних навчально-пізнавальних прийомів, методів, засобів, які в результаті самостійних дій допомагають розв'язувати ту чи іншу проблему. Особливо це важливо і цікаво при вивченні історії рідного краю. Сьогодні у вчителів і учнів (особливо підлітків) збільшується інтерес до телекомунікаційних проєктів які передбачають сумісну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу та ігрову діяльність учасників навчального процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів навчання історії телекомунікаційні проєкти організовують учасників на основі комп'ютерної телекомунікації. Однією з освітніх програм, успішно апробованих в освіті, яка змінює традиційні підходи до процесу навчання та заснована на проєктній технології є програма «Intel@. Навчання для майбутнього». Програма локалізована та адаптована до державних стандартів української освітньої системи. Вона гнучка у впровадженні, ефективна і результативна, заснована на таких засобах як ефективне використання ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) у навчальному процесі, проєктна методика на основі самостійної (індивідуальної чи групової) дослідницько-пошукової роботи; формування в учнів критичного мислення; формування комунікативних здібностей учнів; інтеграція знань учнів з різних наукових галузей, необхідних для створення проєкту; розробка системи орієнтованої продукції, створеної засобами ІКТ. Метою програми стало розширення межі творчої діяльності як вчителів так і учнів, привчання учнів до самостійної дослідницької діяльності під час розв'язування практично спрямованих завдань.

Одним з основних завдань програми є створення учасниками проєкту портфоліо, складовими якого має стати мультимедійна продукція (презентація, відео сюжети, веб-сайти, публікація) ці мультимедійні продукти можуть бути використані на уроках історії та в позаурочний час.

Такі історико-дослідницькі проєкти покликані спонукати учнів до вивчення історико-культурної спадщини рідного краю, залучати молодь до пошукової діяльності, удосконалювати навички та вміння

працювати з різними джерелами. А прикладом краєзнавчої роботи у професійно-технічних закладах є Сумський обласний історико-дослідницький проєкт «Моя історія моєї Батьківщини»

Завдання проєкту: поширення краєзнавчого досвіду з організації пошуково-дослідницької роботи; підтримка обдарованих юних краєзнавців, сприяння їх самореалізації та спрямування їх подальшої творчої діяльності; естетичне виховання учнів засобами етнокультури; пропагування бережливого ставлення та збереження пам'яток, культури та природи рідного краю.

Термін реалізації. Лютий-жовтень 2020р.

Учасники: учні, викладачі, бібліотекарі.

Форми подачі досліджень: методички, книги, статті; колажі; виставка, фотовиставка; сайти в інтернеті; відеоролик, тощо. Кінцевий продукт-альманах «Моя історія моєї Батьківщини», який може бути використаний викладачами, учнями у підготовці зо уроків, розширити знання про історію Сумщини.

Таким чином, вивчення історії рідного краю буде сприяти вихованню патріотизму, поваги до предків, які гідні поваги і наслідування. Почуття любові до «малої Батьківщини» неодмінно будуть стосуватись і «великої Батьківщини-України», будуть важливим чинником формування активної життєвої позиції підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Баханов К.О. Навчання історії в школі інноваційні аспекти.Основа, 2005-128с.
- 2.Баханов К.О. Життєтворчі проєкти в навчанні історії України. Посібник для вчителів. Х., Основа, 2008.109 с.
- 3.Костриця М.Ю. Національне краєзнавство: актуальні питання теорії і методології.// Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи.-Наук. зб.-Камянець-Подільський 2002.
- 4.Треф'як Я.І. Методика проведення уроків з історичного краєзнавства.// Історичне краєзнавство в системі історичної освіти: здобутки, проблеми, перспективи.-Камянець-Подільський: Абетка-Нова, 2002.
- 5.Тронько П.Т. Історичне краєзнавство: кроки у нове тисячоліття. (Досвід. Проблеми. Перспективи). К., 2000.
- 6.Бондаренко Г.В. Теоретичні та методологічні проблеми історичного краєзнавства. [електронний ресурс] Режим доступу: www.nbuv.ua/portal/natural/...18pdf.

REFERENCES

1. K.K. Bahanov. Learning History at School Innovative Aspects. Basis, 2005-128s.
2. K.K. Bahanov. Life-creating projects in teaching history of Ukraine. Teacher's Guide. H., Foundation, 2008.109 p.
3. Kostrytsya M.Yu. National Loreology: Current Issues in Theory and Methodology. / / Historical Lore in the Education System of Ukraine: Achievements, Problems, Prospects. Coll.-Kamianets-Podilskyi 2002.
4. Trefyak Ya.I. Methods of conducting lessons in historical local lore. // Historical local lore in the system of historical education: achievements, problems, prospects.-Kamyanets-Podilskyi: Alphabet-Nova, 2002.
5. Tronko P.T. Historical history: steps into the new millennium. (Experience. Challenges. Prospects). K., 2000.
6. Bondarenko G.V. Theoretical and methodological problems of historical local history. [electronic resource] Access mode: www.nbuv.ua/portal/natural/...18pdf.

УДК 37.013.42

Лахмотов К.,
Київський національний
університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна

РЕЛІГІЯ ЯК ГОЛОВНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ВАЖІЛЬ В СИСТЕМІ ПРАВОРОЗУМІННЯ ІСЛАМУ

У статті розглядається питання особливості формування права в мусульманських країнах, проаналізовано вплив релігії на сприйняття та розуміння права.

Ключові слова: іслам, Коран, сунна, іджма, фікх, правова культура.

Лахмотов К.А. *Религия как главный социальный рычаг в процессе правопонимания ислама. В статье рассматривается вопрос особенностей формирования права в мусульманских странах, анализируется влияние религии на восприятие и понимание права.*

Ключевые слова: ислам, Коран, сунна, иджма, фикх, правовая культура.

Lakhmotov K.A. *Religion as the main social lever in the process of understanding Islam. The article deals with the peculiarities of the formation of law in Muslim countries, analyzes the influence of religion on the perception and understanding of law.*

Key words: Islam, Quran, sunnah, ijma, fiqh, legal culture.

Релігія стала одним із перших соціальних регуляторів суспільства. У вигляді релігійного культу, що передував самій релігії, люди намагалися виразити ідеї зв'язку та поєднання з вищою силою, або істотою, яка мала б захищати їх. Основні світові релігії, які об'єднали великі групи людей на базі різних релігійних ідеологій, кожна по-своєму, зробили важливий внесок у становлення світської моральності (суспільної моралі) і розвиток права. Довгий час право і мораль знаходилося в тіні релігії, яка протягом багатьох століть займала

домінуючі позиції в системі соціонормативної регуляції. З плином часу релігія почала поступатися місцем головного соціального регулятора праву, проте в мусульманстві на відміну від інших світових релігій, право будувалося на релігійних законах, що вплинуло на систему праворозуміння в цілому та збереглося до нашого часу.

Проблемі інтерпретації релігії в системі праворозуміння ісламу значну увагу приділено в роботах В.В.Смірнова, К.В.Агамірова, Е.В. Габреляна, Л.Р.Сюкіяйнена, А.Н.Заріпова, Д.В.Лук'янова, Ю.А.Піхи та інших.

Звісно ж, що правові системи розрізняються як за внутрішніми, формально-структурними ознаками, так і за зовнішніми параметрами (співвідношення права з іншими соціальними регуляторами, його місце в загальній системі цінностей і орієнтирів, якими керуються люди в своїй поведінці). Це дає можливість прослідкувати зв'язок права з релігією і мораллю. Такий зв'язок у вирішальній мірі визначає специфіку правосвідомості або, як кажуть компаративісти, «стиль правового мислення». [5, с.25]

За вищезазначеною ознакою можна поділити всі світові правові системи на дві великі групи: правові системи, де право є основним соціальним регулятором; правові системи, де юридичні норми є залежними від соціальних регуляторів.

Саме до другої категорії необхідно віднести мусульманські країни, в яких релігійні норми формують юридичні, та виконують роль фундаментальних основ суспільних відносин.

Єрмакова Г.С. зазначає, що релігія є одним з основних важелів впливу на правотворчі процеси та формуванню загальнолюдських цінностей та моральності. Саме тут простежується зв'язок релігії, правової культури і моральності членів суспільства, без чого правова культура неможлива. Одна з причин низької правової культури сучасного суспільства – низький рівень моральної культури. Основи моральності і пріоритети духовних цінностей закладені у світогляд і правосвідомість сучасного суспільства багато в чому саме завдяки релігії [1, с.192]. На прикладі ісламських держав можна побачити, що основу правової культури населення становлять релігійні норми, які майже не змінилися з часу їх написання, тобто VII-VIII ст.

На думку В.А. Мельника, сила ісламу полягає не в кількості його прихильників, а перш за все в закладеній ще пророком Мухаммедом ідейно-інституційній неподільності мусульманської громади (умми), яка теоретично об'єднує всіх мусульман світу незалежно від їх етнічної та культурної приналежності [2, с. 139]. При такій ролі релігії в суспільстві, вона не може обмежитися лише духовною сферою, а проявляється в економіці, політиці, та, безумовно, праві.

В ісламі, на відміну від загально-християнських цінностей, немає принципової різниці між «священним» і «світським», «Божим» і «кесаревим», «правом Божим» і «Правом людським», «законом» і «благодаттю». Іслам бачить джерело влади тільки в Божественному Законі, який розуміється як всеосяжна онтологічна релігія, раз і назавжди відкрита засновником вчення, втілена насамперед у праві, теології, етиці, політичних структурах, сімейних інститутах тощо і не підлягає зміні – щоб на віки вічні, всупереч будь-яким примхам, зберігався зв'язок з ідеальною, первісною моделлю [4, с.18].

Особливість впливу релігії на право в ісламі підкреслюють К. Цвайгерт і Г. Кьотц, зазначаючи «Ісламське право (шаріат) є сукупністю норм або правил, взятих з Божественного одкровення, якими зобов'язаний керуватися віруючий мусульманин, якщо він хоче правильно виконувати свій релігійний обов'язок» [6, с. 247].

Іслам, з часів свого зародження, мав чітку ієрархію священних книг, які використовувалися професійними юристами під час формування фікху (системи мусульманського права). Головним джерелом права вважався Коран, який не є систематизованим юридичним документом, а лише частково регулює питання правових взаємовідносин мусульман. Наступною після Корану йде суна, вона є тлумаченням головної книги мусульман. Суна не містить великої кількості юридичних норм, адже в її змісті домінують норми морально-релігійного характеру.

Для того щоб отримати загальне визнання, релігійні або моральні цінності обов'язково повинні наділятися в правову форму і отримувати юридичне обґрунтування, яке, в свою чергу, спирається на чисто правову аргументацію. Для ісламу такі норми вміщені в іджмі – третьому за силою джерелі права. Саме в іджмі надавалися відповіді на проблемні запитання з Корану та суні, а також містились загальні висновки про необхідну поведінку віруючих. О.Ф.Скакун також вказує, що будь-яка норма права підлягала застосуванню лише після внесення її до іджми [3, с.593].

На підтвердження думки про те, що релігія є основою для мусульманського світу, зазначимо тезу Л.Р.Сюкіяйнена: «Іслам є не тільки релігією, а й самостійною культурою, способом життя і цивілізацією». Право в таких країнах виступає нехай і в якості невід'ємного, однак лише «одного з», «поряд з іншими» елементами [4, с. 15].

ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмакова Г.С. Релігійні норми як морально-етична домінанта правової свідомості. *Наше право*. 2017. № 4. С. 188-193.
2. Мельник В.А. *Современный словарь по политологии* / ред. В.А.Мельник. Минск, 2004. С. 139.

3. Скакун О.Ф. Теорія держави і права: підручник. Харків: Консум, 2001. 656 с.
4. Смирнов В.В. и др. Взаимовлияние права и религии в современном мире (на примере ислама и других мировых религий). *Северо-Кавказский юридический вестник. Право*. 2018. С. 9-21.
5. Сюкияйнен Л.Р. Право, религия, традиции, политика: конфликт или взаимодействие? (на примере ислама и мусульманских меньшинств в Европе). *Журнал Высшей школы экономики. Право*. 2010. № 4. С. 23-46.
6. Цвайгерт К. Введение в сравнительное правоведение в сфере частного права: в 2-х т / ред. К.Цвайгерт, Х.Кетц, пер. с нем. т. 1. Основы. М: Международные отношения. 2000. 480 С.

REFERENCES

1. Yermakova G.S. Religious norms as the moral and ethical dominant of legal consciousness. our right. 2017, no. 4, pp. 188-193.
2. Melnyk V.A. Modern dictionary of political science / ed. va melnik. minsk, 2004. p. 139. skakun of the theory of state and law: a textbook. kharkiv: consum, 2001. 656 s.
4. V. Smirnov interplay of law and religion in the modern world (on the example of islam and other world religions). north caucasian law gazette. right. 2018, pp. 9-21.
5. Sukiainen I. law, religion, traditions, politics: conflict or interaction? (on the example of islam and muslim minorities in europe). journal of the higher school of economics. right. 2010. № 4. s. 23-46.
6. Zweigert K. Introduction to comparative law in the field of private law: in 2 t / ed. k. zweigert, h. ketz, trans. with him. vol. 1. fundamentals. m: international relations. 2000. 480 p.

УДК 373.5.016

Гумен Світлана,
викладач вищої категорії, старший викладач,
голова циклової комісії суспільних дисциплін,
Сумський будівельний коледж,
м. Суми, Україна

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

У статті висвітлено питання формування медіаграмотності та критичного мислення на заняттях історії. Визначено сутність поняття «медіаграмотність студентів». Особлива увага приділена питанню критичного аналізу медіатекстів та сучасного медіаконтенту.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, критичне мислення, медіатекст, медіаконтент.

Гумен С.Ф. Формирование медиаграмотности и критического мышления в процессе изучения истории. В статье освещен вопрос формирования медиаграмотности и критического мышления на занятиях истории. Определена сущность понятия «медиаграмотность студентов». Особое внимание уделено вопросу критического анализа медиатекстов и современного медиаконтента.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, критическое мышление, медиатекст, медиаконтент.

Humen S.P.H. Formation of Media Literacy and Critical Thinking in the Process of History Teaching. The questions of formation of media literacy and critical thinking at the history lessons are discussed in the article. The notion “students’ media literacy” is defined. Special attention is paid to the question of critical analysis of media texts and modern media content.

Key words: media education, media literacy, critical thinking, media text, media content.

Постановка проблеми. Відомий вислів, «Хто володіє інформацією, той володіє світом» на початку ХХІ століття втрачає свою актуальність. Потік інформації, який сьогодні отримує пересічна людина, настільки об’ємний, що його інколи навіть важко осягнути, розібратися, що є дійсно важливою інформацією, а що інформаційним «сміттям», чи взагалі містифікацією, маніпуляцією, «джинсою», «паркетом», фальсифікацією тощо. І саме тому на часі постає питання медіаосвіти.

Володіння медіаграмотністю – це вміння розпізнавати фейки, критично мислити, грамотно верифікувати дані.

В сучасному інформаційному суспільстві діти стають найбільш активними споживачами медіаконтенту, вони знаходяться під впливом різноманітної інформації, яка впливає на їхній світогляд, систему цінностей, поведінку. В таких умовах важливо формувати у студентів та учнів критичне ставлення до того потоку інформації, який падає на них щодня через потоки засобів масової інформації. А педагоги мають навчитися ефективно використовувати сучасний медіаконтент в навчально-виховному процесі, враховуючи специфіку медіаосвіти та зважаючи на можливі ризики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню використання медіаконтенту та інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії присвячено достатньо робіт як істориків, так і педагогів-

дослідників загалом. Серед них необхідно виділити К. Баханова, О. Мокрогуза, Д. Десятова, О. Подобед, які на сторінках періодичних освітянських видань розглядали інноваційні аспекти навчання історії в школі, в тому числі потенціал використання навчальних мультимедійних презентацій, віртуального навчання, мережових технологій, інтернет-ресурсів, навчальних можливостей відеохостингів, зокрема YOUTUBE, на уроках історії.

У 2000-х роках серед науковців-освітян помітно зростає інтерес до медіаосвіти. Тоді ж видано ряд посібників для вчителів, таких як «Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін», «Медіаграмотність та критичне мислення на уроках суспільствознавства», «Медіаосвіта та медіаграмотність» тощо. Питанню медіаграмотності приділяли увагу В. Іванов, О. Волошенюк, П. Коваленко, Л. Гуменюк, В. Потапова. У 2010 році Національною академією педагогічних наук України оприлюднено Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні. А в 2016 році Президія НАПН України схвалила її нову редакцію [3]. Це поки що єдиний офіційний державний документ з означеної галузі. Проте, вважаємо недостатньою кількість публікацій, присвячених конкретним технологіям використання медіаконтенту для роботи на уроках історії як в загальноосвітніх школах України так і в коледжах та ПТНЗ, де діти продовжують здобувати загальну середню освіту, методикам проведення таких уроків.

Мега статті. Визначити сутність поняття «медіаграмотність студентів», обґрунтувати особливості та методичні умови формування медіаграмотності та критичного мислення на заняттях історії, виокремити перспективи та ризики використання медіаконтенту в процесі викладання історії у навчальних закладах України.

Визначення невіршених раніше питань загальної проблеми.

Сучасне інформаційне суспільство вимагає від учня, студента та вчителя значно більше зусиль, направлених на безперервне вдосконалення інформаційних та здоров'язберігаючих компетентностей. Основною ознакою інформаційного суспільства є масове виробництво і поширення інформації, перетворення її на головну цінність.

Філософський енциклопедичний словник наводить дві протилежні тенденції щодо оцінки самого факту перетворення інформації у потужну соціальну силу – оптимістичну та песимістичну. Згідно з першою, оптимістичною, інформатизація та комп'ютеризація суспільства становить безумовне соціальне благо. У такому суспільстві створюються принципово нові умови для праці, зростає рівень свободи та усвідомлення людиною своїх можливостей, більш виваженими та науково обґрунтованими стають політичні рішення, що справляють значний вплив на всі сфери життєдіяльності людини. Представники іншої тенденції, песимістичної, розглядають інформаційне суспільство як суспільство маніпулятивне, і рівень маніпулювання людиною швидко підвищується [8, с. 248].

Виклад основного матеріалу. Медіаосвіта як напрям педагогічної думки сформувався ще в другій половині ХХ ст. Незважаючи на те, що вже протягом значного часу в світі розробляється теорія та практика медіаосвіти, остаточної визначеності в цьому терміні ще немає.

Американські та канадські науковці використовують термін «медіаграмотність» (*media literacy*). В документі «Грамотність для 21 століття», створеному Центром медіаграмотності США, зазначається: «За останні 40 років поява навчання медіаграмотності сприяла організації та просуванню важливості набуття нової грамотності в її розширеному значенні. Від початку записаної історії поняття грамотності означало вміння інтерпретувати значки на папері як букви, які, коли складаються разом, формують слова, що передають значення. Навчання молоді для того, щоб розуміти та виражати складні ідеї, стало метою навчання в процесі його еволюції впродовж століть». Сьогодні людина отримує інформацію не лише з книг, оскільки живе в світі, наповненому символами та звуками мультимедійної культури. Щоб уміти знаходити свій шлях у світі медіа культури, потрібно вміти «читати» та «писати» на мові образів та звуків так само, як і на мові друкованих комунікацій. Тому в основі навчання медіаграмотності – вміння критично та креативно мислити, тобто знати, як визначити основну ідею повідомлення, встановити взаємозв'язки між різними ідеями, задавати відповідні запитання, формулювати відповідь, визначати помилки [1, с. 12].

У Канаді найчастіше використовують, запропоноване Асоціацією медіаграмотності провінції Онтаріо, таке визначення терміна «медіаграмотність»: «Медіаграмотність пов'язана з розвитком критичного розуміння природи медіа, прийомів, які вони використовують, та впливу, який вони здійснюють. Медіаграмотність націлена на розуміння того, як функціонують медіа та який смисл вони несуть у собі, з чого вони складаються та як створюють реальність» [1, с. 12].

Провідний сучасний теоретик медіаосвіти в Росії О. Федоров дає таке її визначення: «Це процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі мас-медіа з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки [2, с. 45].

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні наводить наступне визначення: медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Медіаграмотність засновується на: розумінні впливу медіа на особистість і суспільство; розумінні процесу масової комунікації; здатності аналізувати та обговорювати медіатексти; розумінні контексту медіа; здатності до створення та аналізу медіатекстів; традиційних та нетрадиційних навичках грамотності; задоволенні, розумінні та оцінці змісту медіатекстів. Експерти виділили такі цілі медіаосвіти та медіаграмотності (в порядку зменшення): розвивати здатність до критичного мислення та критичної автономії особистості; розвивати здатність до сприйняття, оцінки, розуміння, аналізу медіатекстів; готувати людей до життя в демократичному суспільстві; розвивати знання соціальних, культурних, політичних та економічних смислів та підтекстів медіатекстів; навчати декодуванню повідомлень; розвивати комунікативні здатності особистості; розвивати здатність до естетичного сприйняття, оцінки, розуміння медіатекстів, до оцінки естетичних якостей медіатекстів; навчати людину самовиражатися за допомогою медіа; навчати людину ідентифікувати, інтерпретувати медіатексти, експериментувати з різними способами технічного використання медіа, створювати медіапродукти; давати знання з теорії медіа та медіакультури; давати знання з історії медіа та медіа культури. Чітко простежується, що більшість дослідників дотримується парадигми навчання людини критичному мисленню та автономії від медіа [5, с. 20].

Взагалі, вважається що термін «медіаграмотність» був утворений від термінів «критичне бачення» та «візуальна грамотність». Також використовуються такі терміни, як «технологічна грамотність», «інформаційна грамотність», «комп'ютерна грамотність» тощо.

Російський провідний теоретик медіаосвіти О. В. Федоров провів опитування вчителів з метою з'ясувати популярність тих чи тих теорій медіаосвіти. За його даними, на першому місці опинилася теорія розвитку критичного мислення та автономності особистості відносно медіатекстів (63,16 %); на другому – естетична (57,89 %); на третьому – ідеологічна (50,88 %); четвертому – культурологічна (43,86 %); на п'ятому – практична (43,86 %); шостому – сімейна (36,84 %); сьомому – захисна, протекціоністська (35,09 %); на восьмому – розвитку демократичного мислення (35,09 %); дев'ятому – задоволення потреб аудиторії (33,33 %) [7, с. 127]. Як бачимо, вчителі надають явну перевагу питанням формування критичного погляду на матеріали медіа та виховання особистості, яка розуміє свою автономність від медіа.

Медіаграмотність є складовою частиною культури сприймання інформації і стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [3].

Таким чином, можемо впевнено говорити про те, що медіаграмотність є важливою складовою інформаційно-цифрової компетентності учнів та студентів, формування якої є однією з задач вивчення історії в загальноосвітніх навчальних закладах України. Саме зараз назріла нагальна потреба ввести до навчальних планів спеціальні курси з медіаграмотності, адже відповідні програми, підручники та посібники для вчителів предметів суспільно-гуманітарного циклу вже існують.

На уроках історії дітям пояснюють, як можуть маніпулювати різного роду наративами та історичними подіями. Під час оновлених занять школярам та студентам пропонують використовувати тематичні фільми, онлайн-джерела, історичні документи, статті тощо.

Розглянемо конкретні приклади використання сучасного медіаконтенту на уроках історії України (табл. 1) та всесвітньої історії (табл. 2) в 11-му класі загальноосвітньої школи або в коледжах та ПТНЗ на I або II курсі. Фрагменти занять, що їх наведено в таблицях нижче, доцільно використовувати на етапі сприйняття та усвідомлення навчального матеріалу з обов'язковою груповою рефлексією.

Контрольні питання даного фрагменту уроку є універсальними і можуть використовуватись на предметах суспільно-гуманітарного циклу загалом. Навчальні ресурси саме цих предметів (історія України, всесвітня історія, історія рідного краю, «Громадянська освіта», соціологія, правознавство) передбачають використання публікацій на історичну, соціально-політичну тематику, електронних інформаційних ресурсів, цифрових бібліотек тощо.

Таблиця 1

Фрагмент уроку з історії України

Клас	11 клас
Навчальний предмет	Історія України
Тема заняття	Україна в перші повоєнні роки (1945- початок 50-х років)
Очікувані результати	Після заняття студенти зможуть: – визначати хронологічну послідовність подій в перші повоєнні роки (1945 – початок 50-х років); – характеризувати воєнно-політичні, соціально-політичні та економічні події на території України; – порівнювати різні точки зору, що існують в історичній науці та суспільстві, стосовно подій, які відбувалися на території України в даний історичний період;

	– визначати власну позицію .
Медіаконтент	Студентам пропонується переглянути відеоролики: - Повоєнна відбудова - правда і міфи - https://youtu.be/qJwRBkRoGWc - Протистояння УПА і радянської влади. Пишемо історію - https://youtu.be/JcezdIuyX-s - Вісла. Етнічний злочин проти українців Польщі – 70 років потому. Част. 1 - https://youtu.be/0Mgnd-ZwI1w - Вісла. Етнічний злочин проти українців Польщі – 70 років потому. Част. 2 - https://youtu.be/cp_fn82cUO0
Контрольні питання	– З якою метою зняті ці сюжети? – Яка основна думка фільмів? – На яку аудиторію розраховані фільми? – Хто замовник цих сюжетів? – Чи можна ці фільми назвати засобом масової пропаганди?
Висновок	Документальне кіно–це впливовий інструмент пропаганди. Автори документальних фільмів висвітлюють реальні події, але трактують їх так, як вигідно саме сьогодні. Порівнюючи документальне кіно, можна виділити суперечливі аспекти і критично проаналізувавши їх, відповісти на контрольні питання.

Таблиця 2 Фрагмент уроку з всесвітньої історії

Клас Навчальний предмет Тема заняття	11 клас Всесвітня історія Основні глобальні проблеми сучасності. Шляхи їх подолання.
Очікувані результати	Після заняття студенти зможуть: – визначати основні глобальні процеси та проблеми сучасності; – працювати з поняттями «екологічна криза», «демографічна криза», «екстремізм»; – аналізувати, порівнювати, критично працювати з різними джерелами інформації; – висловлювати власні судження
Медіаконтент	Студентам пропонується переглянути в мережі останні новини, пов’язані з проявами екстремізму та міжнародного тероризму, складаючи своєрідний «каталог думок». Відібрати та спільно переглянути новинні телесюжети на задану тематику.
Контрольні питання	– Які основні думки містять тексти новин? – На яку цільову аудиторію направлені тексти? – Яка мета цих текстів? – До яких цінностей апелюють автори текстів? – Чиї інтереси підтримують тексти? – Які слова використовуються для створення емоційного забарвлення тексту? – Що спільного і що відмінного ви побачили у текстах?
Висновок	Новини об’єднують правду і реальність шляхом відображення фактів. Фактами можуть бути числа, дати, імена, події. На відміну від факту, думка може розглядати по-різному, наприклад, як важливу/неважливу. Наявність поряд із фактом думки часто впливає на наше його сприйняття. Думка «забарвлює» факт, програмує на його сприйняття так, як потрібно авторові медіаконтенту.

Дані фрагменти є лише одним прикладом можливостей використання сучасного медіаконтенту на уроках історії і не окреслюють весь його навчальний та виховний потенціал. Загальноосвітня школа ще тільки чекає на розробку та видання медіадидактичних матеріалів з історії.

Проте, не слід забувати і про певні ризики використання сучасного медіаконтенту на уроках історії. Сучасні діти, як школярі, так і дошкільнята та студенти, проводять багато часу за моніторами комп’ютерів, перед планшетами або з мобільним телефоном в руках. При плануванні заняття з використанням медіаконтенту необхідно це враховувати. Адже надмірне використання техніки провокує погіршення пам’яті та уваги людини. Спостерігається і загальне зниження рівня культури та моральних якостей учнів та студентів через деструктивний контент, що є в загальному доступі в Інтернеті. Читання повноцінних текстів замінюється екстрактами інформації, дитина звикає до формату коротких повідомлень і важко сприймає більше. Лексика стає простішою, часто нехтуються правила орфографії та пунктуації, використовуються жаргонізми. Словниковий запас звужується, слова подекуди замінюються символами. Відкидаються правила етикету. Очевидним є ризик перенесення такого стилю спілкування і в реальне життя [4, с. 288]. Аналогічне

занепокоєння на сторінках тематичних видань та підручників виказують як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги, психологи та педіатри, зокрема, Л. Найдьонова, О. Іванов, О. Волошенюк, Н. Больц, Дж. Домінік.

Отже, виділяємо дві тенденції, що мають місце при використанні сучасного медіаконтенту на уроках історії в загальноосвітніх школах України. До позитивної тенденції відносимо формування критичного мислення учнів та студентів, вміння орієнтуватися в потоках інформації, протистояти медійним маніпуляціям, використовувати інформаційно-комунікаційні технології для створення власного контенту. До негативної – зниження культури спілкування, можливість маніпуляції свідомістю, спрощення внутрішнього світу учня, «цифрова наркоманія», погіршення пам'яті та уваги, загальні проблеми зі здоров'ям, спричиненні надмірною кількістю часу, який учень проводить перед монітором комп'ютера [4, с. 289].

Але, саме формування та розвиток медіаграмотності допомагає учням та студентам спілкуватися з медіа під критичним кутом зору, з розумінням значущості медіа в їхньому житті. Медіаграмотний учень чи студент має бути здатний критично та усвідомлено оцінювати медіатексти, підтримувати критичну дистанцію відносно популярної культури та чинити супротив маніпуляціям. Навчання медіаграмотності має надати студентам і учням можливості: розвивати здатність, знання та відносини, що необхідні для аналізу способів, за допомогою яких медіа активно конструюють реальність; отримувати знання соціального, культурного, політичного та економічного значення цих конструкцій та цінностей, які вони розповсюджують; розвивати рівень оцінки та естетичного сприйняття медіатекстів; декодувати медіатексти, щоб розпізнати та оцінити культурні цінності, практичну значущість, ідеї, що містяться в них; розпізнавати, аналізувати та застосовувати різноманіття технічних засобів для використання та створення медіатекстів; усвідомлювати, що ті, хто створюють (конструюють) медіатексти, роблять це, виходячи з багатьох мотивів (контроль, тиск тощо) – економічних, політичних, культурних, організаційних, технічних, соціальних; розуміти, що кожна людина залучена до селективного та аналітичного процесу дослідження медіатекстів. Цей процес та пов'язані з ним смисли та значення залежать від психологічних, соціальних та природних факторів [7, с. 143].

Висновки. Таким чином, розглянувши освітні та виховні можливості сучасного медіаконтенту на уроках історії в загальноосвітніх школах України, можемо говорити про його беззаперечну користь для розвитку критичного мислення учнів та студентів. Сучасний медіаконтент є тим інструментом, який дозволяє значно розширити межі традиційного заняття.

Проте, є і певні ризики, з якими можуть зустрітись учні та студенти в ході роботи з медіаконтентом. Це, перш за все, погіршення пам'яті та уваги учнів, загальне зниження культури та моральних якостей. Тож вчителів потрібно бути вкрай обережним при відборі інформації та технічних засобів роботи з нею. Мислення учнів та студентів не розвивається, якщо вони просто отримують шквал відповідей на питання, яких ще не задавали. *Саме тому пріоритетом сучасної міжпредметної освіти має стати медіаграмотність, тобто здатність учнів та студентів критично сприймати інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від маніпуляцій.* В перспективі подальших досліджень актуальною є проблема нівелювання негативних впливів медіаконтенту та розробка методичних рекомендацій та дидактичного матеріалу з ефективного його використання на уроках історії в загальноосвітніх школах, коледжах та ПТНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій Р. О. Аналіз підходів до визначення понять «Медіаосвіта», «Медіаграмотність», «Медіапедагогіка» // [Електронний ресурс] / Р. О. Бабій // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". 2013. № 1. С. 11-14. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_1_4
2. Іванов В. Ф. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів / В. Ф. Іванов, О. Я. Шкоба // Інформаційне суспільство. 2012. № 16. С. 41–52.
3. *Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція).* (2016) // [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/.
4. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / [ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк]. К.: Центр вільної преси, 2011. 352 с.
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. К.: АУП, ЦВП, 2011. 58 с.
6. Міністерство освіти і науки України - Навчальні програми для 10-11 класів. (2018). Mon.gov.ua. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
7. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
8. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

REFERENCES

1. Babi RO Analysis of approaches to the definition of the concepts "Media education", "Media literacy", "Mediapedagogy" // [Electronic resource] / RO Babi // Proceedings of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University of Ukraine. 2013. № 1. S. 11-14. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_1_4
2. VF Ivanov, Media Education and Media Literacy: Definition of Terms / VF Ivanov, O. Ya. Shkoba // Information Society. 2012. № 16. S. 41–52.
3. Concept of introduction of media education in Ukraine (new version). (2016) // [Electronic resource]. Access mode: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_r_edaktsiya/.
4. Media education and media literacy: a textbook / [ed. VF Ivanov, OV Voloseniuk]. K .: Free Press Center, 2011. 352 p.
5. Media education and media literacy: a brief review / Ivanov V., Voloshenyuk O., Kulchinskaya LK: AUP, CVP, 2011. 58 p.
6. Ministry of Education and Science of Ukraine - Curriculum for grades 10-11. (2018). Mon.gov.ua. // [Electronic resource]. - Access mode: <https://mon.gov.ua/en/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
7. Fedorov AV Media education in foreign countries. - Taganrog: Kuchma Publishing House, 2003. 238 p.
8. Philosophical Encyclopedic Dictionary: Encyclopedia / NAS of Ukraine, Institute of Philosophy. GS Skovorodi; heads. ed. VI Shinkaruk. Kyiv: Abris, 2002. 742 p.

УДК 94(477)

Коляда Ігор,
доктор історичних наук, професор
Ганенко Артем,
студент магістратури
історичного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СОЦІАЛЬНІ РУХИ ТА ПРОТЕСТИ У 8 КЛАСІ НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ «КОЗАЦЬКІ ПОВСТАННЯ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ НАПРИКІНЦІ XVIС. »

У статті аналізуються методичні проблеми використання художньої літератури, умовно-графічної наочності та дослідження історичної постаті на уроках історії України при вивченні теми «Козацькі повстання кін. XVI ст.». В статті були використанні такі методичні прийоми, як: історико-біографічний портрет, літературно-художнього ілюстрування, комбінований методичний прийом використання художньої літератури, картосхеми і таблиці.

Ключові слова: історичний портрет, історичний роман, таблиця, картосхема, козацтво, Северин Наливайко.

В статье анализируются методические проблемы использования художественной литературы, условно-графической наглядности и исследования исторической постатина уроках истории Украины при изучении темы «казацких восстаний кон. XVI в. ». В статье были использованы такие методические приемы, как: историко-биографический портрет, литературно-художественного иллюстрирования, комбинированный методический прием использования художественной литературы, картосхемы и таблицы.

Ключевые слова: исторический портрет, исторический роман, таблица, картосхема, козацтво, Северин Наливайко.

The article analyzes the methodical problems of the use of fiction, conditionally graphic visualization and the study of historical figures in the lessons of Ukrainian history when studying the topic "Cossack Uprising of the Horse. 16th c. ». The methodical techniques were used in the article as: historical and biographical portrait, literary and artistic illustration, combined methodical method of using fiction, cartoons and tables.

Key words: historical portrait, historical novel, table, map, cossacks, Severin Nalivayko.

Використання художньої літератури, умовно-графічної наочності та дослідження ролі постаті на уроці історії забезпечує формуванню більш живого та конкретного історичного образу епохи. Залучення уривків із художніх творів, біографічних фактів, картосхем та таблиць під час вивчення історії України сприяють глибокому і свідомому засвоєнню матеріалу, оскільки вчитель використовує одночасно три шляхи переконання здобувачів освітніх послуг: шлях наукового доведення і шлях показу історичного матеріалу за допомогою літературних засобів і біографічних досліджень. Особливо це помітно при вивченні різних соціальних рухів та протестів [13, с. 12].

Теоретико-методичні аспекти даної теми розглядалися такими дослідниками, як: А. Вагін [2], О. Желіба [6], К. Баханов [1], М. Єрохіна [5], Я. Камбалова [7], І. Коляда [8,9,10,11], Н. Загребельна [4], О. Мельник [13], В. Тоболін [14], Г. Цвікальська [15]

Формуючи історичні уявлення на уроці історії України, зокрема про соціальні рухи і соціальні протести, вчитель з'ясовує зміст поняття соціальної верстви, про яку йтиме мова на уроці. Так, при вивченні цієї теми основним поняттям є поняття козацтво. Використовуючи прийом пояснення вчитель розкриває зміст поняття, зазначаючи, що козацтво – це місцевий стан, що виник через потребу захисту південного кордону Великого Литовського князівства від небезпеки нападів кримських татар. Козацтво виникло централізовано згідно з державницькою політикою тогочасного уряду

Методична наука радянської школи, цілком слушно вказує сучасний методист І. Коляда, керуючись пануючим марксистським підходом, виводила у своїх роботах на перше місце безликі, але великі народні маси, персоніфікуючи лише їх окремих представників. Поодинокі постаті, що все ж потрапляли на сторінки історичних досліджень, були, як правило, керівниками народних повстань, революціонерами, тощо. Цим ідеалізованим образами протистояли жорстокі експлуататори, які викликали огиду і «законне почуття класової ненависті» у радянського школяра [9, с. 305].

У процесі формування уявлень про історичну персоналію на сучасному уроці історії України в умовах реформування і творення нової української школи у роботі вчителя зі здобувачами освітніх послуг по складанню історичного портрета, важливим є розуміння поняття «історична особа». Так, у методичній науці під поняттям «історична особа» розуміється «особистість з яскраво вираженою індивідуальністю, внесок якої в історію є вагомим» [9, с. 305-306]. Відповідно під історичним портретом сучасні методисти розуміють характеристику особи в контексті біографічних даних, світогляду, основних етапів життя. Методистами-практиками розроблено алгоритм складання історичного портрета на уроці. Так, методист В. Тоболін пропонує такий алгоритм: 1. Походження історичного діяча. 2. Дитячі та юнацькі роки. 3. Ідеологічні симпатії (консерватор, ліберал, соціал-демократ тощо). 4. Власні оригінальні погляди (завдання, засоби реалізації). 5. Шлях становлення історичного діяча (основні етапи). 6. Основні напрями діяльності. 7. Результати діяльності історичного діяча очима сучасників та істориків (політологів) [14]. У процесі складання історичного портрета він виділяє такі етапи: 1) запам'ятовування імені та прізвища (прізвища) історичної особи; 2) ознайомлення з етапами, періодами і змістом діяльності особи; 3) засвоєння ідейно-теоретичних (політичних, релігійних, філософських тощо) поглядів видатної особистості; 4) з'ясування того, чиї інтереси на тому чи іншому етапі виражала ця особистість; 5) вивчення оцінювання особи її сучасниками та істориками (політологами) [14].

Викладаючи учасникам освітнього процесу біографічний матеріал та дбаючи про творче засвоєння ними необхідного об'єму знань про ту чи іншу історичну особу, вчителю історії України, як зазначає І. Коляда, варто значну увагу приділити історико-біографічному опису та історико-психологічному опису. У методиці навчання історії України під історико-біографічним описом розуміють характеристику особи в контексті біографічних даних, що має на меті реконструкцію життєвого шляху особистості і передбачає визначення траєкторії її життя в багатовимірному суспільно-особистісному контексті [11, с.124]. Так, при вивченні історії України у 8-му класі теми: «Козацькі повстання кінця XVI ст. » вагоме місце посідає формування в учнів уявлень про очільника повстання козаків Севирина Наливайка. Цьому може сприяти використання пропонованого нами історико-біографічного портрету: «Коли точно народився Павло-Семерій Кравченко-Наливайко – й досі невідомо. У 1558 році? Чи то був уже початок 1560-х років? Що там дата, навіть ім'я українського гетьмана у різних джерелах варіюється у широкому діапазоні – Павло, Шимон, Семен, Северин, Семерин, Семерій. Місце народження також залишається невизначеним. За одними переказами, український лицар походив із родини ремісника, яка мешкала в містечку Гусятині на Західному Поділлі, на Тернопільщині у родині дрібних бояр; там батько, начебто, мав садибу з невеликою ділянкою та займався кушнірством. Інші історики місцем народження називають Кам'янець-Подільський, стверджуючи: голова сім'ї трудився чинбарем (кушніром), а ті ремісники, як пам'ятає, працюють зі шкірою. Друга версія частіше вживається науковцями, котрі викладають біографію отамана. Першою великою драмою для хлопця стала нагла смерть тата. Із власної праці трудовими мозолями звичайний ремісник перетворився на заможного міщанина. Проте польський магнат Мартин Калиновський, бажаючи за рахунок боярських земель округлити свій маєток, відібрав батькову землю. А за опір “бідного пахолка” (читай: українського боярина) панський сваволі слуги шляхтича закатували на смерть. Не маючи ні коштів, ні зброї, ні військових сил стати на захист соціальної справедливості, Северин Наливайко проковтнув гіркі ліки й навіть судитися з паном не став. У пошуках кращої долі молодший син, котрий здобув початкову освіту, із матір'ю перебрався до стародавнього та славетного міста Острога. Там вчився, а згодом – і викладав, старший брат, священник Дем'ян Наливайко, котрий був настільки освіченою людиною, що згодом став духівником покровителя православної віри, старости Володимирського та маршалка Волинської землі (1550-1608) князя Василя-Костянтина Острозького (1526-1608). Окрім іншого, Дем'ян Наливайко також правив служби у придворній церкві князя і вважався особистим радником правителя в освітянських і релігійних питаннях. В Острозі, під пильним оком старшого брата Северин продовжив навчання. Утім, якщо Дем'ян Наливайко цікавився філософією, релігією та богослов'ям, то Наливайко-молодший більше тяжів до військової справи, історії козаччини. Грунтовне знання вгортає серце глибоким сумом та величними

здумами. Що воїн, що книжник у ті часи мали стояти на сторожі простого українського люду – від утисків духовних, від знущань фізичних. Ось чому український історик, дослідник доби козаччини, доктор історичних наук, професор Володимир Голобуцький (1903-1993) у монографії “Запорозьке козацтво” (1957) зазначав: «Важкий гніт, якого зазнавав український народ, сповнював Северина Наливайка ненавистю до поневолювачів. Сильне враження справило на нього повстання 1591-1593 рр. Наливайко був свідком поразки козаків під П'яткою і бачив криваву розправу панів із мирним населенням». численних великих і дрібних походах, козацьких сторожах і засідках молодий Наливайко набув військового досвіду. Він познайомився з тактикою боротьби проти турків і татар та театром військових дій. Пізніші молдавські походи Наливайка прямо перегукуються з попередніми виправами козацтва, особливо на Тягин (Бендери) у 1583 р. і 1587 р. Серед ватажків, за яких козакував Северин Наливайко, могли бути Лук'ян Чернинський і отаман Захар Кулага, поляк Ян Орішевський і угорець Янчі Бегер, Богдан Микошинський і Криштоф Косинський, лицар-авантюрист Самійло Зборовський та інші. Багатьох з них ми пізніше побачили активними учасниками подій 1591-1596 років. Безпосередніми вчителями Наливайка були живі свідки козацької історії, яка стрімко розгорталася за життя одного покоління. Повернувшись до Острога, розумом та мужністю Наливайко-молодший звернув на себе увагу старости брацлавського, вінницького і Звенигородського (1497-1500), старого князя Костянтина Острозького (1560-1630), а потім вірно служив сотником надвірної хоругви у його сина, “некоронованого короля Русі-України”, засновника Острозької академії, великого магната Василя-Костянтина Острозького. Це щось на кшталт особистої охорони сановника. За свідченням польського хроніста Йоахима Бельського (Joachim Bielski; 1540-1599), на службі у князя Наливайко уявлявся таким: «Це був гарний чоловік, до того ж особистість небуденна, коли б він на добро застосовував те, що дав Бог. До того ж, він був чудовим гармашем». У квітні 1594 р., з дозволу князя Острозького, Северин Наливайко зібрав великий загін “охочих людей” і виступив на брацлавське прикордоння. Це було шире бажання сотника захистити Україну у будь-який спосіб проти турецького походу. Протистояти бусурманській навалі вони не могли, тож Наливайко написав листи до канцлера і великого гетьмана коронного Речі Посполитої Яна Замойського (1542-1605), прохаючи використати його загін. У краї, що жив тривожним передчуттям неочікуваного розорення, загін Наливайка зустрічали як останню надію: лави швидко поповнювалися людьми, а обоз – припасами. Вже улітку 1594 р. на чолі війська на 2500 вояків він рушив у Молдову, де вщент розбив кримських татар, що сунули на Угорщину. Нерестровим козакам дісталися гарні трофеї кримчаків – море зброї та чотири тисячі коней. За кілька тижнів повернувшись на Брацлавщину, славний отаман закликав почати спільну боротьбу проти усіх гнобителів народу – лихозвісних турецьких загарбників, гонористої польської шляхти та зажерливих українських магнатів.»

Перебіг самого повстання вчитель розкриває за допомогою прийому розповіді з використанням відеофільму «Козацька звитяга - 2. Випуск №5 (40). Історія. Повстання Косинського і Наливайка» та пропонує здобувачам освітніх послуг скласти план: «Утиски, вчинені наливайківцями К. Терлецькому, котрий перебував у фаворі Корони, призвели до остаточного рішення про військовий похід коронного війська проти козацтва. Сигізмунд III оголосив посполите рушення на західно-українських землях, але шляхта зреагувала на нього відверто мляво. Натомість опорою С. Жолкевському в поході стали князь Кирик Ружинський, котрий через власну латифундію в Паволоцькій волості розсварився з козаками, ставши їм за найнепримиреннішого ворога, та керуючий литовською частиною війська Богдан Огинський. З козацького боку керманичами виступили Григорій Лобода, Матвій Шаула, Криштоф Кремпський та Сасько Федорович. Запорозжці на початку повстання, не мали Наливайка за спільника, і лише загроза коронного війська призвела до об'єднання низовиків та наливайківців: «Лобода мав впливи серед більшої частини, і то старших Низовців, Наливайко переважно серед різних утікачів, що вчинивши якийсь злочин, або покинувши своїх панів, тікали до козаків, шукаючи захисту — у них він своєю відвагою й злочинами здобув велику славу й повагу». Повстанське військо відбило наступ поляків під Білою Церквою, але змушене було відступити на Лівобережжя. Внаслідок невдалого для козаків Солоницького бою 1596 р. угодовська частина козацької старшини організувала змову, підступно захопила С. Наливайка, М. Шаулу та інших керівників повстання. 28 травня (7 червня) 1596 р. повстанці видали їх Станіславу Жолкевському. Незважаючи на обіцяну амністію для повстанців, Жолкевський наказав вирізати більшість козаків. Після тортур Северина Наливайка чвертовано у Варшаві»[12, 53-85].

Не менш важливу роль при формуванні уявлення про історичну особу відіграє художня література та народний фольклор. Використання художньої літератури та на уроці історії сприяє формуванню більш живого та конкретного історичного образу епохи. Залучення уривків із художніх творів під час вивчення історії України, як слушно зазначає Г. Цвікальська, сприяє глибокому і свідомому засвоєнню матеріалу, оскільки вчитель використовує одночасно два шляхи переконання учнів: шлях наукового доведення і шлях показу історичного матеріалу за допомогою літературних засобів [15, с. 12]. Специфіка художньої літератури полягає в передачі дійсності в конкретних, доступних та емоційних образах. Насправді художня література – це дзеркало суспільного життя. Тому вчителів історії перш за все цікавить, в якій мірі той чи інший літературний твір відображає характерні риси епохи. Сформувати в учнів міцні знання, допомогти оцінити історичні факти, як справедливо відмічає І. Коляда, можна лише в тому випадку, якщо учні не тільки глибоко і конкретно вивчають програмний матеріал, але й будуть уміти користуватися ним у житті, якщо вони засвоють предмет історії не пасивно, а активно, якщо вмітимуть розбирати й узагальнювати історичний матеріал, якщо матимуть

об'єктивне міркування про минуле. Проте і цим не вичерпується значення художньої літератури для навчання історії України. Якщо уривки з художніх творів підібрані вдало, то вони суттєво допомагають учителю історії у вирішенні виховних завдань. [8, с. 59].

Висвітлюючи те або інше питання, явище чи подію, а також даючи їй певну оцінку, з'ясовуючи теоретичні поняття, роблячи узагальнення і висновки, вчитель використовує один із методичних прийомів роботи над художньою літературою – літературно-художнього ілюстрування, який передбачає подачу яскравого, конкретного уривку [4, с. 291]. Якщо ж уривок відіграє роль документа, він, на погляд Н. Загребельної, допомагає у реалізації можливості здобувачам освітніх послуг почути живого свідка минулих епох. Слова очевидця, а можливо, й учасника подій, яким іноді буває автор подібного твору, поглиблюють, розширяють їхні знання про ту або іншу історичну особу, явище подію [4, с.293]. Так, описуючи атмосферу перед Солоницькою битвою 1596 р., вчитель зазначає, що козаки на чолі з С. Наливайком отаборилися в досить незручному місці для військ С. Жолкевського. А ось як це описує у своєму романі «Северин Наливайко» український письменник М. Вінграновський: «Над Солоницею ніч зійшла ясна, по-степовому кругла, її темно-сині, виткані зорями шати опустилися до небокраю й обгорнули усе на світі, а особливо Куріпочку. Повечерявши обереможком осоки, що приніс йому якийсь хлопчик, Куріпочка лежав зі своїми кінсьми-товаришами в дальній закуті табору біля річечки, що, як і низина, звалася Солоницею. Реєстрові козаки та їхні коні полягали по той бік похідної козацької церкви, окремо від наливайківців. Там же, наїтутий із волових шкір, жовтів намет Лободи, а намети Шаули, Шостака та Наливайка туманилися повстю по цей бік церкви, як іти до Куріпочки. На церкві крізь тріпочучі крильця нічних метеликів тьмяно світив золотий п'ятківський хрест. Такого великого, чорного проти місяця табору Куріпочка ще не бачив. Вozами, мажарами, гарбами і навіть кибитками, усім, що рухалося на колесах, козаки обгородилися від темного луку і темного степу. Від гористого берега козаків захищала в п'ятмі Сула, а з четвертого боку, де вечеряв Куріпочка, — болотяна річечка Солониця. У таборі було повно людей — сім тисяч війська та вісім тисяч жінок-утікачок з дітьми. Табір лежав на мочарах, і з усіх чотирьох боків через його край хлопала темінь. Удосвіта на постріл від козацького табору з'явилися польські дозори, їхні голови і голови їхніх коней завиринили з туманних очеретів і лоз. Зі жвавих пересувань дозорців зробилося видно, що до Жолкевського підійшли свіжі команди жовнірів. Козаки з-за возів лише виглядали — табір зачасно передихував, він поволеньки набирився сил. Коли посвітлішало й туман поприліг, став коню до колін, з луку і степу випірнули загони Ружинського, Струса та Вишневецького. Вони, як і вчора, перед козаками засвідчилися і не напали, вони лише показалися, що вони є, і попримирали за терновищами та глодом. Лише червоний жупан Кирика Ружинського на білих квітучих тернах горів іще червоніше. Червоніше, аніж тоді, коли Наливайко його скупав під Білою Церквою в Росії при такому ж легенькому туманцю...» [3, с. 394-396]. Використовуючи комбінований методичний прийом, за яким робота над художнім твором, як слушно зазначає Н. Загребельна проводиться в поєднанні з іншими прийомами роботи в класі – з роботою над цитатами, роботою над історичним документом, історичною картиною, схемою, ілюстраціями підручника, історичною картою, доцільно ознайомити учнів із уривком твору [3, с. 298]. Так, під час вивчення теми: «Козацькі повстання кін. XVI ст.» здобувачам освітніх послуг пропонується розглянути картину Б. Карбуліна «Взяття Луцького замку С. Наливайком». При цьому свою розповідь про події вчитель супроводжує прийомом художнього ілюстрування, використовуючи уривок з роману М. Вінграновського «Северин Наливайко»: «А Наливайко перед тим, як заховатися в Білорусі, по дорозі напав на Луцьк. Здобувши фортецю, він зрозумів, що з тисячею своїх зайдиголів лишатися надовго в гніздищі єпископа-уніата Кирила Терлецького, а від нього неподалік сусідити з іще затятішим фанатиком Рима володимир-волинським владикою Іпатієм Потієм ризиковано. У будь-який час вони могли б таємно відкрити луцькі ворота скажімо, тому ж Станіславу Жолкевському чи зятеві князя Острозького литовському гетьману Радзивілле-Сирітці. Тоді біда. Що проти них поставиш? Тисячу змаруджених козаків? Луцький бургомістр і його магістратський уряд, а з ними й староста міста Олександр Семашко як тільки подумали, що Северин Наливайко схоче зостатися у них на зимові леж і що сюди, у добробутний Луцьк, можуть нагрянути строї Жолкевського або Радзивілла, вирішили будь-що Наливайка позбутися. Та поки що, скупі, вони вичікували. Аж лише тоді, на третій день Наливайкового стояння, коли Наливайко, аби не злидарювати, шугонув шляхту і костьоли, — магістрат, староста, біскуп, а з ними і караїми, вірмени, греки, хорвати, німці, одне слово, усе європейське та азійське торгівство, прийшли шануватися: за їхніми спинами бекали, ревли і рохкали подарунки — вівці, бички, воли і білі, як снігові намети, розкохані та роздобрілі так, що були не в змозі самостійно підвестися, вимиті вдома літеплом, рожевовухі свині. Поза ними, у шкіряних фартухах, поперемінно хукаючи в закоценілі руки, з ножами і швайками темніли напоготові забійники та колії. Аби уласкавити Наливайка, державники Луцька прикотили йому сто бочок гречаного меду, принесли тисячу лантухів гречаного борошна, упряж, полотна, верети, рядна, а також п'ять тисяч валянок та білих дублених кожухів, щоб наливайківці в них і ходили, і підстеляли в санях під боки, й укривалися з головою, бо в зимових лісах, чи де вони будуть, носи, як сніги, можуть і побіліти. А православні лучани поставили перед Наливайком шкіряний, під зав'язку, мішок золотих польських злотих. Усе це Наливайкові подарували. А от луцькі фортечні гармати і гаківниці, свинець і порох він подарував собі сам — одне зняв зі стін, друге забрав із погребів і все повантажив на сани» [3, с. 333-334].

Формуючи уявлення про Солоницьку битву, вчитель демонструє картосхему Солоницької битви 1596 р. та використовуючи прийом аналізу художнього твору, організовує самостійну роботу за віршем М. Вінграновського «Остання сповідь Северина Наливайка» пропонує відповісти на ряд запитань: Живу - назад. Я - Наливайко. Все.

Ми починаєм битву за Україну. Наш чорний вус у чорний гнів тече, І юний меч наш розтинає спину. Не прапор-раб, не прапор-порохня Нам обпожежив душу, товариство.

Не встанемо, братове, із коня, Доки не стане в полі нашим чисто.

В суцільних ворогах пройшли роки-рої, Руїна захлинається руїною.

Ми на Україні хворі Україною,

На Україні в пошуках її.

Забудьмо все у цю священну мить.

Забудьмо наші розбрати і чвари.

Я вас веду - і воля нам горить,

Вона горить нам вічно, як Стожари.

...Забілили сніги мої чорні,

Засміялась душа молода:

Воріженьки стоять видігорні,

Воріженьки стоять, як вода.

І солона моя Солонице

На погибель мені ще гряде,

Ще у міднім бику задимиться

Моє тіло, як сон, молоде,

Ще заплаче ночами Барбара

Над споляченим сином моїм,

І розірветься серце, як хмара,

Від даремних за мене молінь, -

Та і тоді не прокленем ми долю,

Не зречемось себе, поранили синів,

Коли й побачимо в кривавищі за волю,

Що наш народ все тереном зацвів.

Про яку мету боротьби повстанців говорить поет? 2) Які художні засоби використовує поет з метою емоційного посилення звучання твору? 3) Які історичні факти та фольклорні джерела використано поетом у змалюванні образу С.Наливайка? 5) Як ви розумієте авторський вислів: «Ми на Україні хворі Україною, На Україні в пошуках її...Забудьмо все у цю священну мить?»

Використовуючи картосхему вчитель виділяє місця розташувань польських військ та напрямів нападу військ С. Жолкевського на табір повсталіх козаків на чолі з С. Наливайком. Здобувачам освітніх послуг пропонується у зошит-практику перенести карто-схему битви. З метою підвищення пізнавального інтересу, формуючи креативність та образність, застосовуючи мультимедійно-презентаційний прийом, за допомогою смартфонів учасників освітнього мислення, пропонує переглянути відеоролики: «Країна. Історія Українських Земель Козаки» або «Козацькі повстання к. XVI - поч. XVII ст. (укр.) ЗНО з історії України» та документальний фільм «Невідома Україна. "Батьки вольності". Фільм 41 (Режим доступу: <https://www.youtube.com>).

Саме вдало введені у викладання програмового матеріалу літературні уривки, цілком слушно, на наш погляд, вказувала відомий український методист Г. Цвікальська, збагачують його яскравими картинками минулого. Уявлення здобувачів освітніх послуг про ті чи інші події під впливом художніх образів стають повнішими, хід історичного процесу постає перед їх зором у яскравому зображенні зіткнень між живими конкретними людьми з їх ділами, почуттями й інтересами [15, с.12]. Художні образи сформовані в творах літератури і мистецтва посилюють доказовість викладу. Почуттєво насичений, він не лише додає емоційності розповідям учителя, а й викликає в учасників освітнього процесу певне особисте ставлення до історичних подій та явищ, історичних персоналій. Художньо-літературні екскурси посилюють інтерес до історичної науки взагалі і, зокрема, до епохи, що вивчається. Крім того, вони спонукають здобувачів освітніх послуг прочитати весь твір, а це, в свою чергу, підвищує їх загальноосвітній рівень, робить знання, здобуті на уроці, глибшими, міцнішими [8, с. 79]. Проте не варто забувати, як вказує методист О. Мельник, що літературні твори зображають життя своєї епохи через призму поглядів автора як представника певного класу. Тому підходити до таких творів варто критично. Використовувати на уроці історії літературні твори доцільно, якщо вони правильно відображають історичну дійсність, містять глибокий аналіз суспільних явищ і процесів, правильну оцінку подій [13, с.144]. Одним з видів завдань, що сприяють засвоєнню знань про історичну персоналію є організація роботи з фактами біографії, за якими вчитель пропонує здобувачам вирішити наприклад таке завдання: Вказати діяча за фактами біографії: «Смерть, як і життя козацького ватажка полишила в народній пам'яті яскравий слід. Пізніші козацькі літописи розповідали про незвичайну страту в розпеченому "мідяному бику", або на розпеченій залізній кобилі із залізною короною на голові. Корона в переказах з'явилася, можливо,

тому, що ще за життя його нерідко називали "царем". Ім'я ватажка жило в народі, поки події Визвольної війни і Руїни не приглушили його звучання. На початку XVII ст. з'явилося навіть декілька козацьких ватажків-самозванців, які називали себе цим прізвиськом». Систематизувати та узагальнити знання з теми здобувачам освітніх послуг може допомогти використання вчителем такого виду умовно-графічної наочності, як тематична таблиці. Наприклад, організовуючи самостійну роботу, здобувачам освітніх послуг пропонується заповнити такий варіант таблиці:

	Криштов Косинський	Северин Наливайко
Коли і де народились?		
До яких соціальних верств належала?		
Умови, в яких сформувалися особистості		
Які чинники спонукали стати лідерами повстань?		
Яку підтримку мали серед повсталих?		
Як склалася їхня доля?		
Які чинники визначили трагізм їхньої долі?		

Використовуючи сучасні інтерактивні технології, мультимедіа вчитель разом з учнями розробляє лінію часу, на якій відображає основні дати повстання козаків на чолі з С. Наливайком (1594-1596 рр.).

Отже, використання художньої літератури, умовно-графічної наочності, аудіовізуальних засобів навчання, мультимедійно-презентаційних прийомів навчання, історико-біографічного та історико-психологічного портретів на уроках історії України сприяють формуванню образної картини, яка дозволяє учаснику освітнього процесу створити уявну картини розгортання таких соціальних рухів, як козацькі повстання кінця XVI ст., сформуванню цілісного уявлення про їхніх лідерів – К.Косинського та С.Наливайка, відійшовши від суто фактичного викладення матеріалу за сторінками шкільного підручника.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Баханов К. Навчання історії в школі інноваційні аспекти. Харків. Вид. група «Основа». 2005. 384 с.
- 2.Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. М.: 1968.434 с.
- 3.Вінграновський М. Северин Наливайко: роман / М. Вінграновський; передм. І. Дзюби. К. : Веселка, 1996. 400 с.
- 4.Загребельна Н.І., Ухаль В.М. Теоретичні і методичні засади використання художньої літератури на уроках історії України у 9-му класі (на прикладі вивчення теми «Російсько-французької війни 1812 року і України») / Загребельна Н.І., Ухаль В.М. // Проблеми історії України XIX– поч. XX ст. 2013. Вип 21. с. 290-300.
- 5.Ерохина М. С. Историческая личность: современные методики изучения // Преподавание истории в школе. 1996. №6. С. 50-52.
- 6.Желіба О. «Методика викладання історії засобами умовно-графічної наочності. Навчальний посібник.» Н.: НДПУ ім. М. Гоголя, 2003р. 147 с.
- 7.Камбалова Я. М. Методичні аспекта формування знань про історичну особистість в учнів загальноосвітньої школи: на прикладі теми " Кирило-Мефодіївське товариство" / Я. М. Камбалова // Історія в школі - Вид-во НПУ ім. МП Драгоманова. 2016. С. 5-8.
- 8.Коляда І. А. Історія України (1914-1939) в художньо-літературних образах: Навчальний посібник / Коляда І, Н.Загребельна, Н.Порало. К.: 2004. 272 с.
- 9.Коляда, І. А. Російсько-французька війна 1812 р. і Україна : (І. Котляревський - організатор козацьких полків у війні 1812 р.): теоретико-методичні засади використання історичного портрету на уроках з історії України у 9 класі / І. Коляда // Історія в школі : наук.-метод. журн. для вчителів. 2012. № 10. С. 32-36.
- 10.Коляда І.А.. Формування уявлень про форму соціального протесту "Опришківський рух" засобами художньої літератури на уроках історії України у 8 класі / Ігор Коляда, Ніна Загребельна, Юрій Якущенко // Проблеми дидактики історії : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. - Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 9. С. 148-156.
- 11.Коляда І. А. Формування уявлення про соціальні рухи та протести на уроках історії України в 9 класі : до проблеми персоналізації історичних знань учнів / Ігор Коляда, Владислав Клодницький // Проблеми дидактики історії : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. - Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 9. С. 122-133.
- 12.Леп'яко С. Северин Наливайко // Володарі гетьманської булави: Історичні портрети / Автор передмови В. А. Смолій. К. : Варта, 1994. С. 53–85.
- 13.Мельник А.Г. Методика викладання історії в середній школі / Мельник А.Г. К.: Вища школа. 1974.222 с.
- 14.Тоболін В. Вивчення життя і діяльності історичних осіб через використання схем-портретів. Історія в школах України. 1999. № 1
- 15.Цвікальська Г.О. Використання художньої літератури на уроках історії СРСР в 8-9 класах. / Цвікальська Г.О. - К.: Радянська школа. 1958. 159 с.

REFERENCES

- 1.K. Bahanov Learning History at School Innovative Aspects / K. Bahanov. X. the Basics group. 2005. 384 p
- 2.Vagin AA Methods of teaching history in high school / AA Vagin. M.: 1968.434 p.
- 3.Vingranovsky M. Severin Nalivayko: novel / M. Vingranovsky; pre. I. Dziuba. K.: Rainbow, 1996. 400 p.
- 4.Zagrebelnaya NI, Uhal VM Theoretical and methodological foundations of the use of fiction in the history of Ukraine in the 9th grade (on the example of the study of the theme "Russian-French War of 1812 and Ukraine") / Zagrebelnaya NI, Uhal VM // Problems of Ukrainian History XIX - early. XX century. 2013. Type 21. p. 290-300.
- 5.Erokhina MS Historical personality: modern methods of study // Teaching history at school. - 1996. - № 6. P. 50-52.
- 6.Zheliba O. «Methods of teaching history by means of conditionally graphic visualization. Tutorial." - N.: NDPU them. M. Gogol, 2003. 147 p.
- 7.Kambalova Ya. M. Methodical Aspects of Formation of Knowledge on the Historical Personality in Pupils of the Secondary School: On the Example of the Theme "Cyril and Methodius Society" / Ya. M. Kambalova // History at School. MP Dragomanov. 2016. WITH. 5-8.
- 8..Kolyada IA History of Ukraine (1914-1939) in artistic and literary images: Textbook / Kolyada I, N.Zagrebelna, N.Poralo. - K.: 2004. 272 p.
- 9.Kolyada, IA Russo-French War of 1812 and Ukraine: (I. Kotlyarevsky - the organizer of the Cossack regiments in the war of 1812): theoretical and methodological foundations of the use of historical portraits in lessons on the history of Ukraine in grade 9 / I Christmas // History at school: scientific method. . for teachers. - 2012. - № 10. P. 32-36.
- 10.Kolyada IA. Formation of ideas about the form of social protest "Opryshkivsky movement" by means of fiction at lessons of Ukrainian history in grade 8 / Igor Kolyada, Nina Zagrebel'na, Yuriy Yakushchenko // Problems of didactics of history: collection of scientific works / Kamenets -Podilskyi Nat. them. I. Ogienko. - Kamianets-Podilskyi: Ivan Ogiyenko KPU, 2018. - Issue. 9. P. 148-156.
- 11.Kolyada IA Formation of the idea of social movements and protests in the lessons of history of Ukraine in grade 9: to the problem of personalization of historical knowledge of students / Igor Kolyada, Vladislav Klodnitsky // Problems of didactics of history: collection of scientific works / Kamenets-Podilskyi nat. . them. I. Ogienko. - Kamianets-Podilskyi: Ivan Ogiyenko KPU, 2018. - Issue. 9. P. 122-133.
- 12.Lepiavko S. Severin Nalivayko // Holders of the Hetman's Mace: Historical Portraits / Author of the Preface by VA Smoly. - K.: Warta, 1994. - P. 53-85.
- 13.Melnik AG Methods of teaching history in high school / Melnyk AG - K.: High school. 1974. 222 p.
- 14.Tobolin V. Study of the life and activity of historical persons through the use of portraits. History in Ukrainian schools. 1999. № 1
- 15.Tsvikalskaya G.O. The use of fiction in the lessons of USSR history in grades 8-9. / Tsvikalskaya G.O. - K.: Soviet school. 1958. 159 p.

УДК 378.147: 314

Онищенко Неля,
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова
Київ, Україна

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ ДО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Проаналізовано особливості національної ідентичності в учнів ліцею. Визначено поняття та описані елементи, що складають те, що називається «національною ідентичністю». Розроблено теоретичні основи застосування теорії національної ідентичності вчителями суспільствознавчих предметів в учнів ліцеїв.

Ключові слова: національна ідентичність, суспільствознавчі предмети, ліцей.

Готовность будущего учителя обществоведческих предметов к формированию национальной идентичности учащихся лицея

Проанализированы особенности национальной идентичности в учащихся лицея. Определено понятие и описаны элементы, составляющие то, что называется «национальной идентичностью». Разработаны теоретические основы применения теории национальной идентичности учителями обществоведческих предметов в учащихся лицеев.

Ключевые слова: национальная идентичность, обществоведческие предметы, лицей.

Ready of the future teacher of social science subjects for the formation of the national identity of lyceum students

Peculiarities of national identity of lyceum students are analyzed. The concepts and elements that make up what is called "national identity" are defined and described. Theoretical bases of application of the theory of national identity by teachers of social sciences at pupils of lyceums are developed.

Key words: national identity, social sciences, lyceum.

Постановка проблеми. Національна ідентичність та пов'язані з нею явища в основному досліджувались як частина соціології, антропології та політології, оскільки психологія була менш зайнята цим питанням. Національна ідентичність із усіх видів соціальної ідентичності мала найбільший вплив на історичні події. Наслідки для людської раси протягом історії були як позитивними, так і негативними.

Значення цього явища має не лише теоретичне, але й практичне значення для заохочення міжнародної толерантності. В останні роки національна ідентичність є темою, яка цікавить багатьох дослідників, головним чином через політичні події та часті конфлікти, пов'язані з етнічною приналежністю.

Завдяки геополітичним змінам у Європі присутній зростаючий інтерес різноманітних суспільних наук до національної ідентичності, а отже і кількість різноманітних досліджень у цій галузі.

Аналіз новітніх досліджень. Питання національної ідентичності є становленням, розвитком та існуванням держави, що перебувало у полі зору дослідників, які намагалися розв'язати його з точки зору суспільних цінностей та запитів.

Підходи до дослідження національної ідентичності у філософії знаходимо у працях О. Білого, Є. Бистрицького, Р. Зимовця, Р. Кобець, С. Лозниці, С. Пролєєва, В. Кременя, В. Ткаченка.

У психології національну ідентичність досліджували Д. Абрамс, М. Боришевський, Е. Еріксон, Е. Зеєр, С. Страйкер, Д. Тьорнер.

Педагогічні дослідження національної ідентичності представлено працями Р. Сойчук, І. Шкільної.

Метою статті є висвітлення методологічних засад підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчої галузі до формування національної ідентичності учнів ліцеїв.

Методи дослідження. Теоретичну основу дослідження становлення наукові праці провідних вітчизняних та зарубіжних вчених з тематики дослідження. В ході дослідження були використані наступні методи: системний підхід – для розкриття цілісності об'єкта дослідження та аналіз публікацій, змісту сайтів за темою дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як соціальна істота, кожна людина має усвідомлювати свою соціальну ідентичність, тобто з'ясовувати свою ідентичність стосовно країни, етнічної приналежності та культури. Коли люди проявляють свою справжню внутрішню сутність, вони відчують, хто вони є насправді. Вони можуть отримати почуття належності з точки зору культури та національності, а також почуття самовизнання та прийняття від своєї країни та суспільства. Тому зрозуміло, що національна ідентичність формується поступово. Вся ідентичність серед етнічних груп є фундаментальним вираженням національної ідентичності. Врешті-решт з'являється єдина національна ідентичність.

Глобалізаційні процеси послаблюють національну єдність багатьох країн, тому в сучасному світі для дотримання внутрішньодержавних загальнонаціональних інтересів особливого значення набуває формування учнів ліцеїв національної ідентичності як інструменту гармонізації міжетнічних і соціокультурних відносин. У сучасному світі для кожної держави питання національної ідентичності є одним з найбільш важливих. Без національної єдності, почуття національної спільноти, загальних національних інтересів і цінностей, неможливо уявити сильно державу. Сьогодні національна ідентичність є основною формою колективної ідентифікації. Незалежно від почуттів окремих людей, вона забезпечує домінуючий критерій культури та ідентичності, єдиний принцип управління та головний напрямок соціальної та економічної діяльності.

Центральним для психологічного функціонування членів етнічних груп є почуття належності до етнічної групи (включаючи сприйняття, мислення, поведінку та емоції, пов'язані з цією етнічною групою). Національна ідентичність походить від особистого визнання, що стосується етнічної групи, включаючи цінність та емоції, що надаються цій ідентичності.

Національна ідентичність – це серцевина державотворчого духу та психології, що є загальним ставленням до нації (включаючи виробництво, життя тощо). Особи нації отримують почуття належності та національної ідентичності за допомогою мови та культури. Нація – це спільнота, побудована на основі однієї мови, історії та культури. Він розробляється поетапно на основі конкретної мови або символів.

Національну ідентичність можна визначити як сукупність пізнань та емоцій, що виражають стосунки людини з нацією [4, с.72].

Національна ідентичність – це суб'єктивна конструкція, що відрізняється від поняття «національність», що є об'єктивним маркером приналежності особи до нації. Громадянство, як правило, призначається державою шляхом офіційної реєстрації та видачі відповідних документів.

Національна ідентичність – це складне поняття, яке включає такі компоненти [5, с.181].

1. Суб'єктивне переконання щодо того, до якої нації людина належить.
2. Сильне почуття національної приналежності як частини ідентичності особистості.
3. Емоції (позитивні чи негативні) щодо нації.
4. Стереотипи про типові характеристики та риси людей, що належать або до власної національної групи, або до інших національних груп.
5. Суб'єктивний досвід інклюзивності та сприйняття себе подібним до інших членів групи за важливими ознаками, що визначають групу.
6. Суб'єктивні думки щодо поточних цілей та проблем нації.

7. Знання та готовність до інтерналізації національної культури та цінностей та дотримання національних норм поведінки

Національна ідентичність – це соціальна конструкція; тому вона може змінюватися залежно від психосоціальних обставин. Більшість людей виражають певний ступінь національної ідентичності; проте його вираження зростає в ситуаціях, коли приналежність для нації стає особливо помітною, наприклад, під час міжнародних спортивних подій або коли існує потенційна загроза національній ідентичності, наприклад під час міжкультурної зустрічі. Хоча більшість людей мають єдину національну ідентичність, інші, які за народженням чи за вибором, що належать до кількох націй, можуть мати окремі національні ідентичності, що стосуються кожної з цих націй.

Наприклад, люди, батьки яких походять з різних країн можуть мати різні національні особливості. Офіційне громадянство є загальноновживаним маркером національної ідентичності, але воно не є ні необхідною, ні достатньою умовою національної ідентичності. Можна сформувати національну ідентичність, яка стосується нації, якій не належить, але бажає належати, а також можливо мати слабку національну ідентичність, що стосується нації, якій насправді належить. Цінність та емоції, пов'язані з національною ідентичністю, німецький вчений в основному складаються з трьох частин: розуміння конкретного життя; історичний процес етнічної взаємодії; і ландшафт. Найбільш часто вивчаються компоненти національної ідентичності, що включають ідентифікацію з нацією, ставлення до нації та національні стереотипи.

Спираючись на літературу, Е. Сміт [2, с.21] вивів сім положень про «основу націоналістичну доктрину»:

1. Людство природним чином поділяється на нації.
2. Кожен народ має свій особливий характер.
3. Джерелом незручної політичної влади є нація, весь колектив.
4. Для свободи та самореалізації чоловіки повинні ототожнюватися з нацією.
5. Нації можуть бути здійснені лише у власних державах.
6. Лояльність до національної держави замінює інші лояльності.
7. Першочерговою умовою глобальної свободи та злагоди є зміцнення національної держави.

Учні розвивають свою національну ідентичність відповідно до своїх зрілих когнітивних здібностей та їх соціалізація вдома та в ліцеї. У ліцеї підлітки меншин відзначають більш сильну національну ідентичність, ніж вдома. Вони ще до навчання в ліцеї вже мають національну ідентичність різного ступеня зрілості, проте потреба в її подальшому формуванні залишається актуальною, оскільки ці люди є інтелектуальним потенціалом нації: саме вони будуть реалізовувати у своїй майбутній громадянській і професійній діяльності пріоритетні завдання розвитку суспільства. У зв'язку з цим особливу значимість в системі вивчення суспільних предметів у ліцеї набуває виявлення можливості педагогічного супроводу процесу подальшого формування національної ідентичності учнів як над етнічної причетності до соціально-культурного, громадянського та загальнонаціонального простору.

У нашому дослідженні під «формуванням національної ідентичності» учнів ліцею розуміється цілеспрямований педагогічний вплив, коригування та актуалізація їх національної ідентичності за допомогою вибудовування перспективи її подальшого розвитку.

Національна ідентичність формується суспільством, яке в ній існує. Система освіти, поряд із мас-медіа та іншими державними установами, відіграє значну роль у побудові та нав'язуванні національних ідентичностей та створенні національних міфів, визначенні цінностей, національних цілей та норм поведінки. Національна система освіти матиме велике значення впливу на національну ідентичність учнів. Крім того, погляди та цінності вчителів суспільних предметів на національну ідентичність своїх дітей.

Освіта, яку отримують учні в ліцеях, – це те, що формує ідентичність країни, де освіта суттєво впливає на життєві можливості для набуття гарної якості та самобутності. Тому якісна суспільствознавча освіта – це динамічне поняття змін, яке еволюціонує з часом та змінюється в контексті соціальних, економічних та екологічних ситуацій. Очевидно, що готовність майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів до формування національної ідентичності учнів ліцею відіграє дуже важливу роль у передачі та вихованні цінностей, які, у свою чергу, визначають поведінку, ставлення та реакцію відповідальних громадян. Неуспішність у формуванні національної ідентичності зумовлена компонентами системи освіти. Усі члени суспільства, включаючи вчителів, навчальні заклади (зокрема, ліцеї) та зобов'язання уряду, мають брати участь у вдосконаленні освіти.

Наприклад, майбутні вчителі суспільних предметів також мають мати сильну ідентичність і одночасно тверду відданість у вихованні почуття національної ідентичності серед учнів ліцеїв. Уряд має відігравати важливу роль у розвитку національної освіти. Він включає забезпечення належної освіти в ліцеї, піклування про добробут вчителів та уникнення перетворення освіти як політичного середовища.

Режим мислення вчителя має великий вплив на учнів ліцеїв. У процесі вивчення суспільних предметів допоможе учням ліцею аналізувати проблеми з полікультурної точки зору та зміцнювати культурну ідентичність учнів. Національна ідентичність має бути представлена в позитивних категоріях, таких, наприклад, як «я пишаюся, що я – громадянин України», «ми – українці». І тут важливо те, які

використовуються обґрунтування такої позиції. Саме грамотне обґрунтування дозволить сформувати дбайливе ставлення до національного надбання, представленому у вигляді героїчного історичного минулого, унікальних культурних цінностей, природних багатств, що в кінцевому підсумку дозволить відгородити суспільство від негативного впливу, зберегти цивілізаційне своєрідність. Для формування національної ідентичності ключову роль відіграють культура і історія. Тому вона має будуватися насамперед на ідеології загальних культурних цінностей та історичній пам'яті, які здатні підтримувати стійкий рівень розвитку соціальної солідарності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, формування національної ідентичності учнів ліцею вчителями суспільствознавчих предметів змістовно інтегрує досягнення з різних наук з метою підготувати їх до умов життя в суспільстві, до вирішення практичних завдань, що виникають в процесі їх діяльності. В основі змісту суспільствознавчих предметів в ліцеї знаходиться людина у взаємодії з навколишнім світом і суспільством, що підкреслює готовність майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів до формування національної ідентичності учнів ліцею.

Проведення дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї багатогранної проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок, на наш погляд, може стати пошук нових форм і методів формування національної ідентичності учнів ліцеїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакка Т. В. Методика формування практичних умінь майбутніх вчителів суспільствознавства в процесі реалізації підходів до запровадження громадянської освіти. Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл. П.В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. К.: Вид-во НПУ. 2001. Випуск 40. С. 36–37.
2. Сміт Е. Д. Національна ідентичність. К.: Основи, 1994. 360 с.
3. Barrett, M. (2005). National identities in children and young people. In S. Ding & K. Littleton (Eds.), *Children's personal and social development* (pp. 181–220). Milton Keynes: The Open University/Blackwell
4. Barrett, M., & Davis, S. C. (2008). Applying social identity and selfcategorization theories to children's racial, ethnic, national and state identifications and attitudes. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism and the developing child* (pp. 72–110). Hoboken: Wiley

REFERENCES

1. Bakka TV Methods of forming practical skills of future teachers of social sciences in the process of implementing approaches to the introduction of civic education. Scientific notes: Collection of scientific articles of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov / Encl. P.V. Dmitrenko, OL Makarenko. K.: Published by NPU. 2001. Issue 40. S. 36–37.
2. Smith ED National identity. K.: Osnovy, 1994. 360 s.
3. Barrett, M. (2005). National identities in children and young people. In S. Ding & K. Littleton (Eds.), *Children's personal and social development* (pp. 181–220). Milton Keynes: The Open University/Blackwell
4. Barrett, M., & Davis, S. C. (2008). Applying social identity and selfcategorization theories to children's racial, ethnic, national and state identifications and attitudes. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism and the developing child* (pp. 72–110). Hoboken: Wiley

ЗМІСТ

Гриценко А. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ «ВІКІПЕДІЇ» У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ.....	3
Луценко С. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ.....	7
Драновська С. ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН СЕРВІСІВ НАВЧАННЯ.....	10
Костиренко Т., Тронько Т. ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ СЛОВ'ЯНСЬКИХ НАРОДІВ (З ДОСВІДУ РОБОТИ).....	13
Рябовол Л. МІСЦЕ ПРАВОЗНАВСТВА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ/ДЕІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ.....	18
Маринченко Г. ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У РОЗВИТКУ МОВЛЕНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ.....	22
Поляруш С. ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ м. КРОПИВНИЦЬКОГО У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ „МИСТЕЦТВО” У 8-9 КЛАСАХ.....	26
Михтуненко В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «НАШ КРАЙ» НА УРОЦІ ІСТОРІЇ.....	30
Осадчий Д. ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ МЕДІАПРОДУКТІВ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ.....	33
Токаренко І. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДОКУМЕНТІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.....	36
Медведєв І. АКТИВІЗАЦІЯ РОБОТИ МУЗЕЙНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ АДМІНІСТРАТИВНО-ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ РЕФОРМИ.....	40
Бабенко В. ПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ ЯК КЛЮЧОВИЙ ОРІЄНТИР НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	46
Дехтярьов В. ДО ПИТАННЯ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.....	50
Шандра Н., Кудринська Х. ЛЕКСИЧНІ ЗНАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ.....	54
Сорока Г. ОБ'ЄКТИ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ СУМСЬКОГО РАЙОНУ.....	59
Семешин Е. РЕПРЕСІЇ В СЕРЕДНІХ І ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СУМЩИНИ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТІ (1930-1941 рр.).....	62
Нємцев І. УКАЗ ВЕРХОВНОЇ РАДИ СРСР ВІД 21 ЛЮТОГО 1948 Р. ЯК ПОЛІТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ РЕПРЕСІЇ ПРОТИ СЕЛЯН (НА ПРИКЛАДІ ШАЛИГИНСЬКОГО РАЙОНУ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ).....	69
Орел Д. НІМЕЦЬКО-НАЦИСТСЬКИЙ ОКУПАЦІЙНИЙ РЕЖИМ В УКРАЇНІ.....	73
Головач О. ЗАХІДНО-АФРИКАНСЬКА КАМПАНІЯ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ, ЇЇ РЕЗУЛЬТАТИ ТА НАСЛІДКИ ДЛЯ КОЛОНІЙ ТОГО ТА КАМЕРУН.....	78
Канаєва А. СУФРАЖИСТСЬКИЙ РУХ У КОНТЕКСТІ ПОЛІТИЧНОГО РОЗВИТКУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	82
Алексенко А. ЛЕНД-ЛІЗ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ.....	85
Вечорка Е. КАРИБСЬКА КРИЗА 1962 Р.....	88
Ільченко Я. ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА США ПІСЛЯ ПРИЙНЯТТЯ ЗАКОНУ «ПРО НЕЙТРАЛІТЕТ» (1935 – 1937 рр.).....	91
Ювко Є. ПЛАН МАРШАЛЛА ЯК ЕЛЕМЕНТ ПОЛІТИКИ ВПЛИВУ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ НА КРАЇНИ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ У 1940-1950 Р.Р.....	95
Сакунова А. ПІВДЕННО-АФРИКАНСЬКА РЕСПУБЛІКА ЗА ПРЕЗИДЕНТСТВА НЕЛЬСОНА МАНДЕЛИ (1994-1999 рр.).....	98
Самотуга І. ПОЛІТИКА США У В'ЄТНАМІ В 60-х – НА ПОЧАТКУ 70-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ.....	102
Самотуга Ю. США ТА БЛИЗЬКОСХІДНА КРИЗА 1956 РОКУ.....	106
Литвиновська Ю. ВИВЧЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ АНГЛІЇ ЧАСІВ ПРАВЛІННЯ ЄЛИЗАВЕТИ І ТЮДОР В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ	

«ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ».....	110
Загребельна Н., Вишнівський Д. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 10 КЛАСІ НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ: «УКРАЇНА В РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ».....	114
Санкович М. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА» У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ У СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ).....	117
Ребенок В. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ.....	123
Коляда І., Хомич Р. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ІСТОРИЧНОГО ДІЯЧА ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В 11 КЛАСІ (НА ПРИКЛАДІ ВАЛЕРІЯ ЛОБАНОВСЬКОГО).....	127
Коляда І., Шубер О. ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО КОЗАЦТВО ЗАСОБАМИ ЖИВОПИСУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 8 КЛАСІ.....	132
Снагощенко В., Смирнова В. РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	137
Школа Д. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ОПОЗИЦІЙНОГО РУХУ В УКРАЇНІ . В 60-70-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ.....	143
Яценко Ю. СТАНОВЛЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ЕКСПАНСІОНІСТСЬКОЇ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЯПОНІЇ ПЕРІОДУ МЕЙДЗІ.....	146
Притула О., Рябовол Л. ПРАВОВА ПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРУВАННЯ.....	149
Рябовол Л., Тимофієнко О. ПРАВОПРОСВІТНИЦТВО ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СИСТЕМИ БЕЗОПЛАТНОЇ ПРАВОВОЇ ДОПОМОГИ.....	153
Лисянська Д. ВІДБУДОВА НАРОДНОГО ГОСПОДАРСТВА СУМЩИНИ В ПОВОЄННІ РОКИ (1946-1953 рр. ХХ ст.).....	157
Бражніченко С. СВІТИЛО БУРЛЮКА ЗІЙШЛО.....	160
Вілях І. РОЛЬ ЖІНКИ В ШЛЮБНИХ СЕРЕДИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	162
Крючкова К. МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	164
Коляда І., Сокур Б. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ДОКУМЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (на прикладі теми «Війна на Сході України у працях іноземних журналістів»).....	166
Тодосійчук В. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ ШЛЯХОМ УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ.....	172
Умнова Л. ГОНЧАРСТВО С. МЕЖИРІЧ: ЯК ТВОРЯТЬ КРАСУ.....	174
Чхайло О. ПОЕТ – РОМАНТИК МИХАЙЛО ПЕТРЕНКО.....	176
Зігун В., Корнієнко Т. МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ЗАХИСТУ МОЛОДІ У НОВІТНІХ ЕКОНОМІЧНИХ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ.....	179
Гурба О., Баланик Н. УПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В СУЧАСНИЙ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРОСТІР.....	184
Грінченко В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОГРАФІКИ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗНАКОВИХ ПОСТАТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У ШКІЛЬНИХ КУРСАХ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ТА «МИСТЕЦТВО».....	188
Докторович Г. РОЛЬ КОНТРОВЕРСІЙНИХ ПИТАНЬ В САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІЇ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ.....	192
Маленко К. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ РІДНОГО КРАЮ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	197
Кравцов С. ВІЙСЬКОВО-ПОЛІТИЧНІ КОНФЛІКТИ НА ПІВНІЧНОМУ КАВКАЗІ (1994-2009 рр.) : ЗОВНІШНІЙ ФАКТОР.....	200
Гордієнко Є. ПОЛІТИЧНІ РЕПРЕСІЇ ПРОТИ ЕТНІЧНИХ НІМЦІВ НА УКРАЇНІ У 1937 – 1938 рр.....	203
Моцак С. ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В ШКІЛЬНУ ІСТОРИЧНУ ОСВІТУ.....	206
Клюєва Н. ІСТОРИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	210
Лахмотов К. РЕЛІГІЯ ЯК ГОЛОВНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ВАЖІЛЬ В СИСТЕМІ ПРАВОРОЗУМІННЯ ІСЛАМУ.....	213

Гумен С. ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ.....	215
Коляда І., Ганенко А. ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СОЦІАЛЬНІ РУХИ ТА ПРОТЕСТИ У 8 КЛАСІ НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ «КОЗАЦЬКІ ПОВСТАННЯ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ НАПРИКІНЦІ ХVІІІ СТ.».....	220
Онищенко Н. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ ДО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ.....	226

Наукове видання
Теорія та методика навчання суспільних дисциплін:
науково-педагогічний журнал
(Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 19539-9339 Р від 16.10.2012 р.)

Загальна редакція – професор Михайличенко Олег Володимирович,
укладач – доцент Моцак Світлана Іванівна.

Підписано до друку 16 квітня 2020 р. Ум.др.арк. 28. Наклад 110.
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, 40002, м.Суми, вул. Роменська, 87.
Тел.: +38-050-146-17-50
Email: olegis@meta.ua