Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ISSN 2521-1927

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

науково-педагогічний журнал

№1(9)' 2021

СумДПУ

УКРАЇНА
Державна реєстраційна служба України
Свідоцтво
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 19539-9339Р
Теорія та методика навчання суспільних дисциплін
Вид видання журнал
Статус видання вітчизняне
Мова (мови) видання українська, російська (офіційні мови)
Вид видання за цільовим призначенням наукове
Обсяг, періодичність 25 ум.друк.арк., 6 разів на рік
Сфера розповсюдження та категорія читачів загальнодержавна
науковці, студенти, працівники освіти
Засновник (співзасновники) Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка
Програмні цілі (основні принципи) публікація статей, що відображають сучасний стан досліджень у галузі навчання соціально-політичних та суспільних наук. Висвітлення питань історії, теорії, методики організації навчального процесу у загальноосвітній та вищій школі
Голова Л.В. Сфіменко
16.10.2012

Свідоцтво про Державну реєстрацію <u>КВ № 19539-9339 Р</u>
від 16.10.2012 р.
УДК 336.6
ББК 85(4УКР)

Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал, вип.9 / Заг. ред. проф. Михайличенко О.В. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 174 с.

<u>Рецензенти:</u>
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).

<u>Редакційна колегія:</u>

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) – заступник головного редактора);

Рябовол Л.Т. - доктор педагогічних наук, професор (Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький)

Докашенко Г.П - доктор історичних наук, професор (Горлівський інститут іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету)

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).

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

Авхутська С.О. – кандидат педагогічних наук, доцент (Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка).

Снагощенко В.В. – кандидат педагогічних наук, доцент (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.

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.

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, права та міжнародних відносин Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка від 26 січня 2021 р.

© СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021

УДК 371.32.

Коляда Ігор,
доктор історичних наук, професор
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)
Санкович Марія,
вчитель вищої категорії суспільствознавчих дисциплін Яблуницької ЗОШ І – ІІІ ст. м. Яремче
(Івано-Франківськ)

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Досліджується використання ігрових технологій навчання громадянської освіти в умовах реалізації концепції Нової українсько школи. Визначено методологічні засади організації та проведення ігор на уроках з громадянської освіти.

Ключові слова: *ігрові технології, громадянська освіта, Нова українська школа.*

Igor Kolyada. Maria Sankovich. Game technologies of civic education in the conditions of realization of the concept of the New Ukrainian school. *The use of game technologies of civic education in the conditions of realization of the concept of the New Ukrainian school is investigated. The methodological principles of organizing and conducting games in civic education lessons are determined.*

Key words: *game technologies, civic education, New Ukrainian school.*

Постановка проблеми. Пошук нових форм і прийомів навчання громадянської освіти в умовах реалізації концепції Нової української школи явище не тільки закономірне, а й необхідне. І це зрозуміло: у вільній школі, до якої ми йдемо, кожен не тільки зможе, але і має працювати так, щоб використовувати всі можливості власної особистості. В умовах гуманізації освіти існуюча теорія і технологія масового навчання повинна бути спрямована на формування сильної особистості, здатної жити і працювати в безперервно мінливому світі, здатною сміливо розробляти власну стратегію поведінки, здійснювати моральний вибір і нести за нього відповідальність, тобто особистості, яка саморозвивається і самореалізується. Адже сьогодні модернізація закладів загальної середньої освіти за концепцією Нової української школи передбачає орієнтацію освіти не лише на засвоєння певної суми знань, а й на розвиток особистості, пізнавальних і творчих здібностей здобувачами освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У психолого-педагогічній науці проблему ігрової діяльності розробляли К. Д. Ушинський, П. П. Блонський, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін. Значний внесок в наукове розуміння і тлумачення феномена гри внесли європейські вчені Е. Берн, Р.Вінклер, Г-Х. Гадамер, Ж.Ділез, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, Е.Фінк, З. Фрейд, М.Ейген.

В аналізі феномена гри сучасна наука спирається на історично сформовані підходи в теорії гри попередніх епох, кожна з яких характеризується власними поглядами на її сутність. До аналізу цього аспекту гри звернені роботи М. Борна., М.М. Воробйова, Г.Є. Журавльова, Г. Клауса, М. Люшера, М.К. Мамардашвілі, Ф. Фребеля, А. Ейнштейна.

Сучасна теоретична розробка різних аспектів феномену гри здійснюється в декількох напрямках: вивчення психолого-педагогічної сутності гри; вивчення культурологічних підстав гри; вивчення соціологічних властивостей і якостей гри; вивчення організаціоно-діяльністних ігор.

Філософські аспекти гри знайшли своє відображення в роботах А. Вайнштейна, І. Герасимова, А. М. Жигуна, М. С. Кагана, Н. Т. Казакової, Р. Калуа, Ю. Левади, Ю. М. Лотмана, Г. Нодіа, Г. В. Плеханова, Л.Т. Ретюнских, К. Сігова, С. Смирнова, Е. В. Соколова, В. І. Устименко, Г. П. Щедровицького та ін.

Психологічні аспекти гри знайшли своє відображення в роботах А.Г. Асмолова, П.П. Блонського, Л. І. Божович, А.А. Бодалева, Д. Бруннера, К. Бюллер, Ш. Бюллер, В. Вундта, Л.С. Виготського, К Гросса, А.В. Запорожця, В.П. Зінченко, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьєва, А. Р. Луріція та інших вчених.

Мета статті – дослідити використання ігрових технологій під час навчання громадянської освіти в умовах реалізації концепції Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Сучасна школа відходить від моделей минулого століття. З'являється багато нових розвиваючих освітніх технологій, покликані активізувати та інтенсифікувати пізнавальну діяльність здобувачів освіти, враховуючи і використовуючи закономірності розвитку, унікальність особистості кожного. Знання в розвиваючому навчанні стають не кінцевою метою навчання, а засобом розвитку здобувачів освіти і формування високого рівня компетентності, необхідного для нормального функціонування в суспільстві.

Очевидно, початкова і головне призначення уроку – організовувати активний пізнавальний процес здобувача освіти, стимулювати його, направляти і розвивати. На підставі суб'єктно-діяльнісного характеру навчання необхідно, щоб здобувач освіти доклав особистих зусиль до цілепокладання, планування, організації

та аналізу навчальної діяльності, взаємодіючи при цьому з іншими здобувачами освіти, стикаючись з проблемними ситуаціями, відстоюючи свою позицію, погоджуючись з більш переконливою, узагальнюючи і роблячи висновки. Учитель виступає в ролі старшого товариша, більш досвідченого і краще утвореного. Функція вчителя – знайти способи навчання пізнання, використовуючи можливості індивідуалізації для успішної діяльності як більш, так і менш підготовлених здобувачів освіти. Щоб стати теоретично і практично компетентним, здобувачу освіти потрібно зробити «подвійний перехід: від знаку (інформації) до думки, а від думки до дії, вчинку». Умови для такого переходу необхідно забезпечити вчителю, використовуючи, в разі потреби диференційовані завдання.

Вивчення громадянської освіти, як і будь-якої іншої навчальної дисципліни, пов'язане з численними труднощами. Вони можуть посилюватися, коли використовуються одноманітні прийоми і методи, і навпаки, вивчення предмета може стати захоплюючим, і навіть радісним, якщо в цей процес привносяться гра, змагальність і інші нетрадиційні форми подачі та перевірки знань. Основне завдання вчителя – пожвавити процес навчання, активізувати пізнавальну діяльність здобувачів освіти, і в той же час ненав'язливий контроль, навчити здобувача освіти працювати самостійно, допомогти йому освоїти основні вміння і навички. Практика показує, що використання в процесі навчання завдань, кросвордів, тестів, вікторин, ігрових моментів підвищує ефективність засвоєння матеріалу і інтерес до навчання, знімає психологічну напругу. Дана тема досить актуальна для викладання громадянської освіти в закладах загальної середньої освіти. Основним завданням будь-якого педагога є розвиток пізнавальної і розумової діяльності здобувачів освіти, через позитивну мотивацію до предмету. Засобом до розвитку розумової діяльності на уроках громадянської освіти в умовах концепції Нової української школи є ігрові технології.

Мета ігрових технологій – створити повноцінну мотиваційну основу для формування навичок і здібностей діяльності в залежності від умов функціонування навчального процесу [1, с.47].

Ігрова технологія включає досить велику групу методів для організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На відміну від ігор в цілому, ігрові технології мають значну особливість – чітко визначені цілі викладання і відповідний педагогічний результат, який може бути виправданий, чітко позначений і характеризується виховної та когнітивної орієнтацією.

Загальноприйнятою вважають таку структуру проведення ігор на уроках громадянської освіти [2, с.79].

1. Вибір гри. Учитель має вибрати гру відповідну програмного змісту і чітко уявити собі, які результати він хоче отримати. Від цього часто залежить оформлення задуму, ігрові дії, зміст і формулювання правил, хід гри.

2. Підготовка гри поділяється на два етапи.

Перший етап. Попередня підготовка здобувачів освіти до гри. Завдання вчителя полягає в тому, щоб всі здобувачі освіти розуміли, що вони мають робити вході підготовчу роботу. Попередня підготовка часто несе основну дидактичну навантаження. Це в основному відноситься до рольових ігор. Але вчителю треба більше довіряти здобувачам освіти, не треба повністю організовувати підготовку, нехай вони самі проявлять самостійність.

Другий етап. Підготовка безпосередньо перед грою. Цей етап має бути спрямований на створення емоційного ігрового настрою.

3. Введення в гру.

1) Пропозиція гри дітям. Зазвичай організатору гри досить сказати: «А тепер давайте пограємо в: (Назва гри)» або «А щоб ви краще запам'ятали цей матеріал, ми з вами пограємо в гру» або «В зв'язку з цим є така гра…». Цього достатньо.

2) Пояснення правил гри. Необхідно сформулювати їх коротко і конкретно.

3) Вибір учасників гри. Учасників вчитель може сам вибирати, тому що здобувачі освіти можуть образитися. Учитель може запропонувати головоломку. Хто швидше вирішить, той і грає. Або грають ті, у кого прізвище на букву «А», ті, у кого день народження в січні або здобувачі освіти з 15-го по 19-ий номер журналі тощо. Для вчителя важливо включити кожного здобувача освіти в активний пізнавальний процес. Тому доцільно, щоб учасників було якомога більше.

4. Хід гри.

1) Початок гри. Дуже важливо, щоб гра набрала обертів. Ігри з правилами зазвичай вимагають хорошого темпу. І це «в руках» організатора.

2) Розвиток ігрової дії (кульмінація). На цій стадії максимально проявляється азарт грають, одночасно зростає інтерес і учасників і глядачів. Організатору важливо стежити за виконанням правил і іноді, підбадьорити гравців.

3) Заключний етап гри. Для того щоб вчасно зупинити гру, потрібно заздалегідь сказати про наближення її закінчення. Таким чином, в здобувачів освіти, з'являється час, щоб психологічно підготуватися до закінчення гри.

5. Підведення підсумків (Оцінка та заохочення здобувачів освіти).

Підведення підсумків гри включає в себе як дидактичний результат (що нового здобувачі освіти дізналися, як впоралися із завданням, чому навчилися), так і власне ігровий (хто виявився кращим і що допомогло йому досягти перемоги). Складний момент оголошення результатів змагання. Щоб клас не пересварився, вчитель має вміло приймати рішення.

6. Аналіз гри (обговорення, анкетування, оцінка емоційного стану).

Незважаючи на те, що вчитель сам відчуває настрій класу, все ж це не може представляти повноцінну картину, так як це колективне настрій. Вчителю важливо розуміти кожного здобувача освіти, щоб зробити висновки для проведення подальшої гри – з урахуванням індивідуальних особливостей кожного. І тому важливо, незважаючи на те, що часу завжди катастрофічно не вистачає, провести аналіз гри – запорука ефективності ігрової діяльності, розвитку методичної майстерності вчителя.

Застосування ігрових технологій на уроках громадянської освіти доречно застосовувати гру «Світ громад». Гра «Світ громад» – це не просто настільна гра, це, в першу чергу, кооперативна стратегія, яка представлена у формі соціального симулятора. Ігрові ситуації та події, з якими стикаються гравці, максимально наближені до наших сучасних українських реалій і перемогти у грі наодинці неможливо, лише усі разом. Вона дозволяє:

- моделювати різні ситуації та сценарії розвитку громади (в ігровому наборі є 10 базових сценаріїв різної тривалості та складності);
- включати різні верстви населення до роботи над спільними цілями громади (в ігровому наборі є готові 8 соціальних ролей);
- навчати різноманітним підходам та інструментам розвитку громади (у грі передбачено і описано 32 інструменти розвитку громади);
- виховати в молоді (і не тільки) громадянську свідомість та відповідальність;
- розвивати фінансову, бюджетну та податкову культури;
- інтегрувати маргінальні групи населення в життя громади;
- виявляти та долати конфлікти у громаді;
- виявляти та розвивати лідерські якості серед гравців;
- просто якісно та цікаво проводити вільний час.

Ігри «Рожеві окуляри» та «Галопом по Європах!» розроблені як додатковий методичний матеріал до програми з громадянської освіти, використання яких допоможе краще узагальнити знання з предмету.

Навчальна настільна гра «Рожеві окуляри» допоможе здобувачам освіти:

- підвищити рівень знать, уявлень та розуміння проблем, пов’язаних із торгівлею людьми, ризикованою стосовно потрапляння до тенет торгівлі людьми поведінкою;
- обговорити важливі та суперечливі питання щодо можливих ризиків потрапляння у ситуації торгівлі людьми, особистої відповідальності; законів України, що стосуються попередження торгівлі людьми та захисту прав постраждалих від торгівлі людьми;
- отримати інформацію про організації, що працюють у сфері профілактики торгівлі людьми, надають допомогу постраждалим внаслідок торгівлі людьми, їхнім родичам та близьким;
- працювати скооперовано у малих групах.

Мета гри «Галопом по Європах» – шляхом ефективного управління своїми життєвими планами, аналізу можливих ризиків та наслідків необачних вчинків досягти максимально більшої стабільності, подорожувати світом та мати власну справу. Обговорити проблему трудового трафіку й торгівлі людьми, проаналізувати причини та наслідки цього явища.

Ведучий пропонує гравцям протягом гри побувати у трьох країнах світу, досягнувши перед цим соціальної та фінансової стабільності, зібравши необхідні для поїздок документи.

Під час гри учасники умовно потрапляють в різні ситуації під час планування виїзду за кордоном, обговорюють проблему трудової міграції й торгівлі людьми, аналізують причини та наслідки цього явища.

Висновки. Таким чином, ігрові технології на уроках громадянської освіти формують ряд компетентностей, які вкладені у концепції Нової української школи. Вона сприяє розвитку логічного та критичного мислення здобувачів освіти, допомагає використовувати отримані знання на практиці. А колективна робота під час таких занять допомагає розвивати співробітництво і взаємодопомогу. Ігрові технології, є однією з унікальних форм навчання, яка дозволяє зробити цікавим і захоплюючим не тільки роботу здобувачів освіти на творчо-пошуковому рівні, а й буденні кроки з вивчення громадянської освіти. Цікавість умовного світу гри робить позитивно забарвлену монотонну діяльність із запам’ятовування, повторення, закріплення чи засвоєнню інформації, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси і функції здобувача освіти. Іншою позитивною стороною гри є те, що вона сприяє використанню знань в новій ситуації, таким чином, засвоюваний здобувачами матеріал з громадянської освіти проходить через своєрідну практику, вносить різноманітність і інтерес до освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1.Баханов К.О. Професійний довідник вчителя історії. Харків: Вид.група «Основа», 2012. 239 с.

2.Борзова Л. П. Игры на уроке обществознания и истории. Методическое пособие для учителя. Москва: Владос Пресс, 2016. 160.

УДК 378.14

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

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА: МІСЦЕ І РОЛЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ

Постановка проблеми. Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, метою громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції. До обов'язкових програмних результатів навчання учнів віднесено такі уміння: орієнтуватися в історичному часі, встановлювати причино-наслідкові зв'язки між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі; виявляти взаємозалежності розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього природного середовища; працювати з різними джерелами інформації; розуміти множинність трактувань минулого і сучасного та зіставляти їх інтерпретації; усвідомлювати власну гідність, реалізувати власні права і свободи, поважати права і гідність інших осіб, виявляти толерантність, протидіяти проявам дискримінації; дотримуватися демократичних принципів, конструктивно взаємодіяти з іншими особами, усвідомлювати необхідність утвердження верховенства права і дотримання правових норм для забезпечення сталого розвитку суспільства [1]. Очевидно, що умовою формування й розвитку цих та інших умінь учнів є якісна професійна підготовка вчителя.

На важливість такої підготовки акцентовано і в Концепції Нової Української школи. Так, у цьому документі зазначено: «Якщо ви подивитесь на клас, під час уроку 20% учнів активно працюють, ще 30% за цим активно спостерігають, але не виявляють активності, ще 30% спостерігають пасивно, а ще 20 % – майже бездіяльні. Виходить так, що вчитель 45 хвилин активно веде урок, а діти – просто спостерігачі. Це треба змінити. Якщо б ці 45 хвилин кожна дитина була в активному пошуку, то ефективність уроку була б набагато вищою. Тому постать вчителя є надзвичайно важливою. Учитель повинен не просто провести урок – 45 хвилин, а реалізувати його разом з учнями». Наразі необхідно: широко застосовувати методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проекти – соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо): залучати учнів до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду; змінити підходи до оцінювання результатів навчання так, аби оцінки слугували для аналізу індивідуального прогресу і планування індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів [6].

Слід зазначити, що на виконання перелічених вимог вчитель має володіти не лише визначеним обсягом теоретичних психолого-педагогічних, власне методичних та предметних знань, але й необхідним комплексом практичних умінь і навичок щодо організації навчання, достатнім для вирішення дидактичних завдань. Особливе значення для їх формування має практична підготовка, яка, згідно зі ст. 51 Закону України «Про вищу освіту», є однією з форм організації освітнього процесу у закладах вищої освіти [4]. У контексті професійної підготовки вчителя важливою є роль безпосередньо педагогічної практики. Отже, актуальність дослідження питання, окресленого назвою статті, не викликає сумнівів.

Аналіз новітніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки вчителя суспільствознавчих предметів викликає значний науковий інтерес вітчизняних та зарубіжних вчених. Сьогодні розроблено різні її аспекти. І. Єрмакова досліджувала такий напрямок професійно-педагогічної підготовки вчителя суспільствознавчих дисциплін, як підготовку до використання дослідницької технології у професійній діяльності, під якою вчена розуміє цілеспрямований, системний і чітко структурований процес, що має на меті розвиток професійно-важливих якостей особистості, засвоєння майбутнім педагогом спеціальних загальнопедагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок, набуття досвіду професійної та дослідницької діяльності з метою формування готовності до технологізації навчально-виховного процесу на основі дослідницького підходу [2, с. 110]. В. Снагощенко обґрунтувала засади, педагогічні умови та структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки [8, с. 16-18]. Системно до питання професійної підготовка вчителів історії підійшла А. Старєва. Відповідне поняття вона визначила як об'єктивно існуючий процес навчання (викладання і учіння) і засвоєння студентом загальнопедагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок у ході педагогічних практик, формування у нього потреб самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації [9, с. 14].

Вчена також вивчала питання професійної підготовки майбутніх учителів історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання в школі та особливості формування творчої особистості майбутнього педагога в системі аудиторної та позааудиторної виховної роботи закладів вищої освіти.

Важливими у контексті нашого дослідження є напрацювання А. Нікори, яка запропонувала розглядати професійно-педагогічну підготовку вчителя як сукупність теоретичного та практичного компонентів, де перший – вивчення студентами сукупності психолого-педагогічних та методичних навчальних дисциплін, спецкурсів, спецсемінарів з методики, а також самостійної роботи студентів, другий – проходження педагогічних практик різних видів [3, с. 223]. До окресленої тематики зверталися також T. Andrews, & F. Burke, Т. Бака, R. Bain, К. Баханов, А. Булда, Г. Кашкарьов, J. Kitchen & D. Petrarca, D. Р. Костенко, Т. Нагорна, О. Морозова, В. Пасічник, О. Певцова, О. Пишко, О. Пометун, N. Quam-Wickham, О. Чіркина та ін.

У наших попередніх дослідженнях ми встановили, що професійна підготовка вчителя історії та правознавства переважно розглядається у контексті становлення професійної компетентності вчителя як його готовності і здатності до проведення навчально-виховної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі загалом та до організації навчання історії і правознавства зокрема. Структура цієї компетентності як результату професійної підготовки вчителя визначає спрямованість, зміст і характер такої підготовки [10, с. 147]. Проте, питання практичного складника, безпосередньо педагогічної практики як невід'ємної інваріантної частини професійної підготовки вчителя суспільствознавства не було предметом окремого дослідження, чим і зумовлена тема й мета нашої статті.

Формулювання цілей статті – визначити місце і роль педагогічної практики у професійній підготовці вчителя суспільствознавчих предметів, а також її зміст, тематичний план.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання професійної підготовки вчителя суспільствознавчих предметів, зокрема історії та правознавства, залишається у колі наших наукових інтересів. У попередніх працях таку професійну підготовку ми вивчали у комплексі з педагогічною освітою як цілісне явище. Наразі з позицій системного підходу, педагогічна освіта та професійна підготовка вчителя історії і правознавства – це функціонально диференційована освітня система, спеціально утворена для цілеспрямованого впливу на особистість вчителя у процесі навчання у закладах вищої освіти і подальшого професійного розвитку з метою формування у нього визначених суспільних і професійних якостей, що передбачає засвоєння й поступове збільшення необхідного і достатнього обсягу систематизованих наукових знань з педагогіки, психології, історії, юриспруденції, формування спеціальних умінь і практичних навичок, способів мислення, психологічних і моральних якостей, ціннісних орієнтацій, професійної компетентності; освітня система, цілеспрямована на забезпечення умов для набуття і підвищення освітньо-професійного рівня вчителя; соціально детермінована система, покликана виконувати суспільне замовлення, задовольняти суспільну потребу у підготовці вчителя з актуальними професійними якостями [11, с. 55, 61].

Слід зазначити, що законодавець переважно оперує категорією «педагогічна освіта», яка, згідно з Концепцією розвитку педагогічної освіти (далі – Концепція), є системою професійної підготовки педагогічних працівників до здійснення педагогічної діяльності [5]. Як бачимо, сутність педагогічної освіти розкривається через поняття професійної підготовки, що демонструє їх тісний зв'язок.

Професійна підготовка – цілісна система, один з важливих складників якої – безпосередньо практична підготовка. На це є пряма вказівка в Концепції, відповідно до якої, програми підготовки педагогів містять складники психолого-педагогічної та практичної підготовки. У згаданому документі акцентовано на необхідність розширення практичної підготовки. Зазначено, що обов'язковою складовою освітнього процесу підготовки здобувача вищої освіти до педагогічної професії є безперервна педагогічна практика. Загалом обсяг практичної підготовки має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання, у різних закладах освіти і різних класах (курсах)) і не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм (у різних закладах освіти і різних класах (курсах)). Якщо освітні програми реалізуються за дуальною формою здобуття освіти, обсяг практичної підготовки може бути збільшено за рахунок поєднання теоретичного навчання та практичної роботи, починаючи й другого-третього курсу бакалаврату. Як практична підготовка може бути зарахована практична педагогічна діяльність здобувача вищої або фахової передвищої педагогічної освіти під час навчання. На особливу увагу заслуговує наступне положення Концепції – не менше половини обсягу практичної підготовки має бути відведено для проходження виробничої практики із самостійним виконанням професійних завдань [5].

Саме практична підготовка, безпосередньо педагогічна практика, забезпечує формування предметно-методичної компетентності, яка, згідно з Професійним стандартом вчителя, охоплює такі здатності педагогічного працівника, як: моделювати зміст навчання відповідно до програмних результатів навчання учнів; формувати і розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей; здійснювати інтегроване навчання учнів; добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів; розвивати в учнів критичне мислення; здійснювати

оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу; формувати ціннісні ставлення в учнів [7].

Педагогічна практика (виробнича) здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014.03 Історія (додаткові спеціалізації: правознавство, громадянська освіта) спрямовується на досягнення таких цілей, як: формування особистості фахівця/професіонала у галузі освіти, здатного вирішувати завдання професійної діяльності на інноваційних засадах, на задоволення сучасних суспільних потреб; формування професійних компетентностей майбутніх учителів історії, основ правознавства, громадянської освіти у закладах загальної середньої освіти; розвиток особистості випускника закладу вищої освіти, який має бути компетентним не лише у професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості; підготовка студентів до виконання функцій вчителя суспільствознавчих предметів, розвиток у них професійно-методичної компетентності вчителя як сукупності теоретичних знань, відповідних практичних умінь і навичок, цінностей та ставлень.

Конкретними завданнями педагогічної практики є:

1) поглибити і закріпити знання студентів про: основні засади теорії та методики навчання суспільствознавчих предметів; методи, прийоми, форми організації пізнавальної діяльності учнів на уроках з цих предметів у закладах загальної середньої освіти; технології навчання і формування історичних та правових понять; методично-дидактичні засади роботи з джерелами навчальної інформації, у тому числі нормативно-правовими актами на уроках та в позаурочний час; форми позакласної та позашкільної роботи з історії та правознавства;

2) формувати і розвивати такі уміння і навички, що визначають професіограму вчителя суспільствознавчих предметів, а саме: складати календарно-тематичний план, використовуючи навчальну програму; визначати освітню, розвивальну й виховну мету уроку основ правознавства й відповідні завдання, а також очікувані результати на основі усвідомлення змісту з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів; структурувати навчальний матеріал та складати оптимальний план його викладу (структурно-логічну схему); визначити тип уроку на основі усвідомлення освітньої, розвиваючої, виховної мети, завдань, очікуваних результатів, змісту уроку; обирати методи, прийоми, технології навчання, виходячи з мети, завдань, очікуваних результатів, змісту уроку; складати поурочний план-конспект уроку; здійснювати аналіз (самоаналіз) уроку; використовувати у процесі навчання внутрішні курсові (міжтемні) та міжпредметні зв’язки; використовувати наочність на уроках з дотриманням методично-дидактичних умов; організовувати роботу учнів з різними джерелами інформації, у тому числі підручником, Конституцією України та іншими нормативно-правовими актами, для розв’язання задач, у тому числі правових; використовувати інтерактивні та ігрові (імітаційні, неімітаційні) технології, організовувати і проводити дидактичні ігри (рольові, ділові) у процесі навчання суспільствознавчих предметів; уміння організовувати проблемне навчання тощо;

3) стимулювати прагнення до творчого пошуку, самовдосконалення, виробляти критичне ставлення до себе, своїх успіхів, відповідальне ставлення до виконання професійних обов’язків.

Загалом педагогічна практика має сприяти у формуванні у студентів інтегральної, загальних та фахових компетентностей, а також програмних результатів навчання, визначених у відповідній освітній програмі.

Наразі необхідно визначити особливості організації практики в умовах дистанційного навчання. Так, під час організації та безпосередньо проходження педагогічної практики в умовах дистанційного навчання всі види відповідного спілкування (консультування студентів, проведення практикантами навчальних занять, подання та захист звіту за результатами практики) відбуваються з використанням можливостей відео- та аудіо комунікації, електронних пошт, Viber, Messenger, WhatsApp, Cisco Webex Meetin тощо як індивідуально з кожним студентом, так і шляхом створення відповідних груп.

Пропонуємо наступний зміст і тематичний план педагогічної практики, а також відповідні завдання, які мають виконати студенти-практиканти.

Тема 1. Вивчення системи суспільствознавчої освіти у закладі загальної середньої освіти.

Форми вивчення: безпосереднє та/або у дистанційному форматі спілкування з адміністрацією та вчителями історії і правознавства; аналіз офіційного веб-сайту закладу освіти, за яким закріплений студент. Проведення аналізу навчального плану закладу освіти та встановлення того, які загальнообов’язкові й вибіркові правничі предмети він охоплює. Проведення аналізу, зокрема щодо повноти, відповідності сучасним вимогам тощо, методично-дидактичного забезпечення навчання суспільствознавчих предметів, забезпечення закладу технічними, інформаційно-комунікаційними засобами, які використовуються у навчанні. Проведення аналізу розкладу занять у школі та визначення у ньому місця суспільствознавчих предметів/ курсів. Встановлення напрямків навчально-методичної роботи у закладі освіти. Організація діяльності методичного об’єднання вчителів історії, правознавства та громадянської освіти. Способи поширення авторських методичних розробок учителів, у тому числі відео-уроків. Наявність сторінок учителів історії, правознавства та громадянської освіти на веб-сайті закладу або їх блогів/сайтів. Рекомендації щодо удосконалення організації методичної роботи, у тому числі щодо веб-сайту закладу освіти.

Тема 2. Навчально-методична робота студента-практиканта як напрям педагогічної практики. Організація та проведення уроків.

Проведення аналізу програм суспільствознавчих предметів для закладів загальної середньої освіти. Розробка календарно-тематичних планів на навчальний рік. Опрацювання календарно-тематичних планів, розроблених вчителем, співставлення їх з власним, попередньо розробленим планом, встановлення ступеня відповідності, самооцінювання цього виду роботи. Спостереження уроків з історії, основ правознавства, громадянської освіти, які проводяться досвідченими вчителями, аналізування цих уроків. Консультування з вчителем щодо організації та проведення уроків, обсягу та змісту роботи на кожному етапі підготовки студента-практиканта до уроку. Відбір оптимальних та ефективних форм, методів, технологій навчання, контролю і корекції знань, умінь та навичок, цінностей і ставлень в учнів. Аналіз методично-дидактичного апарату підручників із суспільствознавчих предметів та встановлення потенціалу, можливостей його використання під вивчення визначених тем. Розробка плану-конспекту як моделі уроку та погодження його з вчителем та/або методистом. Відвідування, спостереження та аналіз уроків, проведених іншими практикантами, а також самоаналіз проведених уроків як необхідна складова професійного зростання майбутнього вчителя.

Завдання з навчально-методичної роботи студента-практиканта: розробити річний календарно-тематичний план; ознайомитися з календарно-тематичним планом, розробленим вчителем; відповідно до календарно-тематичного плану, провести визначену кількість уроків з різних суспільствознавчих предметів у різних формах із застосуванням різних методів навчання і контролю; розробити відповідну кількість розгорнутих планів-конспектів уроків; погодити плани-конспекти, розроблені студентом-практикантом, з вчителем та/або методистом; проаналізувати два уроки, проведені вчителем та іншим студентом-практикантом, а також зробити розгорнутий самоаналіз одного уроку.

Тема 3. Позакласна та позашкільна робота із суспільствознавчих предметів, у тому числі правоосвітня та правовиховна робота у закладах загальної середньої освіти.

Вивчення плану роботи класного керівника і вчителя-предметника та визначення в них місця і ролі позакласної та позашкільної роботи. Спостереження та аналіз за проведенням такої роботи в конкретних класах, школі. Організація та проведення студентами-практикантами позакласних навчально-виховних заходів, у тому числі правничої тематики, у позаурочний час. Обрання оптимальних та ефективних форм і методів такої роботи, у тому числі інтерактивних, імітаційних (рольові, ділові ігри, диспути, дискусії тощо), проектних технологій. Проведення тижня права у школі, випуск усних журналів та стіннівок. Залучення до організації та проведення позакласних і позашкільних заходів представників різних професій, у тому числі правничих. Участь закладу загальної середньої освіти (вчителів суспільствознавчих предметів та учнів) у роботі відповідних секцій Малої Академії наук. Вивчення досвіду і плану такої роботи закладу освіти. Виявлення інших напрямів позашкільної роботи у закладі освіти.

Завдання з позакласної роботи студента-практиканта: вивчити план роботи класного керівника і вчителя-предметника та визначити в них місце і роль позакласної та позашкільної роботи; спостерігати і провести аналіз такої роботи в класі, школі; долучитися до проведення заходів з позакласної та позашкільної роботи, яка проводиться у закладі освіти; організувати та провести позакласний захід; розробити розгорнутий план-конспект такого заходу.

Тема 4. Науково-дослідницька робота студентів-практикантів.

Виявлення актуальних проблем методики навчання правознавства. Дослідження ефективності різних форм, методів і технологій навчання правознавства, обґрунтування доцільності їх використання. Вивчення наукової та методичної літератури з тем/питань, які становлять науковий інтерес для студента-практиканта. Підготовка і написання тез, доповідей для публікації та/або виступу на підсумковій конференції з педагогічної практики, семінарських заняттях, студентських конференціях.

Висновки. Отже, поряд із теоретичним компонентом, професійна підготовка вчителя суспільствознавчих предметів охоплює і практичний. Важливим складником останнього є безпосередньо педагогічна практика, яка власне і забезпечує формування та розвиток методичних умінь і навичок як невід'ємних елементів професійної (професійно-методичної) компетентності вчителя суспільствознавчих предметів. Питання поняття, структури, умов формування такої компетентності є перспективними для розробки у напрямку дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text

2. Єрмакова І. Підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2011. Вип. 1. 33. С. 109-111.

3. Нікора А. Модель методичної підготовки майбутнього вчителя історії до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етики. *Наукові праці (Педагогіка).* 2012. Вип. 146, Т. 158. С. 111-114.

4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014. № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/conv#n847

5. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018. № 776. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016. № 988-р. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934
7. Професійний стандарт за професіями «Вчитель закладу загальної середньої освіти» …» : затверджено Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020. № 2736. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/f502781n16.pdf
8. Снагощенко В. Професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки : автореф. дис. …канд. пед. наук :13.00.04. Київ, 2010. 24 с.
9. Старєва А. Підготовка майбутнього вчителя історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 22 с.
10. Ryabovol L. The Professional Training of Law and History Teachers as a Research Subject. *Future Human Image*. 2017. № 8. С. 140-149.
11. Ryabovol L. The system of pedagogical education and training of a history and low teacher: modernization in the context of the integration into the european and world educational space. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2018. № 1. С. 54-62.

УДК 378.091.3.01-02

Гриценко Андрій,
канд. пед. наук, ст. викладач
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
м. Глухів, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті визначено основні методологічні підходи дослідження педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

***Ключові слова**: професійна компетентність, майбутніх учителі історії, методологічні підходи, фахова підготовка*

The article identifies the main methodological approaches to the study of the pedagogical system of purposeful formation of professional competence of future history teachers in the process of professional training.

***Key words**: professional competence, future history teachers, methodological approaches, professional training*

Ефективність дослідження розвитку та функціонування педагогічних систем залежить, перш за все, від правильного визначення стратегії дослідження, що опирається, в свою чергу, на правильно обраний калібрований інструментарій. Тому для вирішення теоретичних і практичних педагогічних проблем важливо чітко визначити основні методологічні підходи, на яких базується розвиток педагогічної системи, наприклад, цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Означені питання достатньо вивчені в науці, зокрема: особистісного досвіду творчого характеру, який розвиває здатність до осмислення своїх індивідуальних реакцій (Б. Ананьєв, Г. Балл , І. В. Вачкова, Г. Данилова, В. Краєвський, О. Легун, О. Максимова, О. Осницький, Т. Равчина, С. Рубінштейн, А. В. Хуторськой); аспекти впровадження гуманістичного підходу (Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, І. Бех, О. Бондаревська, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Онищук, В. Сластьонін, Є. Шиянова); компетентнісного підходу (Н. Бібік, І. Зязюн, В. Луговий, Л. Лузан, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Сохань, О. Янжула) та ін.

Втім, не дивлячись на такий рівень дослідженості наукового феномену, питання визначення чітких методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки ще недостатньо вивчене.

Для визначення теоретичних основ та забезпечення методологічної повноти дослідження у статті звернено увагу на такі функції-вимоги методології як теорії наукового пізнання, зокрема [22, с. 56]: визначення способу здобуття наукових знань; досягнення конкретної науково-дослідницької мети завдяки спрямуванню дослідження певним особливим шляхом; уведенню та оновлення даних до фонду теорії науки; забезпечення всебічності отримання даних відносно процесу чи явища, що вивчається; можливість збагачення та систематизації термінів і понять з галузі науки, що досліджується; створення системи наукових даних, що базується на об’єктивних фактах, і логіко-аналітичного інструментарію наукового пізнання.

Методологія педагогіки зосереджується на вченні про педагогічне знання у ході його добування, тобто пізнання. Ми частково згоді зі структурою даного поняття, запропонованого В. Загвязинським: 1) вчення про структуру і функції педагогічного знання, включаючи педагогічну проблематику; 2) вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові та педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний сенс; 3) вчення про методи педагогічного пізнання (методологія у вузькому сенсі слова)» [6]. Зокрема, дані складники зводять визначення, головним чином, до методів наукового пізнання. Деякі вчені [22]

звертають увагу на четвертому рівні методології, утвореного методикою (система правил використання методів, прийомів та операцій дослідження) та технікою дослідження.

Виходячи з вищезазначеного, поняття «методології», як вчення про організацію діяльності [14, с. 20-21], ми розглядаємо структурованою системою наукових принципів, форм, способів і методів, зокрема, й дослідницької діяльності. Пріоритетними методологічними підходами до формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки ми вважаємо: особистісно орієнтований; суб'єкт-суб'єктний; гуманістичний; компетентнісний; системний; діяльнісно-розвивальний; середовищний; аксіологічний; акмеологічний, а також інтеграційний підходи.

Охарактеризуємо кожен з них детальніше. Одним з найбільш дієвих підходів в останні десятиріччя вважається **особистісно орієнтований**. Він став методологічним підґрунтям, який забезпечує гармонійне формування і всебічний розвиток особистості майбутніх учителів історії через вироблення власного «Я» та самовдосконалення. Завдяки цьому [5] майбутні учителі проявляють неповторну індивідуальність та розвивають власні творчі можливості. Завдяки визнанню людини вищою цінністю особистісно орієнтовані гуманістичні складники дозволяють реалізувати потреби кожної людини відповідно до її намірів, цілей, життєвої стратегії, стаючи, таким чином, енергозберігаючою. Головна увага зосереджується на диференціації та індивідуалізації навчання й отриманні знань у ході гуманної (а не авторитарної) парадигми навчання. Для цього, доцільним відзначається орієнтація у процесі фахової підготовки на проведення різних видів предметної (професійної) діяльності та поглибленому вивченню матеріалів «різного предметного змісту» [3] з подальшим ускладненням. Методологічно все розмаїття підходів поєднує визнання принципу людиноцентризму, необхідність урахування в освітньому процесі (аксіологічний підхід); розвитку творчого потенціалу особистості (діяльнісний підхід); підтримки й розвитку суб'єктних властивостей та індивідуальності майбутніх учителів (особистісний підхід) тощо. Головною метою, при цьому, називається розвиток індивідуальних здібностей для забезпечення індивідуального розвитку особистості [10, с. 627], гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання [24, с. 12].

Для реалізації особистісно орієнтованого підходу до формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки доцільно дотримуватись створення відповідних умов для досягнення кожним майбутнім учителем історії реально можливого для нього в даний період рівня навчальної успішності з можливостями для самопізнання, самонавчання та самооцінювання. Сам освітній процес, на наш погляд, доцільно організувати на засадах довіри, поваги одне до одного, співробітництва та партнерства; гармонічно поєднувати навчання й виховання, розвиваючи особистість майбутніх учителів історії та розкриваючи їх творчий потенціал.

Завдяки застосуванню особистісно орієнтованого підходу дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки буде відбуватись через: посилення у змісті освіти людинознавчого, особистісно значущого матеріалу; розроблення методів і форм організування фахової підготовки майбутніх учителів історії на засадах діалогічної взаємодії, співтворчості, рефлексії, а також педагогічної підтримки; уведення до програм фахової підготовки майбутніх учителів прийомів та методів «педагогіки толерантності» та «педагогіки успіху»; застосування методів об'єктивного оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів історії.

Отже, особистісно орієнтований підхід спрямований на розвиток індивідуальних особливостей особистості майбутніх учителів історії має проходити етап виявленні їх індивідуальних особливостей з подальшим врахуванням процесу становлення особистості майбутніх учителів історії, виявлення їх інтересів та потреб.

Тобто, для аналізу проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії важливе значення має врахування **суб'єкт-суб'єктного підходу**. Поняття «суб'єкт-суб'єктні відносини», визначаючи пріоритетом індивідуальність особистості, її унікальність, різнорівневість та різноплановість сприяють реалізації базової потреби особистості в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризуючи готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння та взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності» [10, с. 883].

Тобто, ефективний розвиток особистих якостей майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, завдяки співпраці з колегами та викладачами і набутому вчительському досвіду стають результатом суб'єкт-суб'єктних відносин [2, с. 43], зокрема, у ході навчально-залікової та педагогічної практик, у майбутніх учителів, здатних цілеспрямовано регулювати свій професійний розвиток [16, с. 7]. Ученим О. Осницьким виділено п'ять компонентів суб'єктного досвіду, що можуть бути застосовані у процесі фахової підготовки майбутніх учителів, що взаємодіють один з одним: ціннісний досвід (інтереси, моральні норми, вподобання, ідеали, переконання); досвід рефлексії (знання про свої можливості); досвід звичної активації (попередня підготовленість, оперативна адаптивність до мінливих умов роботи); операціональний досвід (знання і вміння, навички саморегуляції) [15, с. 316-317]. Таким чином, суб'єкт-суб'єктна педагогічна співпраця майбутніх учителів історії, сприяє формуванню їх професійної компетентності у процесі фахової підготовки.

Розвитку особистісно орієнтованого підходу найбільше сприяє упровадження ідей **гуманістичного підходу**, що сприяє розвитку педагогічної взаємодії через ідеї гуманізму. Ми вважаємо, що реалізації гуманістичного підходу в ході формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки відбувається

створення умов для самоствердження особистості як найвищої цінності через олюднення педагогічних відносин; оптимістична віра у його майбутнє; пріоритетність позитивного стимулювання до співпраці через спрямованість фахової підготовки на творчий розвиток майбутніх учителів. Тобто, за таких умов можна забезпечити формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, розкриття їх творчого потенціалу, формування ціннісний орієнтацій та морально-етичних якостей.

Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх учителів історії на засадах гуманізму завдяки побудові суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі фахової підготовки сприяє сприйняттю майбутніх учителів історії рівноправними цілісними особистостями, забезпечуючи при цьому суб'єкт-суб'єктні відносини.

Одним з найголовніших концептуальних векторів модернізаційного розвитку освіти в Україні вже не одне десятиліття беззаперечно вважається **компетентнісний підхід**. Тобто, відбувається переорієнтація домінуючої освітньої парадигми трансляції знань у формуванні комплексу компетенцій на визначення потенціалу, здібностей та, відповідно, конкурентоздатності майбутніх учителів в умовах сучасного суспільства.

Дотичною до компетентнісного підходу, на нашу думку, є стандартизація професійної освіти, зокрема вищої педагогічної. До цього поняття ми включаємо науково-методичний супровід положень Держстандарту з дотримуватися вимог до компетентнісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів історії. Стандартизацією освіти прийнято вважати процедуру «…розроблення та затвердження стандартів освіти (освітніх стандартів), які є складниками системи освіти – сукупності взаємодіючих документів що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу» [9, с. 871]. Автори «Енциклопедії освіти», розробленої на початку XXI ст., недостатньо уваги приділяють формуванню компетентності, зокрема, майбутніх учителів. З початком 2010-х рр. розпочався період системної реалізації компетентнісного підходу в оновлених стандартах освіти [18, с. 190].

Тобто, фахова підготовка майбутніх учителів в умовах застосування компетентнісного підходу орієнтована на усвідомлення особистісних потреб та інтересів до діяльності; прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності; уявлень про свої соціальні ролі; самооцінювання особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; регулювання свого професійного становлення [19, с. 157]. Ми вважаємо, що завдяки реалізації компетентнісного підходу, в контексті нашого дослідження, відбувається обґрунтування цілей формування професійної компетентності майбутніх учителів історії та, відповідно, розроблення змісту формування із врахуванням визначених цілей.

Для визначення складників педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, пізнання характеру і механізму внутрішніх та зовнішніх зв'язків, а також для визначення характеру взаємодії між елементами системи важливе значення має **системний підхід**. Ми згодні з думкою О. Кустовської, що предмети (об'єкти) дослідження і принципи системного підходу мають ширші масштаби, зміст і значення порівняно з традиційним рівнем наукового пізнання та практики [11, с. 7]. Тобто вивчення об'єкта відбувається через цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему [13, с. 159].

Адже, саме майбутні вчителі та педагоги, що організовують процес фахової підготовки мають більше значення у складі педагогічної системи. Між компонентами системи існують прямі та обернені зв'язки між педагогами та майбутніми учителями історії. Завдяки зворотному зв'язку (від майбутніх учителів історії до педагогів) система стає замкненою. До основних принципів системного підходу прийнято відносити: принцип остаточної (глобальної, генеральної) мети; принципи єдності, зв'язаності і модульності; принцип ієрархії – виявлення або створення у системі ієрархічних зв'язків, модулів, цілей; принцип функціональності – структура системи тісно пов'язана та зумовлюється її функціями; принцип розвитку – здатність до вдосконалення, розвитку системи за умови збереження певних якісних властивостей; принцип децентралізації – розумний компроміс між повною централізацією системи та здатністю реагувати на вплив зовнішнього середовища окремими частинами системи; принцип невизначеності – у більшості випадків досліджується система, про яку не все відомо, поведінка якої не завжди зрозуміла, невідома її структура, непередбачуваний перебіг процесів, невідомі зовнішні впливи тощо [11].

Таким чином, системний підхід сприяє вивченню педагогічних об'єктів не тільки в статиці, а й у динаміці, що допомагає не лише розкриттю механізмів взаємодії структурних елементів педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, але й моделюванню напрямків її розвитку в майбутньому.

Переорієнтація фахової підготовки майбутніх учителів історії на досягнення вершин професіоналізму залежить від правильної організації постійного розвитку особистості у професійній діяльності завдяки дотриманню **діяльнісно-розвивального підходу**. Саме активна, цілеспрямована діяльність майбутніх учителів історії виступає засобом та вирішальною умовою розвитку особистості. Ми вважаємо, що повноцінний розвиток особистості (емоційно-ціннісної, когнітивної, вольової сфер, особистісних якостей) можливий лише за умови включення людини до діяльності як «…цілеспрямованій усвідомленій умотивованій активності, коли вона стає суб'єктом, а не залишається об'єктом зовнішнього впливу» [7, с. 398]. Відтак, і майбутні вчителі виступають з позиції суб'єкта пізнання, спілкування, праці, відносин, своєї творчості і розвитку [4, с. 93].

Розуміння діяльності випливає з визначення її структури. Серед основних складників діяльності О. Леонтьєв виокремив мотив, мету та умову [12], а Г. Щедровицький: мету, завдання, вихідний матеріал, засоби, метод, процедуру

та продукт [23]. Виходячи з вищесказаного, зазначимо, що майбутні учителів історії, виступаючи *суб'єктом* діяльності ставлять собі *мету* (уявний результат, програма дій), змінюючи, таким чином, *об'єкт.* Важливим рушієм діяльності, крім цього, виступають *мотиви* (спонукальні причини дій та вчинків) та *потреби* (нестаток в чомусь). Ми також звертаємо увагу на дотримання *умов* (оточення майбутніх учителів, просторові та часові чинники) тощо.

Тобто для активізації діяльності майбутніх учителів доцільно визначити потребу, як джерело активності людини. Вслід за Ю. Татуром ви вважаємо, що узагальненим результатом фахової підготовки майбутніх учителів історії має стати їх готовність до професійної діяльності через власну активну діяльність та розвиток [21, с. 47–48]. У такому разі саме процес задоволення потреб є активним, цілеспрямованим процесом оволодіння діяльністю. В свою чергу, на основі потреб формуються і розвиваються мотиви. Далі, завдяки емоційній сфері відбувається цілеспрямований розвиток пізнавальних потреб та мотивів. Він залучає особистість до нових дій, стимулюючи фахову підготовку майбутніх учителів історії через можливість отримати позитивний результат.

Від так, визначаючи діяльність як процес виконання завдань, викликаний прагненням людини досягти мети, формування професійної компетентності майбутніх учителів має супроводжуватись виконанням завдань, пов'язаних з їхньою майбутньою педагогічною діяльністю які сприяють їхньому професійному розвитку. Наприклад, розробляти та захистити проєкт уроку або методичну розробку під час конкурсу чи тренінгу педагогічних ідей, підготувати та провести методичний семінар або майстер-клас серед одногрупників. Також важливе значення відіграє робота з історичними джерелами, опрацювання даних і відомостей про минуле людства. На активізацію діяльності, відповідно, впливає також і застосування низки інтерактивних методів навчання.

Також для формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки важливу роль відіграє середовище, в якому відбувається фахова підготовка. Відповідно, **середовищний підхід** визначає спеціально створене середовище як чинник цілеспрямованого формування і розвитку особистості майбутніх учителів історії. Загальноприйнята думка, що середовище своєю багатоманітністю елементів впливає на формування і розвиток майбутніх учителів. Дискусійним залишається питання, взаємовпливу середовища на майбутніх учителів і останніх на середовище, надаючи йому якісних змін.

Для використання можливостей освітнього середовища в ході формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки доцільно дотримуватись низки умов. Спочатку теоретично проаналізувати істотні цільові і змістово-технологічні (методичні) аспекти освітнього процесу, який повинен здійснюватися в навчальному середовищі. Потім на цій основі описати необхідний для цього склад і його структуру (статику і динаміку), визначити вплив і особливості взаємозв'язків його складників з елементами оточуючого середовища. Структурування має включати прогноз розвитку середовища. Крім того, потребує організації існуючого навчального середовища фахової підготовки майбутніх учителів історії із врахуванням предметних аспектів саме майбутніх учителів історії, дослідження минулого людства з використанням сучасних технологій (зокрема, ІТ-технологій). Принциповою особливістю методології середовищного підходу є системно-послідовний вплив через освітнє середовище [8]. Середовищний підхід завдяки визначенню можливостей освітнього середовища як провідного джерела набуття особистісного досвіду та комплексу педагогічних стимулів перетворюється на інструмент та засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Процес фахової підготовки саме майбутніх учителів історії багато в чому опирається на реалізацію **аксіологічного підходу**, що розглядається зараз, як теорія цінностей і характеризується істотним переміщенням уваги на загальнолюдські цінності. Відтак, до організації освітнього середовища вноситься система ціннісних відношень [1]. Вона включає декілька груп: загальнолюдські (студенти та викладачі), духовні (педагогічні теорії і способи педагогічного мислення), практичні (педтехнології, освітньо-виховні системи), особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні характеристики педагога) [20, с. 92–93].

Педагогічні цінності стають провідними принципами і навіть змістом формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, організованого на ціннісних засадах. Відповідного вчительська професія і, зокрема, вчителя історії має свою сукупність цінностей, направлених на реалізацію низки виховних функцій. Серед них особливе значення становлять ті, що визначають ставлення особистості до цієї діяльності, а отже, й мотивацію майбутніх учителів історії до навчально-пізнавальної діяльності в процесі фахової підготовки. Отже, застосування аксіологічного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії передбачає формування системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності, що, в решті-решт, визначає рівень формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Відзначимо, що для формування професійної компетентності майбутніх учителів історії важливу роль відіграє посилення професійної мотивації, стимулювання творчого потенціалу майбутніх учителів, завдяки реалізації **акмеологічного підходу**. Він «полягає в спрямованості освітньої діяльності на створення умов для найповнішого розкриття сутнісних сил майбутніми учителями, інтегрування знань і вмінь з психології, педагогіки, акмеології та з предметно-фахових дисциплін, організації самомоніторингу в процесі викладання психолого-педагогічних навчальних дисциплін, і використання сформованих знань та вмінь у педагогічній підготовці» [17, с. 4].

Відповідно, головним завданням для процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії стає формування технологій стійкого прагнення до успіху, самореалізації творчого потенціалу з визначенням життєвої стратегії розвитку творчої особистості фахівця та професійного самовдосконалення. Тому в ході формування професійної компетентності необхідно зосереджувати увагу на визначенні перспектив педагогічної діяльності завдяки мотивації до професійного розвитку через публікації методичних розробок у фаховій пресі, популяризацію свого досвіду у фахових конкурсах педагогічної майстерності, участі у вебінарах. Завдяки дотриманню акмеологічного підходу у майбутніх учителів історії відбувається самореалізація у процесі фахової підготовки з необхідністю самовдосконалення в ході формування професійної компетентності.

Проаналізувавши значення основних методологічних підходів, які найбільше відповідають формуванню професійної компетентності майбутніх учителів історії ми прийшли до думки, що ефективність їх уведення до процесу фахової підготовки зростає за умови їх комплексного поєднання в ході врахування вимог і положень інтеграційного підходу. Більш того, перелічені підходи не суперечать один одному, а навпаки, взаємодоповнюються, що забезпечує вибір відповідних форм, методів і засобів навчання, а також зміст формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук І. В. Наукові підходи до підготовки майбутніх вчителів технологій як суб'єктів педагогічної взаємодії. *Науковий часопис Нац. пед. у-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 54 : зб. наук. праць. Київ: Вид-тво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. С. 14–19

2. Андрощук І. В., Андрощук І. П. Реалізація суб'єктного підходу у підготовці майбутніх вчителів трудового навчання. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*: тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький 30-31 березня 2017 р.) / Є. М. Потапчук (голов. ред.). Хмельницький: ХНУ, 2017. С. 62–64.

3. Брюханова Н. О. *Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті*: монографія. Харків: НТМТ, 2010. 438 с.

4. Гавриш І. В. *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2006. 579 с.

5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. *Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Плавер», 2010. 308 с.

6. Загвязинский В. И. *Методология и методика дидактического исследования*. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.

7. Кабусь Н. Д. Методологічні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних групп. *Основи сучасної педагогіки*. Херсон: ПП «Вишемірський В.С.», 2016. С. 353–428.

8. Кошук О. Б. Методологічні засади дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільськогосподарського виробництва. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2017. № 3 С. 98–106.

9. Кремень В. Г., Ніколаєнко С. М. *Вища освіта в Україні*: навчальний посібник. Київ: Знання, 2005. 327 с.

10. Кремінь В. Г. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

11. Кустовська О. В. *Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій*. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.

12. Леонтьев А. Н. *Проблемы развития психики*. 4-е изд. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 584 с.

13. Новиков А. М. *Методология образования*. Москва: Эвгес, 2006. 488 с.

14. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. Москва: СИНТЕГ, 2007. 668 с.

15. Осницкий А. К. Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта. *Субъектный подход в психологии* / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. Москва: Изд-во Ин-та психологи РАН, 2009. С. 314-324.

16. Пєхота О. М. *Індивідуальність учителя: теорія і практика* : навчальний посібник. вид. 2-ге, перероб. і доп. Миколаїв : ТОВ «Фірма «Іліон», 2009. 272 с.

17. Рибалко Л. С. *Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2008. 45 с.

18. Родигіна І. В. Оновлені державні стандарти початкової та базової і повної загальної середньої освіти: компетентнісний вимір. *Вісник післядипломної освіти*. - 2012. Вип. 7. С. 190-195. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2012_7_27 (дата звернення: 15.03.2021).

19. Сисоєва С. О. Соколова І. В. *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження*: наук. вид. Київ: ЕКМО, 2010. 362 с.

20. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. *Вікова та педагогічна психологія*. Київ: Просвіта, 2001. С.396-413.

21. Татур Ю. Г. *Высшее образование: методология и опыт проектирования*: учеб. пособ. Москва: Университетская кн.; Логос. 252 с.

22. Шейко В. М., Кушнаренко Н. М. *Організація та методика науково-дослідницької діяльності*: підручник. Вид. 5-е, стер. Київ: Знання, 2006. 307 с.

23. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и котегориальные средства теории деятельности. Разработка и внедрение автоматизированных систем проектирования. М.: Наука, 1975. 123 с.

24. Якиманская И. С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва: Сентябрь, 2000. 112 с.

УДК 378.091.33: 94

Вівсяна Інна,
канд. іст. наук, доцент
ЦДПУ імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Стаття присвячена проблемі якісної підготовки студентів вищого педагогічного закладу до формування просторових умінь учнів під час викладання історії.

Ключові слова: *компетентність, просторові уявлення, історична географія, картографічні знання*

Vivsyana I.A. Preparation of history teachers for the formation of students' spatial competence

The article is devoted to the problem of high - quality preparation of students of a higher pedagogical institution for the formation of students' spatial skills during history teaching.

Key words: *competence, spatial representations, historical geography, cartographic knowledge*

Увага сучасного українського суспільства звернена на умови та проблеми здійснення ключової освітньої реформи – нової української школи. Головною метою реформи є створення школи, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті, тобто компетентності. Компетентнісний підхід до навчання став нагальною потребою та вимогою суспільства. Нова українська школа потребує учителя, який є компетентний у фаховій підготовці, а також у методичній. Для того, щоб навчати чомусь інших, потрібно самому це вміти. Істина стара, але вірна. Серед предметних історичних компетентностей важливе місце займають просторові уявлення та вміння, на формування яких вчителю слід приділити значну увагу.

Під просторовою компетентністю розуміємо знання, вміння, досвід й ціннісні орієнтації учнів, що на науковому рівні забезпечують розуміння простору як основи розвитку історичного процесу. Ядро просторової компетентності становлять вміння, які забезпечують орієнтацію учнів у історичному просторі, вміння читати історичну інформацію з історичної карти, вміння здійснювати аналіз та синтез просторово-історичних об’єктів та зв’язків в історичному просторі та вміння, що дозволяють учням осмислювати й розуміти роль і значення географічного фактору в розвитку історичного процесу.

Методиці роботи з картою на уроках історії присвячено багато досліджень. Уже в перших методичних рекомендаціях учителям історії Ф.І. Янковича де Мірієво (кінець XVIII ст.) містилися вказівки щодо використання історичних карт на уроках [11, с.42]. Вивченням проблеми формування просторових уявлень займалися радянські методисти Г. Годер, Ф. Коровкін, А. Стражев. Саме вони заклали методичні основи роботи з історичною картою. Розробку цього питання продовжили вже сучасні науковці. Зокрема, О. Пометун, В. Власов, О. Фідря у своїх працях розглянули шляхи формування просторових та картографічних умінь учнів.

На сучасному етапі розвитку методичної науки в Україні окремі аспекти формування просторової компетентності учнів на уроках історії досліджують К. Баханов, Д. Десятов, О. Желіба, Ю. Комаров, Т. Ладиченко, О. Летошко, Ю. Малієнко, П. Мороз, О. Мокрогуз, З. Мережко, В. Пономарьов, А. Фоменко та інші. Не зважаючи на велику кількість наукових праць і методичних розробок та рекомендацій, питанню підготовки майбутнього учителя до формування просторових компетентній учнів приділено ще не достатньо уваги.

Метою статті є визначення основних проблем методичної та фахової підготовки учителя історії до формування в учнів нової української школи предметних просторових компетентностей та можливих шляхів усунення недоліків.

Абітурієнт, який обирає майбутню спеціальність, має враховувати ряд факторів. Перш за все – це внутрішня вмотивованість, тобто інтерес до навчального предмету (зокрема – до історії), а також види розумової діяльності, які йому імпонують та навички такої діяльності. Випускник школи, якому подобається історія як навчальний предмет, не завжди достатньо володіє історичними компетентностями. Просторова компетентність є однією із базових предметних компетентностей, які набуває учень у процесі навчання історії.

Уміння учнів орієнтуватися в історичному просторі передбачає оволодіння такими навичками: відбирати за назвою ті історичні карти, які здатні надати йому матеріал для виконання поставленого завдання; після відбору необхідної карти ознайомитися з її легендою, установлюючи, якими умовними зображеннями позначено на карті ту чи іншу історичну інформацію; визначати масштаб карти, тобто знати, скільки кілометрів на місцевості зображені в 1-му сантиметрі карти; визначати географічне положення історичного об’єкта тощо [2, с.82]. Серед основних проблем шкільної підготовки студенти-першокурсники відзначають відсутність карти на уроках історії (близько 20 %). Йдеться навіть не про тематичну історичну карту до окремої теми уроку, а про звичайну географічну (фізичну). У багатьох випускників школи не вироблена звичка працювати біля стінної карти, використовувати атласи та історичні карти у навчальних посібниках для отримання та аналізу

інформації, досить слабкі вміння роботи з контурною картою. У багатьох випадках ці проблеми пов'язані не з матеріальним забезпеченням шкіл, а з банальним небажанням учителя використовувати наочні картографічні засоби. Саме тому придбані за рекомендованим списком на початку навчального року атласи та контурні карти припадають пилом на поличці.

Із досвіду роботи на підготовчих курсах до складання ЗНО з історії України можу визначити основні прогалини у просторовій орієнтації та предметних вміннях випускників шкіл: відсутність розуміння сторін світу (зокрема, якщо йдеться про «південний захід» чи «північний схід»), визначення на карті України «Правобережжя» і «Лівобережжя», історико-географічних регіонів, етнографічних зон, напрямків і назв річок тощо. Підготовка до ЗНО включає роботу з картосхемами, що стосуються окремих періодів, явищ, подій. Зважаючи на специфіку навчального процесу, значний рівень спрощення та узагальнення матеріалу, для абітурієнтів підготовано робочий зошит, що містить більшість картосхем із програми ЗНО [4]. Окремі контурні карти і картосхеми передбачають виконання конкретних завдань, що, за відгуками слухачів курсів, сприяє запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Важливу роль у формуванні просторових компетенцій історика відіграє навчальна дисципліна «Історична географія України», яку студенти вивчають на першому курсі. Історична географія за своєю сутністю має міждисциплінарний характер й охоплює широке коло питань, пов'язаних з історією та археологією України, фізичною, соціально-політичною, економічною, етнічною географією і розвитком культури. В основу курсу покладено історико-географічні проблеми історії України, пов'язані з різними епохами, з питаннями історії на карті світу. У курсі визначені важливі історико-географічні поняття, необхідні для розуміння історичного процесу. Програма розрахована на оволодіння певними теоретичними знаннями, методикою і практикою історико-географічних досліджень. Вона відображає події, пов'язані із значними політичними, економічними, демографічними, територіальними та іншими змінами в долі українських земель і творенні Української держави – незалежної і суверенної.

Історична географія має на меті дати можливість студенту краще орієнтуватись в історичному просторі за допомогою карт, які відображають стан суспільства на шляху його розвитку у взаємовпливі природи, людини і цивілізації. Курс закладає основи необхідного розуміння простору в житті суспільства, вміння користуватися і складати самому історичну карту з різних напрямів історичної діяльності: економіки, культури, політики тощо. Практична спрямованість навчальної дисципліни сприяє формуванню просторової компетентності студентів. Зокрема, стабільно позитивний результат отримується при виконанні ускладнених завдань на контурних картах. Наприклад, на одній контурній карті студенту пропонується позначити межі розселення кіммерійців, скіфів, сарматів та праслов'янську етнічну нішу. При виконанні індивідуальних науково-дослідних завдань студенти не лише описують певну проблему, а й складають історичну карту за описом джерела або малюють стінну карту.

При вивченні історичної географії студенти відшліфовують складові просторової компетентності, а саме вміння дізнаватися та називати зображений на карті географічний простір; визначати послідовність і час відображених на карті подій; правильно читати й описувати словами відбиту на карті дійсність; передавати зміст карти графічними засобами; зіставляти позначені на карті явища; порівнювати розміри територій; знаходити на карті та називати включені в легенду знаки; знаходити зображену на невеликій карті територію на картах, що охоплюють більший простір; порівнювати відстані на карті з відомими відстанями; виділяти зміни в території, нові явища в господарстві; застосовувати карту при аналізі причин і наслідків подій; аналізувати соціально-економічний, політичний розвиток народів світу; зіставляти й систематизувати дані декількох історичних карт; зіставляти різномасштабні карти та плани; читати карти та картосхеми.

Формування просторової компетентності студентів-істориків продовжується та поглиблюється при вивченні більшості навчальних дисциплін освітньої програми. Багато колег-викладачів включають до переліку завдань складання картосхем та контурних карт, використання електронних карт і атласів, виконання окремих картографічних вправ.

О. Пометун узагальнила методику використання історичної карти в навчанні в певних правилах, які продовжують діяти і в вищій школі:

1. Жодного уроку історії без карти або інших картографічних засобів.
2. Використання карти є доцільним і необхідним на всіх етапах навчання: під час вивчення нової теми, у процесі закріплення та узагальнення вивченого, на етапі перевірки знань і вмінь школярів.
3. Паралельно з формуванням знань на основі карти слід організовувати навчання школярів прийомів навчальної роботи з різними типами картографічних посібників.
4. Наступність між картами забезпечується або співвіднесенням із загальною картою, або їх часовою характеристикою.
5. Робота з настінними і настільними картами за можливості має бути паралельною і скоординованою [8, с.180-181].

При вивченні предмету «Методика викладання історії» студенти оволодівають теоретичними знаннями з методики та навичками проведення заняття з історії, використовуючи сучасні технології навчання, навичками

роботи з історичними та методичними джерелами. За програмою навчального курсу передбачена тема «Формування предметних компетентностей учнів», у рамках якої вивчається питання просторової компетентності та формування картографічних вмінь і навичок учнів. Для докладного оволодіння навичками з теми пропонується методична література [1;3;5 - 11].

На лекції студенти з допомогою інтерактивної вправи «Мозковий штурм» формулюють основні визначення (просторова компетенція, історична карта, легенда карти, картосхема тощо), називають різні можливості використання карти на уроках історії, за набором дієслів (знайдіть, покажіть, опишіть, порівняйте, поясніть і т.і.) характеризують конкретні дії, які пропонуються для виконання учням. Викладач пояснює, як відбувається процес формування картографічних знань: *крок 1 (5 клас)*: формування елементарних вмінь зчитувати історичну інформацію з карти; *крок 2 (6 клас)***:** 1) формування навичок «читання карти» з допомогою «легенди», показ окремих об'єктів, визначення географічного положення країни чи регіону, рельєфу місцевості; 2) виконання завдань в контурній карті; *крок 3 (7 клас)*: 1) удосконалення навичок та вмінь роботи з картою; 2) формування вмінь за допомогою карти знаходити причини та наслідки історичних подій; *крок 4 (8 клас*)**:** формування вмінь (з допомогою карти) виділяти інформацію, яка б допомогла розібратися у міжнародних відносинах, політичних інтересах тієї чи іншої країни; *крок 5 (9 клас*)**:** удосконалення навичок та вмінь вільно читати карту, як одне із джерел інформації, встановлюючи характеристику історичних подій, явищ чи процесів; *крок 6 (10 клас*)**:** формування навичок щодо аналізу інформації поданої на карті, використовуючи її як джерело знань про геополітичні інтереси країн у конкретний історичний період; *крок 7 (11 клас):* систематизація та удосконалення навичок та вмінь аналізу карти як джерела інформації про тенденції розвитку міжнародних відносин та місце України в них [6]. Розгляд питання зазвичай закінчується виконанням простої вправи-гри «Угадай за описом».

На семінарських заняттях майбутні вчителі історії мають змогу продемонструвати, як вони можуть використовувати карти в якості наочності (форма проведення заняття – науково-практична конференція), як вивчити історичне джерело з допомогою карти, запропонувати оригінальні методи під час «ярмарку методичних ідей» тощо. Крім того, під час лабораторного заняття студенти готують груповий проект «Використання електронних атласів для навчання історії». Вони складають тематичний комплекс творчих завдань для учнів окремого класу та демонструють, як можна використовувати електронні карти та атласи у навчанні історії. Також студенти дають письмові відповіді на питання: 1. Як би мені могла допомогти ця програма під час підготовки до уроку історії? 2. Які ще аналогічні програми я хотів (ла) б опанувати?

Контроль та визначення рівня підготовки студентів до виконання професійних обов'язків здійснюється під час іспиту з методики, проходження виробничої педагогічної практики та державної атестації. На прикладі конкретного уроку майбутні вчителі демонструють різні методи, прийоми і засоби формування просторової компетентності учнів.

Отже, можна стверджувати, що формування предметних просторових уявлень та компетенцій учнів залежить від належної фахової та методичної підготовки вчителя. Виявлені проблеми, прогалини у знаннях та вміннях випускників школи можуть бути вирішені та ліквідовані за умови систематичної роботи з історичною картою. На сьогоднішній день для вчителів доступна значна кількість методичної літератури, де даються конкретні рекомендації по виробленню навичок роботи з картою, використанню інтерактивних вправ, зразки тестових завдань із картосхемами тощо. Майбутній вчитель має бути вмотивований до систематичної роботи по формуванню просторових компетентностей. Одним із напрямів покращення підготовки студентів може бути використання варіативної складової освітньої програми для включення спецкурсів та спецсемінарів по формуванню компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власов В. С. Методика формування хронологічних та картографічних умінь на уроках історії України /*бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання».* №1. 2013. С.36-37.
2. Десятов Д. Формування просторової компетентності учнів у процесі навчання історії. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Історичні науки. 2012. Вип. 17. С. 82-89.
3. Летошко О. Формування в учнів просторової компетентності засобами електронних картографічних джерел. *Історія України. Шкільний світ*. 2011. № 10. С. 13-16.
4. Мій робочий зошит по підготовці до ЗНО з історії України / Укладач І.А. Вівсяна. Кропивницький: РВВ ЦДПУ імені В.Винниченка, 2019. 136 с.
5. Моцак С.І. Формування просторової компетентності учнів засобами історії *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2013. №47. С. 168-172.
6. Полюхович В. Опис досвіду. Формування просторових компетентностей учнів на уроках історії. URL http://istorsvyt.blogspot.com/p/blog-page_97.html
7. Пометун О. І. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: метод. пос. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
8. Пометун О. І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2009. 328 с.
9. Фідря О., Фідря Н. Просторова компетенція та картографічні вміння й навички у курсах шкільної історії. *Історія в школах України*. 2009. № 5. С.17-21.

10. Формування компетентностей учнів основної школи у навчанні всесвітньої історії: методичні реком. Київ: Інститут педагогіки, 2017. 21 с.
11. Яковенко Г.Г. Методика навчання історії: навчально-метод. посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.

УДК 373.3/.5.016:[17+27-47]

Волік Надія,
канд. істор. наук, асистент,
ТНПУ імені В. Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна

PROBLEMS OF TEACHING SUBJECTS OF SPIRITUAL AND MORAL DIRECTION IN THE UKRAINIAN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

In the article the process of introducing subjects of spiritual and moral orientation inprimary and secondary schools of Ukraine is considered. The problematic moments in the teaching of subjects of spiritual and moral orientation in schools of Ukraine have been analyzed. The best options for further organization of teaching subjects of spiritual and moral orientation in primary and secondary schools are determined.

Key words: *subjects of spiritual and moral direction, primary and secondary schools, organization of teaching.*

Волік Н. В. Проблеми викладання предметів духовно-морального спрямування у закладах загальної середньої освіти України. *У статті розглядається процес впровадження навчальних предметів духовно-морального спрямування в закладах загальної середньої освіти України. Проаналізовано проблемні моменти викладання предметів духовно-морального спрямовання, а також визначено найкращі варіанти подальшої організації їх викладання в українських школах.*

Ключові слова: *предмети духовно-морального спрямування, заклади загальної середньої освіти, організація викладання.*

Almost everywhere in Western Europe, the debate about the place of religious education in the school curriculum is going on. This debate is colored by the constitutional tradition, the school system, and the particular church-state regime in each country. Despite these national differences, there is also a common theme: the place of religious education in a changing society, characterized by secularization, religious diversity and de-traditionalization.

Subjects of spiritual and moral orientation are a necessary component of the education system in Ukrainian schools. In the conditions of polyconfessional Ukrainian society, an important topic in the teaching of spiritual and moral content is the formation of religious tolerance and mutual respect in children. We consider, that regardless of national and religious affiliation and worldview, the learner should be able to learn about the spiritual roots of the Ukrainian nation, about the moral and religious traditions of other nationalities that make up the single nation of Ukraine. At the same time, the ways to implement these tasks need to be refined. Therefore, there is a perception or non-perception of the need for religious education to be provided to students in primary and secondary schools. This article is an attempt to consider the feasibility of religious and moral education. We emphasize that religious education should stimulate the intercultural attitudes of pupils and that it should prepare them for participation as future citizens in our secularized, multicultural society.

Analysis of the latest research. Ukrainian researchers consider the construction of the concept of work on providing religious and moral education to children in different ways. The problems and prospects of interaction between secular and religious education systems have been noted by several authors: M. Babii, A. Kolodnyi, P. Yarotskyi [1], P. Kraliuk [4], S. Kovcuniak [2], A. Wright [19], J. Keast [17], R. Jackson [15, 16] and other. Problems of teaching subjects of spiritual and moral orientation, the expediency of religious and spiritual education, and peculiarity of the theoretical and methodological materials are discussed at scientific conferences, workshops, seminars, etc. The process of organizing moral, religious and spiritual education is relevant today.

The aim of the article is clarification of issues and perspectives in the study of subjects of spiritual and moral orientation in the Ukrainian primary and secondary schools.

Tasks of the article: to describe the process of introducing subjects of spiritual and moral orientation in secondary schools of Ukraine; to highlight the problematic moments in the teaching of these subjects in schools of Ukraine; to determine the best options for further organization of teaching subjects of spiritual and moral orientation in primary and secondary schools.

The main content of the article. Introduction of teaching subjects of spiritual and moral orientation began in Ukraine in the early 90s of last century and by the decision of local governments it became widespread in a number of regions in Western Ukraine. From the late 1990s, the church community and parents, whose children went to school, began to question the feasibility of ensuring the introduction of such teaching at the national level.

According to the Constitution of Ukraine (Part 3 of Article 35), the Law of Ukraine «On Freedom of Conscience and Religious Organizations» and the Law of Ukraine «On Education», in Ukraine «school is separated from the church». In Constitution of Ukraine, Art. 53, the right of everyone to education is proclaimsed [3]. Law of Ukraine «On Education», Part 5 singles out the rights of national minorities in the field of education, but it does not mention the

religious or ideological interests of citizens separately [8]. In the Law of Ukraine «On Freedom of Conscience and Religious Organizations» there are some of general guarantees that promote citizens' exercise of the right to religious education [9].

The right of freedom of thought and religion is also enshrined in Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and Article 18 of the International Covenant on Civil and Political Rights, to which Ukraine has acceded. Guided by the Universal Declaration of Human Rights (Articles 18, 26) and other international declarations and conventions establishing the right of a person to freely profess his or her religion and beliefs, to receive and educate children in accordance with own traditions in the spirit of respect for other people's traditions of spiritual morality direction does not contradict the secular character and Ukrainian education [5, p. 237].

In 2005 Ministry of Education and Science of Ukraine issued Order № 437 «On the Study of Optional Courses in Ethics of Faith and Religious Studies» in educational institutions, according to which the composition of a special commission for the development of the content of optional courses in ethics of faith and religious studies was approved; parents are given the right to choose subjects of spiritual and moral orientation for children to study; scientific-methodical examination of educational programs, educational and methodical manuals on moral and ethical courses are started [6]. Beginning in 2010, the Ministry of Education and Science of Ukraine approved the curricula «Fundamentals of Christian Ethics», «Biblical History and Christian Ethics» for students in grades 1–11 of secondary schools, as well as «Christian Ethics in Ukrainian Culture» and 22 other subjects [11]. Representatives of various churches took part in writing this program.

These programs do not cause remarks on religious affiliation, however, they promote the education of interfaith tolerance, contributing to social harmony. The study of subjects of spiritual and moral orientation, contributes to the general growth of the role of morality in society and overcoming interfaith contradictions. Regardless of own national and religious affiliation and worldview, the pupils should be able to learn about the spiritual roots of the Ukrainian nation, about the moral and religious traditions of other nationalities that make up the single people of Ukraine.

During the last ten years, the issues of teaching spiritual and moral education, ensuring the proper education of the younger generation remain in the center of attention of Ukrainian state leaders. Evidence of this is the signing in 2015 by the President of Ukraine of the Decree «On the Strategy of national-patriotic education of children and youth for 2016-2020», which approved the relevant Strategy, which for the first time at the level of decrees of the President of Ukraine defined the introduction of spiritual and moral disciplines personality and the basis for national and patriotic education [10]. In 2020, the Draft Law on Amendments to the Law of Ukraine «On Education» to Ensure the Quality of Educational Literature was proposed (№ 3900) [7]. This project is dangerous because it has a mechanism through which it is possible to eliminate all family curricula and Christian ethics in the school, as well as to delete from other textbooks any information about family and national values of our people under the pretext that someone thinks it has signs of discrimination. Project is still being discussed today, primarily because it lays down mechanisms to combat subjects of spiritual and moral orientation in primary and secondary schools.

The main tasks of the subjects of spiritual and moral orientation are: deepening knowledge about man and moral relations in society, the basic moral norms and values of the people of Ukraine and humanity in general, the culture of communication and behavior; promoting the formation of personality; proving formation of children's understanding of the purpose and meaning of human life; leading to formation of a respectful attitude to the bearers of cultures and traditions different from their own, the ability to live and work in today's multicultural and multi-confessional world; creating the willingness to respect the right of everyone to freedom of conscience, etc. [12]. But in Ukrainian practice it is difficult to implement these tasks, especially because are differing approaches about the aims and purposes of subjects: 1) the «confessional» approach (underlying this approach is the assumption that Christianity is perceived to be the true way and that RE should seek to initiate pupils into it over the years of schooling); 2) the «factual» approach (it adopts a neutral view about the truth or falsity of religions. It adopts the view that religions are an important phenomenon in the world and so children, as citizens of the world, ought to know about them); 3) the «understanding religion» approach (its concern is that children should understand religion, that is to see it from the inside, to stand in other people's shoes. The quality of empathy is therefore of central importance to this approach) [13, p.46–47].

In schools of Great Britain religious subjects should assist pupils to: acquire knowledge and understanding of the central beliefs and practices of Christianity and of the other principal religious traditions represented in Great Britain; develop an awareness of the ways in which religious belief affects the values and behaviour of individuals and communities; make informed judgments about religious and moral issues; enrich their spiritual experience; search for meaning, purpose and a faith to live by; explore fundamental questions of life in a religious context; reflect upon their own beliefs and values in a positive way; develop empathy with people holding different religious beliefs and to respect and value those beliefs [13, p. 56].

Unfortunately, some denominations, in order to compete and expand their sphere of influence, are not limited to traditional means, and resort to new forms. In fact, such a new form for them is the teaching of Christian ethics in school. They hope to consolidate their position among the younger generation [4, p. 93]. The Greek Catholics and Protestant Churches are the most active in this regard. As for them, the subject of the Christian ethics has become a

means of catechesis in a secular school and the opportunity to instill in young people certain views, stereotypes of perception that are close to them and in the long run could work in their favor.

Some Ukrainian scientists accent that certain attempts are being made to clericalize educational institutions, to transfer the atmosphere of inter-confessional rivalry and inter-church confrontation of the Orthodox Churches in Ukraine to secondary schools and sometimes to higher educational institutions. This negatively affects the moral and psychological atmosphere of the children themselves, the relationships between teachers and students, parents of students and teachers of Christian ethics [2, p. 197; 1, p. 140–147].

Leaders of religious organizations advocate religious education and upbringing in schools, which can lead to a biased understanding of religion and make it impossible for students to be ecumenical. However, subjects which include religious content in American public schools point to potential advantages for intellectual and moral development. These proposals include moral arguments, which suggest that religious literacy is an individual and social good [18, p. 363].

Today teachers' work should involve cooperation with a denomination (Greek Catholic, Orthodox or Protestants clergies). Religious leaders or clergy come to school and begin to teach children. Religious leaders or clergy come to school and begin to teach children. Very often lessons are conducted by priests without pedagogical education. For the most part, parents agree that the child should be present at the lesson, but let's imagine: how can some parents react when one of the representatives of neo-religions comes to the pupils in the class? That's why we need a «golden mean» in teaching subjects – the use of methods of teaching children which are used by many religious organizations (religious songs, picters, games). However, a significant disadvantage in this context is the dominant problem of teacher qualifications. In the practice of schools it is observed that lessons of subjects of spiritual and moral orientation are conducted by primary school teachers, teachers of physical education, Ukrainian language and literature or teachers of any other subject in the school, because there are not enough hours of load. Another problem is that school director sometimes does not require prepared lesson plans, for example from Christian ethics, due to optional nature. Therefore, the topics are chaotic and shoddy. The question of skilled work on subjects of spiritual and moral orientation arises. In this situation main reference point in this work is the current standard programs of education. In Ukraine there is some methodical and practical manual on the ethics of faith and religious studies are decorated according to current standard programs, but there are not enough.

So, in which direction should we be heading? Firstly, we have to admit that the introduction of training courses of spiritual and moral orientation in secondary schools without intra-confessional differentiation is effective and necessary. Introduction of an independent, nondenominational, and obligatory subject about religions, ethics, citizenship, and philosophy is the most promising option (like in Belgium) [14, p. 483]. In addition, denominational religious education can still be offered as an optional subject. This double system seems the best approach to cope with the educational challenges, the freedom of religion, and (religious) education in Ukraine today. Secondly, it is necessary to have educational and methodical material which would promote cultivate civic responsibility, respect for other religions, freedom of conscience and freedom of religion. The lack of methodological developments in teaching subjects of spiritual and moral content for children, which can be guided by practicing teachers or parents, has provoked lively discussions among religious scholars, religious hierarchs, teachers, parents, the public. Thirdly, the subject of spiritual and moral orientation can be taught by teachers of general educational institutions who have undergone appropriate pedagogical training in higher educational institutions.

Conclusion. We agree with Robert Jackson when he argues that «all schools should promote social justice (including religious tolerance), knowledge about religions, the development of the pupils' skills of criticism and independent thinking, and also the dialogue and interaction between pupils of different backgrounds» [15, p. 161–162]. Social conditions that have developed today in Ukraine and in the world contribute to the deformation of the value system. Love, family, cultural values, basic moral norms are depreciating. This can be hindered by the methodologically correct introduction of subjects of spiritual and moral orientation in primary and secondary schools. The result of the study of subjects of spiritual and moral orientation is to increase the spiritual and moral level of the younger generation, formation of a stable system of motivation and worldviews, the Ukrainian nation formation as a society of spiritually healthy individuals with a high level of moral qualities and patriots of Ukraine.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій М., Колодний А., Яроцький П. Про дотримання принципу відокремлення школи від церкви. *Українське релігієзнавство*. 2005. № 36. С. 140–147.URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/43894
2. Ковцуняк С. Релігійно-моральне формування особистості молодшого школяра: релігієзнавчий аналіз проблеми. *Українське релігієзнавство*. 2010. № 55. С. 192–203. URL; http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrr_2010_55_24
3. Конституція України URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text
4. Кралюк П. Викладання християнської етики як проблема українського суспільства. *Українське релігієзнавство*, 2005. № 36. С. 91–96. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/43885
5. Лагодич М. Приватні навчальні заклади в системі неперервної релігійної освіти: регіональний досвід та специфіка. *Толерантність: соціально-смислові варіації та євроінтеграційний контекст*: матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції молодих науковців, м. Чернівці, 8–9 травня 2015 р. Чернівці: Чернівецький національний університет, 2015. С. 237–257.
6. Про вивчення у навчальних закладах факультативних курсів з етики віри та релігієзнавства: наказ Міністерства освіти і

науки України від 26.07.2005 N 437. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0437290-05#Text
7. Проект Закону про внесення змін до закону України «Про освіту» щодо забезпечення якості навчальної літератури від 17.07.2020 № 3900. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=69548
8. Про освіту: Закон України від 5.09. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
9. Про свободу совісті та релігійні організації: Закон України від 23.04.1991 р. № № 987-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/987-12#Text
10. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки: *указ Президента України* від 13.10. 2015 р. № 580. URL: https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/580/2015
11. Решетніков Ю. Викладання предметів духовно-морального спрямування у загальноосвітніх навчальних закладах: стан і тенденції. URL: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gp9izsfEOC4J:https://www.religion.in.ua/main/analitica/35189-vikladannya-predmetiv-duxovno-moralnogo-spryamuvannya-u-zagalnoosvitnix-navchalnix-zakladax-stan-i-tendenciyi.html+&cd=2&hl=uk&ct=clnk&gl=ua
12. Яхунко І. Науково-методичні рекомендації: «Вивчення предметів духовно-морального спрямування у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: https://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=100
13. Bastide D. Coordinating Religious Education Across the Primary School. London, 1998. 176 p.
14. Franken L., Loobuyck P. The Future of Religious Education on the Flemish School Curriculum: A Plea for Integrative Religious Education for All. *Religious education*, 2013. Vol. 108 (5). P. 482–498.
15. Jackson R. Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy. London: Routledge Falmer. 2004. 221 p.
16. Jackson R. Teaching about religions in the public sphere: European policy initiatives and the interpretive approach. *Numen: International Review for the History of Religions*, 2008. Vol. 55 (2–3). P. 151–182.
17. Keast J. Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. 205 p.
18. Richardson M. Religious literacy, moral recognition, and strong relationality. *Journal of moral education*, 2017. Vol. 46 (4). P. 363–377.
19. Wright A. Religious literacy and democratic citizenship. In The fourth R for the third millennium. *Education in religion and values for the global future*, ed. Lesley J., Francis, J., Astley, and M. Robbins, Dublin: Lindisfarne Books, 2001. P. 201–219.

УДК 351.885

Медведєв Ігор,
к.держ.упр., доцент
КЗ Тростянецької міської ради
«Музейно-виставковий центр» «Тростянецький»
м. Тростянець, Сумської обл., Україна

СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ МУЗЕЇВ НОВОГО ТИПУ (НА ПРИКЛАДІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТРОСТЯНЕЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ «МУЗЕЙНО-ВИСТАВКОВИЙ ЦЕНТР «ТРОСТЯНЕЦЬКИЙ»)

У статті розглядається проблема функціонування музейно-виставкових центрів в умовах адміністативно-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, організаційний механізм, керований управлінський експеримент.*

Medvedev I.A. The specifics of the activities of museums of a new type (on the example PI TRSE «Museum andexhibition centre «Trostiayts».

The article deals with the functioning of museum and exhibition centers in the context of administrative and territorial reform. The author proposes ways to implement positive influences from the state and local authorities in this branch of culture. The author devotes a special place in this work to the activities of the Communal institution of the Trostyanetsky city council "Museum and exhibition center" Trostyanetsky ".

The directions of positive influence aimed at improving the work of institutions related to museum activities are proposed. The author draws attention to the development of strategic directions of activity for public utilities in the sphere of culture.

Key words: *museum on the right, communal mortgage of culture, public administration, organisation of self-production, organizing mechanics, kerovanie management experiment.*

Постановка проблеми. Музей як феномен сучасного суспільства можна розглядати у таких аспектах:відтворення культурної спадщини;розвиток культурної та освітньої обізнаності серед населення в умовах глобальної та національної кризи (сприяння пошуку альтернативних джерел культурного надбання та

незалежних від держави інвестицій); культурне сприяння розвитку громадського середовища, як одного із інструментів розвитку держави; активізація краєзнавчої та туристичної роботи на територіальному, регіональному та місцевому рівнях; взаємозв'язок і взаємозалежність наукового пошуку та його популяризація як принцип державної політики в галузі культури.

Публічне управління музеєм (як об'єктом у галузі культури) в усіх країнах світу є своєрідними «маяками» розвитку. Разом з тим, отримання прибутку від музею не вважається коректним, тобто для даних інституцій розробляється публічна політика сприяння, яка, перш за все, базується на вкладення коштів у їхній розвиток. Цей розвиток втілюється у розробці якісного експозиційного продукту, який у свою чергу, сприятиме примноженню капіталу в різних галузях економіки. Тобто перед сучасними музеями, як сукупністю інтелектуальних корпоративних структур, стоїть завдання – забезпечити майбутній всебічних розвиток громадян і держави. Суспільство, яке не дійшло розуміння цього, приречене на руйнацію власної позитивної перспективи для наступних поколінь. Тому провідні країни світу намагаються розвивати музейну справу через прямі інвестиції (субвенції безпосередньо закладам культури) або опосередковані інвестиції (наприклад пільгові кредити на розвиток матеріальної бази та підготовку кадрів). Водночас, лише інвестицій у музейну діяльність замало. Інвестиції у вигляді інформаційних, кадрових, бібліографічних, організаційних ресурсів можна в даному разі вважати коректним і виправданим. Саме так можна оцінити керований експеримент в галузі публічного управління, який уже 15 років триває на півдні Сумської області (м. Тростянець).

В умовах складної економічної ситуації як в Україні так і усьому світі культура та музейна справа одні з найяскравіших та найважливіших сфер людської діяльності, які є складовими системи духовного життя людини, перебувають у ситуації занепаду. Тому публічна вдала повинна підтримувати галузь культури. Сучасне погіршення життя людей негативно 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.

Крім того, музейна справа рівні адміністративно-територіальної одиниці стала вимогою сучасного українського соціокультурного простору. Тому публічна влада на місцях (ради, виконкоми рад) повинні піклуватися про відповідну організацію діяльності комунальних закладів. Саме так, можна оцінити діяльність Голови Тростянецької ОТГ Сумської області Ю.А. Бови. Діяльсть цього менеджера від публічного управління можна охарактеризувати як museum on length of whole lifes (музейна діяльність протягом життя). Приклад діяльності та позитивного впливу на культуру конкретного регіону заслуговує вивчення та впровадження у інших регіонах України.

Також на державному рівні потребує вивчення та оновлення система підвищення кваліфікації працівників культури. Ця освітня та культурна функція набуває нової актуальності та важливості. 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 потребою 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. В Україні сьогодні музеї повинні розвивати власну науку та проводити та організовувати власні наукові дослідження, а також вчити пізнанню. Місія сучасного музею в ідеалі, повинна збігатися із даним визначенням. Чи стоїть наука сьогодні на першому місці в українській культурі? Безумовна, можна говорити, що наука повинна не тільки стати складової сучасного музею, а й бути його підґрунтям. Без потужної наукової школи, без наявності наукової роботи неможливо стає реалізація експозиційної, екскурсійної, методичної роботи. Музей в піраміді культурного будівництва стоїть вище за всі інші культурні установи (бібліотеки, клуби, кіно-концертні зали). На нашу думку, образ музею нового типу як соціальної, громадської, освітньої, та культурологічної організації, котра здійснює функціонування у галузі культури, науки та економіки посідає особливе місце в суспільній свідомості та є предметом осмислення філософії, історії України, культурології, публічного управління, економіки, менеджменту тощо. Але, разом з тим, існують побоювання та перестороги, що музеї не зможуть впоратися із завданням забезпечити всіх громадян якісною культурною послугою, бо вони не є досить потужними, великими. В сучасних умовах комбінація «живої» та дистанційної, віртуальної (онлайн) музейної послуги є інноваційним підходом. В Україні у останні два десятиліття ця комбінація реалізується не досить вдало. Завдання суттєвого підвищення ефективності роботи музейно-виставкових комплексів в контексті розробки публічної 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. Музеї нового типу та їх робота повинні базуються на інноваційних знаннях та інтелекті. Сучасний стан публічного управління галуззю культури та розвиток інформаційних потоків із його науковою основою потребують усвідомлення

закономірностей, що виникли у процесі становлення музейного середовища як явища. Визначення специфічних особливостей музеїв нового типу повинно стати заїданням для науковців галузі науки державного управління та управлінців-практиків, які опікуються галуззю культури комплексу в сучасному суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну онову вирішення вище зазначених питань специфіки музею нового типу в науковій літературі розглядалися в працях А.Гречила, О. Зотикова, О. Однороженка, С. Прохія, О. Руденка, Ю. Савчука, О.Шереметьєва, С. Яринича.

Управлінські, психологічні, соціальні, економічні та культурологічні функції музею нового типу, що визначають його місце в системі соціо-культурному просторі мережевій комунікації, а також розкривають перспективу його розвитку та забезпечують збалансованість напрямів музейної діяльності, розглядаються у працях А. Дєгтяра, О. Дєгтяра, М. Жука, Л. Івашини, С. Луценко, В. Семенова, Т. Лозинської, О. Шовкопляс та ін.

Зміна стратегічних завдань для музеїв нового типу та підходів до визначення функціональних складових музеїв нового типу як організації, фірми (корпоративної структури) з позиції управління знаходиться ще на стадії усвідомлення та моделювання. Прагнення знайти дорожню карту для сучасного музею (або ж її створити) є віддзеркаленням сучасних індивідуальних поглядів на мистецтво в цілому та реальні напрямки музейної руху. На превеликий жаль, ці шляхи та дороговкази не знаходять свого відображення у віддзеркалення у відповідних програмах як на загальнодержавному так і на місцевому рівнях. Разом з тим, негативні процеси в музейному середовищі початку XXI століття в Україні, що були спричинені складними (системними) соціально-економічними кризами в останні десятиліття, а також тим, що у суспільстві виникла необхідність опрацювання нових підходів до формування високоефективного музею, здатного до самовдосконалення, саморозвитку та реалізації ідеї гуманітарної політики держави.

Музей нового типу, в його функціональній специфічній визначеності, як один з основних елементів культурно-інформаційної, наукової, просвітницької діяльності, є головною складовою довгострокового зростання культурного простору України. Музей нового типу (МНТ) – це багатопрофільний та багатофункціональний заклад культури (незалежно від форм власності) здатний створювати сучасний продукт галузі культури й продавати й просувати його на ринку, з метою отримання прибутку та розбудови (у найближчому зовнішньому та внутрішньому середовищі) унікального культурологічної та музейної «матерії» - тобто продукту. У третьому десятиліття XXI ст. музеї нового типу, як частина культурного середовища перестає 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. Натомість музеї виживають. Фінансування наукової, методичної, експозиційної діяльності відбуваються по залишковому принципу. Або ж усвідомлення потреби колосальних перетворень у культурі та музейній справі буде розглядатися на всіх рівнях наукової думки, або ж кризи і повного зубожіння галузі культури в Україні не уникнути. Функції зберігання та демонстрації експонатів (як це відбувалося за радянських часів) повинна трансформуватися в реалізацію процесу створення культурного продукту, що буде продаватися та позитивно спивати на державну політику, створення середовища із позитивним іміджем, а також буде приваблювати туристів на територію культурного простору.

В Україні, Латвії, Литві, Білорусі, Молдові так і в інших країнах пострадянського простору стали з'являтися музеї нового типу, або ж (інноваційні музей) із сучасними засобами демонстрації культурного продукту, новітніми науковими та історичними дослідженнями, проблемною екпозиційною складовою. Деякі з них були новоствореними. Прикладами такого музею повинен стати Комунальний заклад Тростянецької міської ради «Музейно-виставковий центр «Тростянецький» (Сумська область). По-перше, слід зазначити, що для створення такого музейного комплексу Тростянецька міська рада використовує та залучає значні організаційні та фінансові ресурси. По-друге, для організації та створення музею нового типу на території Тростянецької ОТГ необхідна підтримка з боку держави. Також потрібно розробити системний механізм багато джерельного та багатоканального фінансування галузі культури на рівні ОТГ та області. Музеї нового типу повинні отримати адресне фінансування від центральних органів влади. Також потрібно «увімкнути» елементи агітаційної політики по залученню коштів фонди розвитку музеїв нового типу. Ті музеї, які будуть вдало використовувати інвестиції держави мають отримати додаткові надходження. Звичайно, отримати таку нагоду на допомогу можуть далеко не всі організації. Але робота у даному напрямку повинна вестися цілеспрямовано. Разом з тим, музеї нового типу на рівні адміністративного району знаходяться дещо в іншій ситуації ніж у Києві та інших містах-мегаполісах. В умовах пандемії рівень розвитку економічного потенціалу в регіонах відчуває згортання. Банкіри, бізнесмени, закордонні інвестори вважають, що інвестувати в музейну справу досить проблематично та ризиковано. Однак, ті органи влади і місцевого самоврядування та їх апарати (тобто органи публічної влади на місцях), які намагаються вкладати кошти у туристично-рекреаційну та музейну справу при поєднанні цих зусиль з вдалим публічним управлінням можуть досягати успіху.

Виокремлення невирішених раніше завдань загальної проблеми, яким присвячується стаття. Перед вченими сьогодні повстають питання про особливості специфічних особливостей музеїв нового типу, як основи галузі культури. Перш за все, потрібно визначити специфіку організаційних перетворень, які потрібно

здійснити, щоб зробити музей успішним на ринку послуг. По-друге, які особливості зовнішнього та внутрішнього середовища властиві музеям нового типу. По-третє, потрібно визначити особливості конкретного культурного та його позитивний та негативний вплив на музеї нового типу місце в сучасній галузі культури. По-четверте, потрібно розглянути роль менеджера та особливості його впливу на керований об'єкт (на прикладі Комунального закладу Тростянецької міської ради «Музейно-виставковий центр «Тростянецький»).

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є змістовних характеристик музею нового типу (музейно-виставкового центру) як об'єкта корпоративного, публічного та державного управління та наукової, методичної, екскурсійної роботи. Також потрібно визначити характерні риси (або ж специфічні особливості) музею нового типу об'єкта з позиції сучасного менеджменту в галузі культури. В даній статті, ми будемо наматигася ілюструвати окремі елементи моделі активізації роботи музейно-виставкового центру на прикладі роботи Комунального закладу Тростянецької міської ради «Музейно-виставковий центр» Тростянецький».

В сучасному стрімко змінному та майже не прогнозованому глобальному та національному суспільстві музей нового типу (або в широкому розумінні багатопрофільний та багатофункціональних заклад культури) виступає генератором випер жального успіху, інструментом збереження та трансляції суспільних цінностей та підприємством, що надає цілий спектр різноманітних послуг Отож, державний та громадський вплив повинні бути спрямовані на інвестиції в галузь культури. Однак, повстає питання про те, що комерціалізація музейної діяльності може мати, як позитивні так і негативні наслідки. Інвестиційні, фінансові та організаційно-економічні механізми впливу на музеї нового типу з боку власників (держави, органів місцевого самоврядування, окремих громадян) повинен мати позитивний, випереджальний, стратегічний, характер та носити інноваційний, та головним чином, науковий характер. Прибуток для музею нового типу не є головним, але й сучасний заклад культури повинен себе фінансувати (хоча б частково).

В галузі культури потрібно не втратити пріоритет збереження традиційних цінностей цивілізації, нації (народу), національної культури того соціуму, що формується на території яка є предметом наукового дослідження. Саме культура території (міста, села) дає ту унікальну ідентичність, яка робить людину людиною, громадянина – громадянином, креативну особистість творцем первинного матеріального блага – унікальної культурно матерії. Ідентичність села, міста, району, області й кінець-кінцем держави є тією основою та ґенезою, яка впливає на розвиток музеїв на формування музеїв нового типу. В стратегічних планах роботи музеїв нового типу потрібно перестати боятися увімкнути нові погляди на розвиток. У вчених поки немає єдиної думки до того, чи ці музеї повинні базуватися на європейському та національному духові, або ж формувати свою «індивідуалізовану» парадигму. В процесі трансформації музей нового типу сам починає впливати на музейну справу, а вже музейна справа повинна впливати на середовище та людей. Збереження національних традицій це лише як одна з основних задач музею нового типу. В реальних умовах сьогодення на перший план завдань музеїв виходить прибуток. Цей «квазіпідхід» повинен бути змінений на пріоритет загальнолюдських цінностей. Керівництво органів державної влади так і органів місцевого самоврядування повинні плекати музеї нового типу у бік потреб сучасного суспільства. Менеджер в музеї нового типу повинен вміти конвертувати інноваційні ідеї й впливати на соціальні відносини у бік їх примноження та збагачення, урізноманітнення. Багатопрофільність, на наш погляд, музеїв нового типу та їх діяльність повинні бути підтримані та узгоджені на рівні держави, регіону, окремої адміністративно-територіальної одиниці. Музеї нового типу потребують, удосконалення, переозброєння, модернізації і повинні бути націлені на випереджальний (стратегічний) розвиток (як власний) так і культурного середовища. Перш за все, пандемії що затягнулася, в умовах «війни всіх проти всіх» та повного гальмування процесів адміністаративно-територіальної реформи та скорочення районних центрів та відповідних управлінських структур активно зможуть функціонувати лише ті музеї, які зможуть продемонструвати свою самодостатність та будуть носити в собі риси музеїв нового типу [3, с. 10]. Прикладом такого досвіду є робота Комунального закладу Тростянецької міської ради «Музейно-вистаковий центр «Тростянецький»[9, с.5-6].

Досвід свідчить, що у 2006 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 ординарного районного краєзнавчого музею за 15 років об'єкт перетворився на багато-функціональний комплекс інноваційного типу. 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. Сьогодні «Кругилй двір» вбачається менеджерами із м. Тростянець як окремий етнографічний музей, який буде окремим підприємством. Той культурний продукт, який збирався правниками галузі культури десятиліттями буде підданий обрахунку, аудиту, культурній оцінці та виставлено у окремих залах «Круглого двору». Крім історичних залів присвячених Надаржинському, Голіцину, Кенігу у музеї будуть розташовані сувенірні крамниці, туристичні бюро, бюро інформації та маркетингу, майстерні художників та підприємства громадського харчування. Презентації культури давніх

часів, культури скіфів, культури кочових народів середньовіччя, культури слов'янських племен, культури Київської Русі, культури Великого Князівства Литовського слід сприймати як дороговказ, або ж риси для створення майбутньої експозиції. Історична спадщина цих часів, її культурологічна складова є тією основі, 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]. На цій основі потужно зростає та виховується молоде покоління українського народу. Саме так моделюється основа музейної педагогіки України. Для м. Тростянець прикладом такого використання є постать всесвітньо відомого композитора П.І. Чайковського [2; 5]. Вдале перетворення Тростянецького районного краєзнавчого музею в сучасний музейно-виставковий центр (тобто музей нового типу) 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;
- кошти від депутатських фордів всіх рівнів;

Потужний фінансовий механізм (його розробка, створення, супровід та контроль) є невід'ємною складовою успіху громади, яка позиціонує себе як громада "Культурної столиці Слобожанщини». Створення музею нового типу із багато-джерельним та багато-канальним способом 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. Наука повинна йти попереду цих перетворень, та давати рекомендації по створенню майданчиків «випереджального прориву».

Серед напрямків організаційних інновацій, які Тростянецька Міська Рада планує здійснювати у 2021 р. це робота с.Боголюбове (Зарічне, Петровське) Тростянецької ОТГ, Охтирського району, Сумської області. В розвитку культури в Богобовоському старостинському окрузі сьогодні розглядаються два напрямки: 1) створення музейного комплексу-меморіалу присвяченого битві на Ворсклі 1399 р.; 2) створення готельно-виставкового та інформаційного центу, який би відтворював с.Боголюбове (Зарічне, Петрівське) як місце де знаходилась литовська фортеця (східний форпост Великого Князівства литовського). У планах Тростянецької міської ради також створення туристичного маршруту – ст. Ворскла – с.Боголюбове (Зарічне, Перровське). Цей маршрут туристи повинні долати на байдарках, плотах, човнах, катамаранах, козацьких «Чайках» та ін. Планується створення двох станцій для прокату байдарок. Передбачається будівництво кемпінгів, літніх кінотеатрів тощо, баз відпочинку, розважальних центрів, конферес-майданчиків, сувенірних крамниць, поселень майстрів та ін.. Реалізація даного плану повинна дати можливість не тільки впливати на економічних стан на території Тростянецької ОТГ а й створювати нові робочі місця, розвивати сільський та «зелений» (екотуризм) туризм, дати нові надходження до податкового та пенсійного фондів[8, с.]. Серед можливих напрямків або ж (частин) експозиції менеджери від культури та фахівці культурологи розглядають наступні напрямки створення експозиції: 1) культура прадавнього суспільства; 2) культура скіфів; 2) культура хозар; 4) культура слов'янських племен; 5) культура Київської Русі; 6) культура Великого Князівства Литовського.

Історичні згадки про дану місцевість можна знайти у списку та ярлику Тохтамиша. Сучасне с. Зарічне (Боголюбове, Петровське) згадується в «Списку» як Лосиці (Лошичі) 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 ст. рощміщує на лівому березі річки Ворскла Лосицький бір (Losczycki Bor).[10, с. 40] За описом Волыновського 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», розкинулась уздовж річок Ворскли та Мерлі[4, с.20].

В історичному, стратегічному аспектах треба будувати роботу музеїв нового типу на художньому розвитку та науковому підґрунті. Головну роль відіграє в даному випадку повинні грати досвід та науковий пошук. Саме тут слід використати елементи музейної педагогіки як позитивний механізм організаційних перетворень. Бо тільки використання значних матеріальних коштів, помножені на величезний досвід саме менеджменту культури та мистецтва у всіх його різноманітних формах можуть дати стрімкий розвиток територій. Значну роль відігравали та продовжують відігравати міжнародні контакти мешканців півдня

Сумської області з народами інших країн. Територія середовища музею нового типу сьогодні втягнути в культурне середовище Австрії, Латвії, Литви, Білорусії, Німеччини, Словакії, Словенії, Німеччини, Японії, Південної Кореї, Китаю, ОАІ, США, Королівства Нідержанди, Поліші, Франції.

В с. Боголюбова Тростянецької ОТГ 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 та народів степів Азії за часів середньовіччя. В результаті за десятки століть саме тут 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 стратегічне планування створення готельно-музейного та меморіального комплексу на території старовинних стоянок є вдалим інвестиційним проектом з позиції менеджменту в місцевому будівництві. 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.

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-вистаковий 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 рекоструккції «Стара Фортеця. Подорож крізь століття» 27-28 червня м.Тростянець; спортивний фестиваль «Нескучний Вело-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 Тростянецькької 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 2021 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 спрямованаса призначений для вивчення та збереження історичної матерільної спадщини, що знаходиться на території Тростянецької ОТГ.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Візія, ідея та музею або ж музейно-виставковго центру (комплексу) полягає у зібранні, збереженні, систематизації та популяризації історичного, культурного, інтелектуального продукту в Україні. Саме у с. Боголюбовому Тростянецької ОТГ Сумської області, у тому місці, де знайшли Зарічненського грифона (Семаргла) на території Зарічненськго археологічного косплексу (Зарічне 1), туристи можуть під час екскурсії ознайомитися з тим місцем, і на власному досвіді відчути поєднання цих стихій. Уміння створити атмосферу наукової новизни, креативності туристичного захоплення та патріотичного настрою намагаються працівники Тростянецької міської ради та Музейно-виставкового центру «Тростянецький», які працюють над функціональними напрямками розвитку цієї території. Зарічнянського грифона знайшов Віталій Жигола, молодший науковий співробітник Інституту археології НАН України, керівник Зарічненської археологічної експедиції влінку 2021 року. Даний артефакт будо знайдено у зерновій ямі, яка була розташована у досить дослідженій частині Зарічненського городища. Можна уявити, що в цьому місці сходяться «земля і небо», бо це майже одна з самих високих точок на правому (корінному) березі р. Ворскла. Більше того, те що поблизу протікають р. Ворскла, р. Ворсклиця, р. Боромля можна трактувати як те, що Зарічненський грифон «володарював» у цьому місці не тільки над землею і повітрям, а й підкоряв собі водну стихію. Зернові ями, які були місцем де знайдено грифона могли бути ще й сакральним місцем. За припущеннями В.С. Жиголи даний артефакт міг потрапити в зернову яму або випадково, або ж цей предмет був своєрідною жертвою богам, які у слов'янському пантеоні відповідали за гарний врожай. Переважним чином грифона зображали з тулубом лева (кішки) головою та крилами орла – царя птахів. Характерним є те, що Зарічненський грифон схожий на «ембриона» грифона. Він невеликий, начебто скручений (згорнутий) у яйцеподібну капсулу. Хоча, знову ж таки, хочу підкреслити, що це моє авторське враження, та припущення. Разом з тим, хочу зазначити, що дане припушення висловлюються вперше,

та певним чином може претендувати на однин з елементів наукокої новизни. Щодо порівнняння Зарічненського грифона із іншими зображеннями грифона (семаргла) то можна звернути увагу, що в нього як і в інших грифонів є хвіст змії, який огортає тіло звіра по колу. Саме цей хвіст змії й символізує його, як володаря підземного царства (як мінімум володаря території Зарічненського археологічного комплексу). Символічно грифон з крилами є усобленням сили землі та надзвичайної сили (пов'язаної з Богом) та всесвітнього космічного розуму. Кукуєве городище у с. Зарічне (Боголюбове) саме й є тим місцем, де багато років люди намагалися звертатися до Бога, вищого розуму тощо. Отож, знахідка символічної прикраси саме в цьому місці є прогнорзованою. Давні греки, вважали, що грифони охороняють золото. Геродот Гелікарнаський (484-425 до н.е.), який здійснив подорож по Північному Черноморї у своїй праці «Історії» розповідає про скіфів та гіперборійців «вище ісследів мешкають одноокі мужі – арімасли». Над ними живуть грифи, що охороняють золото»… Зарічненський грифон, можливо є символом або ж «дороговказом» для шукачів золотих скарбів, які можуть бути знайдені на території Тростянецької ОТГ Сумської області. В творах Геродота є й інші згадки про грифонів, зокрема: «…Так ось і про них свідчення є, і про те, що знаходиться вище тих, іследони говорять, - там є одноокі люди та грифи, що охороняють золото». Ці ж перекази вже від іследонів починають транслювати та переспівувати скіфи, а у скіфів їх перейняли ми, та інші, й почали їх називати на скіфський манер – арімаслами: бо словом «арима» скіфи називають «одне», а словом «слу» - «око» (маються на увазі циклопи). В прикладах усної народної творчості сбереглися оповідання про грифонів, що жили на північ від Чорного моря тобто давньої Скіфії. Ця місцевіссть вважалася богатою на золото та коштовне каміння. За легендами, грифони вікопували скарби пазурами й оздоблювали ними свої гнізда. Одноокі примасли мріяли відібрати ці скарби у грифонів, і вели з ними нескінченні війни. Для любителів красивих легенд можемо підкреслити, що численні ярки на міжі долин р. Ворскла та р. Ворсклиця то є сліди від пазурів грифонів, і золото та коштовні камені слід шукати саме тут. Одноокими арімаслів називали тому, що вони ніколи не спали або спали в «пів ока» й завжди були насторожі, цілували (прицілювалися) заплющуючі одне око, і завжди мали можливість стріляти з лука. Арімасли персувалися на швидких конях, але грифони нападали на них, і розривали коней своїми міцними та гострими, як кінжали пазурами. Геродот розповідав, що у скіфського царя Скіла «…в місті борисфенистів будинок величезних розмірів і досить облаштований … кругом якого стояли скіфи та грифи з білого каменя». Зображення грифонів з крилами дуже часто зустрічалися саме в творах скіфського мистецтва. Грифона з крилами зображали з довгими вухами та очіма, які добре бачили – символом латентної пильності. А кістляві орлині лапи були здатні знищити всіх ворогів. Символами цірської влади майже в усіх давніх культур був лев та орел, а також та міфічна тварина, яка поєднувала ці сили – тобто грифон – символ Сонця. Геродот пише, що грифони з левоподібними тулубами та крилами й пазурами орла, жили й охорняли золото й скарби Ріпейських гір (Уральских гір) від одноокиx арімаслів. На санскриті – рідній мові «Ріг-Веди» слово «ріпа» означає «гори» - Ріпейські гори. Саме звідси з вершини Ріпа орел приніс Індрі напий безсмертя – Сому, про що світчать давньогрецькі міфи. Можливо, досить раніше, за міфів Даврьої Греції, грифон з крилами з'явився у давніх легендах народів Гіпербореї, бо відомо, що грецькі боги, за легендами, й самі були гіперборейцами. Один з перших грецьких богів Аполон Гіперборейський, за елінськими міфами, відлітав на крилатому леві-крифоні на свою далеку батьківщину – Гіперборею, туди де живе щастя та йде сніг». Відомо, що поряд з іншими казковими тваринами, Грифон, за легендами охоронів золото Індії, країни пов'язаної із давнею історією та гіперборейцями. Флавій Філострат зазначав про те, що грифони, насправді, живуть у Індії, та їх запрягають у колесницю Сонця. Грифон з крилами, як символ царської влади, був тим хто охороняє скарби царя Мітрідата, що був покровителем столиці Боспорського царства міста Пантікапея (нині Керч). І сьогодні в міцних орлиних пазурах грифона з крилами зберігається ключ від заможності та процвітання міста Керч. Грифон з крилами зображений на сучасному гербі Криму. Зображення грифона з крилами – надійного охоронця царського трону можна побачити на фресках в парадних залах. Відомо, що Мінойска цивізізація, що виникла на острові Кріт (XVII-XVI ст.) до нашої ери – перша писемна цивілізація Європи, стала засновнецею давньогрецької культури. Казковий грифон з крилами, захисник та покровитель царської влади та охоронець палацу Міноса, став відомим у Спарті (VIII-VII ст. до н.е). Грифон з крилалми уособлював пильність та обізнаність пильного охоронника, що зрерігав скарби царського двору або ж певне божственне знання царської влади. На думку С.В. Жиголи наскрізна техніка, за допомогою якої було здійснене, виконання декору виробів з кістки належить до малопоширених у косторізній традиції південних регіонів Русі, зокрема Дніпровського лівобережжя. Отож, Зарічненський грифон є характерним кістяним виробом для території сучасної України. Вище згаданий автор, припускає, що з небагатьох виключень цієї типовості є накладка з зображенням грифона з Київа з елементами ажурного різьблення, проте її походження під питанням: стиль зображення сягає північноєвропейських зразків і має аналогії в мистецтві Новгорода. Отже цей виріб не можна розглядати як аналогію до пластини з Зарічного. Наскрізне різьблення зустрічається, з одного боку, на Півночі Русі, прикладом чого є новгородські кістяні декоративні пластини з біоморфним декором. З іншого боку, прорізний декор в композиціях різного ступеню складності притаманний художній косторізній продукції Візантії і території візантійського культурного впливу. Зокрема такі вироби відомі у Криму і в Болгарії. С.В. Жигола звертає увагу на те, що образ грифона у дрібній пластиці з різних матеріалів найбільш поширений саме в цьому регіоні. Найбільш яскравим прикладом є

Болгарія, де поширені металеві вироби дрібної пластики з ажурним декором. Серед них С.В. Жигола та М.С. Сергєєва вказують наконечники поясів VIII – початку IX ст.. і бронзові пластини IX-X ст.. з Преслава., і з фортеці «Крумово Кале», які також презентують грифонів з виразним фоном. Незважаючи на те, наведені приклади відносяться до більш раннього часу, і автори не виключають їх роль у подальшому розвитку подібних зображень. Загалом вплив декору металевої пластики на косторізну на інших прикладах (орнаментика) неодноразово простежували різні дослідники (Бочаров, Сагайдак, Зоценко, Брайчевська). Не суперечить висновкам про східні або візантійські витоки зображеному образу також загальна композиція: грифон нібито вписаний у коло, яке формує бортик виробу. Зображення тварин, вписані в коло були найбільш поширені на середньовічних тканинах і в торевтиці саме у мистецтві Візантії та Ірану (Орлов). Отже, у С.В. Жиголи та М.С. Сергеєвої є всі підстави констатувати походження сюжету і композиції пластини з Зарічного з Візантії, Південної Європи або Близького Сходу. Враховуючи техніку виконання, дослідники вважають та припускають, що зазначений виріб є імпортом, проте не виключено його виготовлення на місці за зразком імпортного предмету дрібної пластики або мандруючим майстром – носієм відповідної традиції ремісничих технологій. Враховуючи, що така практика була широко розповсюджена у середньовіччі і добре засвідчена для художньої кістки всього давньо-руського періоду (Сергєєва), таке припущення здається цілком ймовірним. Щодо вибору сюжету для зображення, він є цілком зрозумілим. Орлиноголовий грифон у стародавньому та середньовічному мистецтві є символічним персонажем, який втілює низку уявлень. Цей образ з позиції іконографії і семантики сягає традицій Давнього Сходу, де він виявляється наприкінці IV – початку III тис. до н.е. (Khazai). Історію і семантику середньовічних зображень грифонів неодноразово аналізували автори (Вагнер, Дончева-Петкова, Мацына, Білик та ін.), що позбавляє нас необхідності їх детального аналізу. Підбиваючи підсумки попередніх досліджень, зазначимо, що до I тис. до н.е. формуються певні іконографічні типи, які поширюються за межами Передньої Азії, включаючи серед кочівників Євразії і античну культуру. Пізніше цей язичницький образ був засвоєний і розвинений християнським мистецтвом. Істота з поєднанням сили орла і лева стала покровителем воїнів, а потім і геральдичним знаком соціальної верхівки, включаючи царюючих осіб. У середньовічному європейському мистецтві обрах грифона є спадщиною, з одного боку античних традицій, з іншого боку – степових, які розвинулися самостійно. Символічне значення зображень зазначеної істоти коротко можна звести до кількох аспектів, серед яких важливими є: 1) зв'язок з владою, у тому числі в її сакральних аспектах. Відповідно репрезентативний характер образа. Наприклад – зображення на інсигніях влади з Сахнівки (Макарова, Преслава). Зазначимо, що на інсигліях і на деяких рельєфах на фасадах соборних персонаж пов'язаний з піднесенням Олександра Македонського. Приклади цієї самої символіки також – грифони з рогу, які були знайдені у Чорній Могилі. У контексті князівської влади також іноді розглядаються рельєфні плитки з грифоном Галича (Білик); 2) зв'язок із воїнською символікою. У цьому зв'язку згадуємо, наприклад, гарнітуру болгарських поясів, накладки на сідло XII ст.. з Новгорода (Хорошев); 3) антропеїчне значення. З ним пов'зані зображення на деталях одягу, прикрасах та ін.., не обов'язково чоловічих. У цьому зв'язку згадуємо зображення грифонів на котлах (Макарова, Білик), які є частиною жіночого костюму: 4) космологічний статус грифона (зокрема зображення біля світового дерева) тісно пов'язана з іншими, зазначеними вище. Всі значення можуть пов'язуватися між собою, проте конкретну символіку того чи іншого зображення слід розглядати у контексті використання виробу. З контексту виявлення декоративної пластини з Зарічного (на посаді, поза контекстом обєктів пов'язаних із соціальною верхівкою) можна насамперед припускати її роль як оздоблення, яке, крім суто естетичного навантаження, могло в уявленнях свого власника виконувати охоронні функції. Підбиваючи підсумки, зазначимо перспективність подальшого вивчення проаналізованого декоративного виробу у контексті дослідження місця і ролі виробів художнього ремесла, зокрема косторізного, у побутовій культурі населення Київської Русі. Слід також зазначити, що цікавим для нас є використання грифонів (семарглів) у геральдичній традиції. Мотиви грифона (семаргла) були дуалістичні. Його зображення використовувалися, наприклад, при розробці начерків проектів великого герба Литви (1930-1934 рр.). Дізнатися про ці дослідження можна з Журналу про мистецтво та колекціонування «Антиквар» № 5(119), який був присвячений темі «Герб та творці»[1. с. 122, 126]. 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 роботі з кадрами галузі культури приділяється недостатньо уваги. Недостатність кадрів у галузі культури відчувається, перш за все, від того, що рівень заробітньої плати працівників закладів культури та музейних установ залишається на досить низькому рівні. В колективах відчувається постійна стрімка плинність 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.

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.

Висновки. Виконане наукове дослідження та отримані результати свідчать про наявність у сфері реформування галузі культури низки складних питань, які стосуються музеїв нового типу. По-перше, це стосується функціонування багапрофільних та багатофункціональних музеїв. Саме заклад музейно-виставкового типу, який створено в м. Тростянець може стати складовою частини соціально-економічного перетворення в умовах формування послуг на ринку. В цілому результати дослідження стосовно керованого експерименту управління музейно-виставковими центрами можна узагальнити та визнати його цілковито позитивним як у функціональному так і у фінансовому аспектах. Так, наприклад, Комунальний заклад Тростянецької міської ради «Музейно-виставковий центр» «Тростянецький» у 2021 році заробив 1000000 гривень власних коштів від екскурсійної діяльності та продажу сувенірної продукції. Отож, найбільш характерною ознакою роботи музеїв нового типу можна вважати прибуток. Разом з тим, музеї нового типу повинні спрямовувати свою діяльність сучасному суспільстві на інтелектуалізацію та урізноманітнення послуг. До виставкової, екскурсійної, комерційної, фестивальної діяльності слід додати спортивно-розважальні заходи, масові святкові заходи, заходи культурної промоції, освітню та проектну діяльність. Спрямованість публічної політики на прискорення розвитку музеїв нового типу передбачає збагачення національного, регіонального та місцевого образу та змісту діяльності музеїв нового типу, що зумовлює перехід від застарілих форм та методів роботи до інноваційних, а за вимогою часу та станом соціо-культурного середовища революційних змін та перетворень. Забезпечення культурного, фінансового, освітнього розвитку громадян вимагає працює для вирішення на рівні об'єднаної територіальної громади конкретних менеджерських завдань (які б виконувалися покроково) або ж із використанням дорожньої карти музею нового типу. Музеї нового типу будуть давати змогу вивести формувати та примножувати місцевий продукт галузі культури на загальнонаціональних та міжнародний рівень.

Уособлення, формування та розповсюдження наукового досвіду музеїв нового типу на рівні об'єднаної територіальної громади центрів (комплексів) музейно-виставкового типу на базі вже існуючих закладів культури різного галузевого спрямування й підпорядкування доцільно здійснювати в режимі створення асоціативних структур досить гнучкої організації, що робить можливим поєднання інтересів окремих закладів культури і уникати зайвої централізації.

Різноманіття інструментів управління та багатопрофільність діяльності музеїв нового типу залежить від спеціалізації кожного окремого закладу культури, кожного конкретного менеджера та працівника. Портрет або ж план-схема дій закладу нового типу має розробляти творчий колектив людей, що входить до складу тимчасового творчого колективу однодумців. Робота у цьому напрямку повинна бути диференційована та певним чином раціонально розмежована. Послуги у об'єктах культури, які претендують на статус музеїв нового типу потребує розробки для таких закладів унікальної (індивідуалізованої) маркетингової політики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антиквар. Журнал про мистецтво та колекціонування. № 5 (119) 2020. 130с.
2. Альшванг А. Чайковский. Москва: Музика, 1967. 927 с.
3. Артюшенко М.М. Нариси історії міста Тростянець. Суми. Вид-во СумДУ, 2010. 152с.
4. Багалей Д.І. Історія Слобідської України. Харків: Основа, 1999. 256с.
5. Балабанович Е. Чехов и Чайковский. Москва: 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). Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні музеї центри збереження і популярізації сторико-культурної спадщини». Суми. 24-24 жовтня. 2019 р.
7. Державне управління розвитком університету: теоретичні та прикладні аспекти : [монографія] / І.А. Медведєв. Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2011. 220 с.
8. Макарова В.А., Макарова Л.А., Шейко В.К. Сумщина в долях трьох геніїв. Київ: 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 7 ч. Полтава, ЦФЕНД, 2019. Ч. 7. 63 с.
10. Сергєєва М.С., Жигола В.С. Художня різьблена кістка із с. Зарічне. Археологія. 4. 2020. Київ. Науковий журнал. НАНУ. Інститут археології НАН України. С. 82-89.

10. Списак Т.П. Підприємницька діяльність Леопольда Кеніга в м. Тростянець. Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні музеї центри збереження і популярізації сторико-культурної спадщини». Суми. 24-24 жовтня. 2019 р.
11. Хосе Ортега-і-Гасет: життя, історичний розум і ліберальна демократія : монографія / За заг. ред. М. Марчук, Х. Боладо. Чернівці. Чернівецький нац. ун-т, 2017. 824с.
12. Ukraina: Lietovos epoha. 1320-1569 / Andrijs Blanuka, Alfredas Bumblauskas, Borisas Cerkasas…[at al.] Vilnios : Mokalo ir enciklopediju leidybos centras, 2010. 192 s.

УДК 377:004

Пархоменко Тетяна,
викладач вищої категорії,
КЗ СОР «Лебединський педагогічний
фаховий коледж імені А. С. Макаренка»,
м. Лебедин, Україна

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу потенціалу історичних дисциплін у формуванні громадянської компетентності майбутніх педагогів, можливостей та проблем формування громадянської компетентності студентів педагогічного коледжу засобами історичної освіти, аналізу проблеми підготовки студентів до практичного формування громадянської компетентності учнів в майбутній педагогічній діяльності.

Ключові слова: громадянська компетентність, громадянськість, громадянська свідомість, громадянська культура, національне виховання, педагогічні технології, засоби формування громадянської компетентності, методи формування громадянської компетентності.

Parchomenko T. M. Formation of civic competence of future teachers by means of historical education. The article is devoted to the analysis of potential of historical disciplines in formation of civic competence of future teachers, possibilities and problems of formation of civic competence of students of pedagogical college by means of historical education, analysis of problem of preparation of students for practical formation of civic competence in future pedagogical activity.

Key words: civic competence, citizenship, civic consciousness, civic culture, national education, pedagogical technologies, means of forming civic competence, methods of forming civic competence.

Стратегічним напрямом розвитку суспільного життя в Україні є формування демократичної правової держави і громадянського суспільства. Реалізація цієї мети значною мірою залежить від громадянської культури людей, їхніх світоглядних орієнтацій, самосвідомості, готовності жити й діяти у відповідності з демократичними цінностями та принципами. В цьому контексті особливого значення набуває формування громадянської компетентності молоді як найбільш активної, соціально мобільної й відкритої до змін демографічної групи, від якої залежать перспективи розвитку держави.

Особливого значення проблема формування та розвитку громадянської компетентності набуває у контексті підготовки майбутніх учителів, для яких високий рівень громадянської свідомості є не просто елементом загальної культури, а й показником професійної придатності та передумовою успішної реалізації освітньої функції майбутньої професійної діяльності. Саме випускникам педагогічних навчальних закладів належить упроваджувати в життя ідеї громадянської освіти і виховання учнів на основі демократичних цінностей. Сучасні реалії вносять корективи у першочерговість завдань професійної підготовки вчителів: пріоритетного значення набувають питання формування громадянина з активною життєвою позицією, з усвідомленням свого громадянського обов’язку і відповідальності, здатністю конструктивно приймати рішення та діяти у сфері громадянських відносин. Необхідною умовою професійного становлення студентів педагогічних закладів є використання здобутих знань, умінь, навичок в практичній діяльності.

Важливим для майбутнього вчителя є оволодіння необхідним дидактичним інструментарієм для впровадження громадянської освіти в школі. Особливого значення в цьому аспекті набуває формування ключових компетентностей, зокрема громадянської. Саме тому слід звернути увагу на форми і методи розвитку цієї компетентності, які є найефективнішими в освітньому процесі. Необхідні пошуки нових підходів до розвитку громадянської компетентності, які б відповідали сучасним реаліям і потребам педагогічної практики.

На ключовій ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства і відповідній підготовці молоді акцентується увага в багатьох державних документах, що визначають основи політики в галузі освіти: Національна доктрина розвитку освіти, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. У сучасних умовах одним із пріоритетних завдань професійної підготовки учителів має стати формування особистості з високим рівнем громадянської свідомості, здатної до самовизначення і відповідальної поведінки в політичному, економічному і культурному житті суспільства. Для досягнення професійного успіху майбутнім

учителям недостатньо одних лише фундаментальних і професійних знань. Потрібні також знання про свої громадянські права і свободи, вміння їх захищати, навички участі в управлінні і взаємодії з органами державної влади, толерантність, уміння об'єднувати зусилля для вирішення спільних проблем тощо. Необхідно готувати майбутніх педагогів до життя і професійної діяльності в умовах громадянського суспільства.

В Законі України «Про освіту», наголошується, що «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, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [7].

Основи концепції національного виховання було закладено вітчизняними філософами та громадськими діячами – Г. Сковородою, М. Драгомановим, М. Грушевським. Проблема громадянського виховання чітко прослідковується в педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

Питання становлення громадянської освіти досліджували К. Баханов, Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Овчарук, проблемами формування громадянської компетентності особистості займалися Р. Арцишевський, Т. Бакка, П. Вербицька, В. Оржеховський, О. Пометун, І. Зязюн, С. Рябов, К. Чорна, сутність і структуру поняття громадянської компетентності, а також шляхи її формування висвітлено у працях Т. Ладиченко. Проблему формування громадянської компетентності майбутніх учителів в своїх працях дослідили О. Кучер, М. Михайліченко, О. Шестопалюк, теоретичні засади формування громадянської культури учнів – Н. Дерев'янко, громадянське виховання старшокласників у процесі історико-краєзнавчої діяльності – О. Кошолап.

Формування громадянської компетентності майбутнього педагога розглядається як набуття знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які дозволять усвідомлено, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські обов'язки та права у суспільно-політичній та навчальній діяльності, користуватися свободами, займати активну громадянську позицію з метою розвитку демократичного суспільства, бути патріотом своєї держави, шанобливо ставитися до народів і культур інших країн [5, с. 133].

В працях вчених, які займалися і займаються даною проблемою, зміст громадянської компетентності розкривається через комплекс громадянських якостей особистості: патріотизм, демократизм, громадянська свідомість, громадянська самосвідомість і самовизначення, громадянське мислення, громадянська відповідальність, почуття громадянської гідності, громадянські обов'язки, громадянська совість, громадянська мужність, громадянська діловитість, національна й полікультурна зрілість; повага до національних традицій, національний менталітет, національна гідність, прихильність до загальнолюдських цінностей, державна патріотичність, громадянська дисциплінованість і громадянська активність, збереження родоводу й честі сім'ї, національна одномовність; громадянський обов'язок, громадянську відповідальність, громадянську совість і громадянську активність тощо. Отже, громадянська компетентність вчителя початкової школи – це певне особистісне утворення, в основі якого і механізмом якого є певна система професійних знань, особистих якостей, ставлень педагога до держави, суспільства, інших людей, до себе як громадянина, а також потреба у формуванні громадянськості молодших школярів як пріоритетної соціально-моральної цінності.[3, с. 8]

Нашою метою є здійснення аналізу особливостей формування громадянської компетентності майбутніх учителів засобами вивчення історичних дисциплін.

«Навчальна програма. Історія України. Всесвітня історія» визначає компетентнісний потенціал предмета. Однією з ключових компетентностей визначається громадянська компетентність. Її формування включає:

- Бути активним і відповідальним членом громадянського суспільства, що знає права людини і вміє їх захищати; ухвалювати зважені рішення, спрямовані на розвиток місцевої громади і суспільства, використовуючи знання з історії та інших соціальних дисциплін.
- Ідентифікування себе як особистості й громадянина України; усвідомлення цінності людини; шанування досвіду й цінностей власного й інших народів, держав, релігій і культур; толерантне сприйняття і ставлення до життєвої позиції іншого; волонтерство, підтримка громадських проєктів та ініціатив [2].

Громадянська компетентність передбачає дві сфери свого формування:

- освітню, що спрямовує діяльність студента на потреби майбутнього життя шляхом формування елементів компетентності громадянина засобами навчального процесу;
- життєву, що враховує впливи сімейного виховання та соціуму, спонтанні та спрямовані процеси соціалізації особистості [8, с. 16].

Становлення активної громадянської позиції необхідно розпочинати з формування громадянської та національної самосвідомості – усвідомлення себе частиною певної національної спільноти, відчуття відповідальності перед своєю нацією, осмислення моральних та культурних цінностей, прагнення до

самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності. Важливе місце у цьому процесі посідає виховання у студентів почуття патріотизму, що сприяє становленню і утвердженню правової, демократичної держави [8, с. 17].

Формування громадянської компетентності майбутніх педагогів передбачає створення спеціальних навчальних ситуацій для розвитку в них засад громадянської дії та поведінки. Лише за таких умов можна говорити про формування ключової компетентності, яка, ґрунтуючись на освітній складовій та доповнюючись елементами сімейного виховання та соціалізації особистості, передбачає здатність особи самостійно діяти в складній, часто невизначеній ситуації під час вирішення актуальних для неї проблем громадянського життя.

Механізмом формування компетентної особистості на заняттях з історії передбачає комплекс послідовних процесів: цілепокладання – визначення очікуваних результатів – мотивація – ситуація успіху – здобуття знань – формування умінь та навичок у життєвих ситуаціях – контроль сформованості компетентностей – саморозвиток – самосвіта особистості. Значущість даного механізму полягає у створенні ефективного процесу формування інтелектуальної, самодостатньої особистості, яка має потужний духовний потенціал та здатна самостійно здійснювати життєвий вибір у найрізноманітніших ситуаціях.

Історія – важливий засіб виховання громадянськості. Саме історія якнайповніше акумулює увесь попередній досвід людства та найсистемніше передає цей досвід молоді. Історичний досвід суспільства має величезну пізнавальну самоцінність, будучи основою культурного і морального удосконалення індивідуума, його громадянського становлення та соціальної активності, розуміння власного місця у суспільстві, своїх історичних коренів, пробудження соціальної пам'яті. Історія ставить особистість перед проблемами вибору, демонструючи складність та неоднозначність моральних оцінок історичних подій та осіб [1, с. 152].

Саме історична освіта створює основне підґрунтя для формування громадянської компетентності в усіх своїх компонентах (ціннісному, діяльнісному та процесуальному) [6, с. 41]. О. Пометун, відмічає, що реалізація ціннісного компонента відбувається переважно через зміст освіти шляхом відбору й структурування навчального матеріалу курсу, який забезпечує умови формування демократичних цінностей, орієнтацій, сприйняття ідеалів демократії, вироблення ставлень і мотивів діяльності, які є складовими громадянської позиції.

Діяльнісний (технологічний) блок громадянської компетентності передбачає формування мотивованої активності, тобто суб'єктної особи, яка: виявляє суспільну активність в застосуванні процедури і технології захисту власних інтересів, прав і свобод та прав і свобод інших громадян, виконання громадянських обов'язків в межах місцевої громади, держави та її політичних інститутів; застосовуванні способів та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі та громадянському суспільству.

Ефективний розвиток процесуального (особистісно-творчого) компонента громадянської компетентності передбачає залучення здобувача освіти до активної навчальної діяльності, що супроводжується внутрішньою розумовою активністю. Паралельно з освоєнням діяльності він формує свою систему цінностей, підтримувану соціумом . З пасивного споживача знань повинен стати активним суб'єктом освітньої діяльності, що забезпечує послідовну та ефективну реалізацію компетентісного підходу [6, с. 42].

Для сучасної освіти актуальним є питання пошуку оптимальних освітніх технологій, методів і засобів формування громадянської компетентності. Реалізувати поставлені завдання допомагає застосування нових педагогічних технологій, таких як: особистісно зорієнтована методика, інтерактивне ситуаційне навчання, проєктний метод, стратегія критичного мислення та ін.

Інноваційні технології навчання дають можливість, реалізовувати компетентнісний підхід через активну різноманітну діяльність у проблемних ситуаціях, формувати активні громадянські уміння і навички. У такому випадку результат навчання полягає вже не в передачі студентам історичної інформації, а в формуванні готовності діяти в житті з позицій правосвідомості та громадянської відповідальності. Різноманітні інноваційні технології (лекції, круглі столи та ін.) відіграють важливу роль у формуванні діяльнісного та процесуального компонентів та сприяють розвитку громадянської компетентності.

Формування громадянської компетентності здійснюється шляхом: раціонального поєднання традиційних і сучасних інформаційних технологій, інтерактивних методик, максимально адаптованих до конкретної навчальної ситуації. При вивчення історичних дисциплін необхідно спонукати студентів аналізувати різноманітні джерела інформації, визначати їх істинність, толерантно ставитися до протилежних думок, шукати альтернативні аргументи для доведення власної точки зору, шанобливо ставитися до прав кожної людини, до інших народів та культур. Майбутні вчителі мають навчитися використовувати набуті знання для здійснення вибору в реальних життєвих ситуаціях, розв'язання конфліктів відповідно до законів демократії; виховання на конкретних історичних прикладах патріотичних ,громадянських, морально-етичних почуттів не тільки в себе, а й у своїх майбутніх вихованців.

Системне, формування компонентів громадянської компетентності на заняттях суспільствознавчого циклу передбачає дотримання таких методичних умов:

- результати навчання на кожному занятті повинні бути зорієнтовані на формування громадянської компетентності;

• у навчальному змісті предмета мають бути акцентовані за допомогою відповідних завдань і засобів навчання громадянознавчі знання, громадянські цінності, уміння і навички;

• організація навчального процесу повинна забезпечувати постійну активну позицію студентів через системне запровадження інноваційних технологій [4, с. 9].

Усвідомлення своєї приналежності до української нації повинно зберігатися у глибинах душі і виховуватися з самого дитинства. Надійним фундаментом, на якому успішно формується національна свідомість, є історична пам'ять. Пріоритетним напрямом процесу виховання громадянина України є формування і розвиток національної самосвідомості, яку можна формувати і розвивати такими методами як лекція, бесіда, диспут, метод прикладу. Тому варто вдаватися до бесід про видатних борців за незалежність України, національних героїв, наводити приклади самовідданого служіння Україні.

Велику роль у формуванні національної самосвідомості, громадянської позиції студентів відіграють диспути – як спонтанні, викликані якимись суспільними подіями (повідомленнями засобів масової інформації і т.п.) і спеціально організовані. Вони значною мірою сприяють розвитку мислення, дає можливість визначити власну позицію, формують навички відстоювати свою думку. Їх треба детально готувати, визначити тему, заздалегідь поставити питання, які обговорюватимуться, з тим, щоб студенти опрацювали відповідні інформаційні джерела, продумали свої виступи.

Результативною формою роботи є впровадження практичних вправ у процес професійної підготовки майбутніх учителів. Наприклад: пошук біографічних матеріалів, цікавих фактів, систематизація інформації, складання історичних портретів, описів борців за державну незалежність України. Означені вправи націлюють студентів практично підходити до розв'язання життєвоважливих завдань; розвивають уміння використовувати медіа-засоби для пошуку необхідної інформації, перегляду відеоматеріалів.

Відповідь на поставлене питання в рамках практичних завдань зумовлює пошук інформації в друкованій літературі чи Інтернет-джерелах; сприяє умінню працювати в команді, знаходити компроміси в проблемних питаннях. Важливим аспектом практичних вправ є формування індивідуальних якостей особистості, які дозволять діяти на користь соціуму, ефективно розбудовувати незалежність та демократичність держави [9, с. 43].

Під час вивчення курсів історії України та всесвітньої історії важливо сформувати у студентів національні, міжнаціональні та загальнолюдські цінності. У зв'язку з цим потрібно звернутися до історичних понять та термінів: національно-визвольна революція, українські національно-визвольні змагання, крах тоталітаризму і перемога демократії, тенденція посилення європейської інтеграції, еволюційне просування демократичних країн до соціально-орієнтованого громадянського суспільства. В поєднанні з історичним поняттям «Державність України» все це дає можливість сформувати цивілізаційний погляд на історію і суспільство, яке може бути визначено такою оцінкою: «Я – громадянин України, Я – громадянин Європи, Я – громадянин Світу».

Процес викладання історії повинен спрямовуватися на вироблення у майбутніх педагогів уявлення про багатоманітність пояснення подій історії та сучасності, вміння порівнювати факти, оцінки, альтернативи розвитку та джерела історичної інформації, створювати власну аргументацію оцінки минулого; формування ціннісних орієнтацій на основі особистісного осмислення соціального, духовного, морального досвіду минулого і сучасного, поваги до прав людини, толерантного ставлення до культури та історичного досвіду інших народів. Такий підхід сприяє формуванню їхньої громадянської компетентності. Лише єдність теорії і практики налаштують майбутніх фахівців діяти, мислити по-новому задля удосконалення системи освіти нашої держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицька П. В. Роль викладання історії у процесі формування громадянських якостей у студентської молоді. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Львів, 2006. № 555. С. 150–154.
2. Історія України. Всесвітня історія. 10 – 11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL:
3. https://docs.google.com/document/d/1triy5XvjJbWXJpRvgx9bNBo4bg72AZoNl5UUjblKxio/edit
4. Майданик О. В. Змістовний аспект поняття «громадянська компетентність» вчителя початкової школи. *Науковий Огляд*. 2016. № 7 (28). С. 1–13.
5. Мельник Н. І. Цінності громадянської компетентності як базові у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти.* 2018. № 2. С. 3–10.
6. Піддячий В. М. Організаційно-педагогічні умови формування громадянської компетентності майбутніх педагогів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка: Педагогічні науки.* Чернігів, 2019. Вип. 1. С. 131–138.
7. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : метод. посібн. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2017. 208 с.
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. . № 2145-VIII. URL:
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
9. Смагіна Т. М. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 21 с.

10. Толмачова І. Г. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів засобами медіа. *Соціально-педагогічні засади формування громадянської відповідальності у студентів*: зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-12 квіт. 2019 р.). Київ: Київський електромеханічний коледж, 2019. С. 41–44.

УДК 159.953

Тодосийчук Вікторія,
учитель історії комунальноїустанови
Сумська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 7
імені Максима Савченка,
м. Суми, Україна

ЕФЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ: УМОВИ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

У статті проаналізовано особливості організації педагогічної діяльності в умовах дистанційного навчання, створення умов ефективного навчання.

Ключові слова: *міжнародне дослідження якості освіти PISA-2018, ефективне навчання, дистанційне навчання.*

The article analyzes peculiarities of distance teaching, creating conditions for effective distance learning.

Key words: *Programme for International Student Assessment PISA-2018, effective learning, distance learning.*

Сьогодення ставить перед учасниками ринку освітніх послуг серйозні виклики, які мають мобілізувати зусилля суспільства в напрямі підвищення ефективності інвестицій у людський капітал як основи економічного зростання країни, збільшення її потенціалу та конкурентоспроможності на міжнародній арені. Нова парадигма освіти передбачає створення умов для розкриття індивідуальних здібностей, неповторних, унікальних особливостей психіки та інтелекту кожної особистості.

Завдання інноваційної освіти полягають у забезпеченні реальної, а не декларованої пріоритетності освіти, необхідності її модернізації у контексті вимог і можливостей XXI ст. Оскільки ідеї і технології змінюються швидше, ніж покоління людей, у першу чергу потрібно забезпечити високу функціональність людини в різних, часто непередбачуваних умовах, що зокрема засвідчили події 2020 року.

Запровадження карантинних заходів у зв’язку із поширенням коронавірусної інфекції гостро поставили питання упровадження технологій дистанційного навчання задля підвищення якості освіти.

Зазначимо, що проблема запровадження зазначених технологій не нова для України. Починаючи з 2015 року вона активно піднімалася в Інтернет спільнотах, обговорювалася на форумах, наукових конференціях. Популярним став порівняльний аналіз сучасних моделей ефективного навчання в європейських країнах та США з виділенням інтегративної, мережевої, кейс-технологічної моделей, моделі інтерактивного телебачення тощо, які передбачають можливість отримання освітніх послуг у різному форматі, збільшення кількості завдань для самостійного опрацювання на основі підключення та широкого використання мережі Інтернет.

Наявність технологічних проблем на території України яскраво продемонстрував Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. У середньому лише 30% керівників закладів освіти погодилися з твердженнями «Цифрова техніка в навчальному закладі є достатньо потужною», «Кількість цифрової техніки для навчання є достатньою», «Доступність належного програмного забезпечення є достатньою». Водночас майже 70 % керівників відзначили, що вони мають ефективні професійні ресурси, за підтримки яких учителі можуть навчитися користуватися цифровою технікою, а також мають доступність до ефективних освітніх онлайн-платформ.

Проблеми цифрової грамотності, технічного та технологічного забезпечення стали особливо нагальними під час запровадження карантинних заходів 2019-2020 н.р. Результати опитування учнів та батьків щодо організації дистанційного навчання під час карантину в школах м.Суми зазначили, що понад 23% респондентів не задоволені технічними умовами, 27% педагогів проводили уроки онлайн, приблизно четверта частина педагогів лише надавала перелік параграфів для самостійного опрацювання.

Проведені дослідження виявили неготовність більшості педагогічних колективів до швидкого реагування на необхідність здійснення змін, поставили питання оволодіння новими професійними навичками, зокрема ефективним користуванням цифровою технікою, новими платформами, осучаснення методики проведення уроків з використанням технологій дистанційного навчання.

Протягом 2020-2021 років понад 640 педагогів м. Суми пройшли курси підвищення кваліфікації при Сумському ОІППО з проблем «Нові додатки Google для освітнього процесу», «Інформаційно-цифрова компетентність педагога: реалізація освітнього процесу», «Використання інтерактивних дошок в освітньому процесі», «Використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі», «Використання STEM-технологій навчання при викладанні предметів природничо-математичного циклу»; відвідали вебінари, майстер-класи щодо створення мультпрезентацій, використання онлайн сервісів тощо. Це, без сумніву, сприяло розвитку цифрової грамотності та часткової реалізації проблеми ефективної організації онлайн навчання.

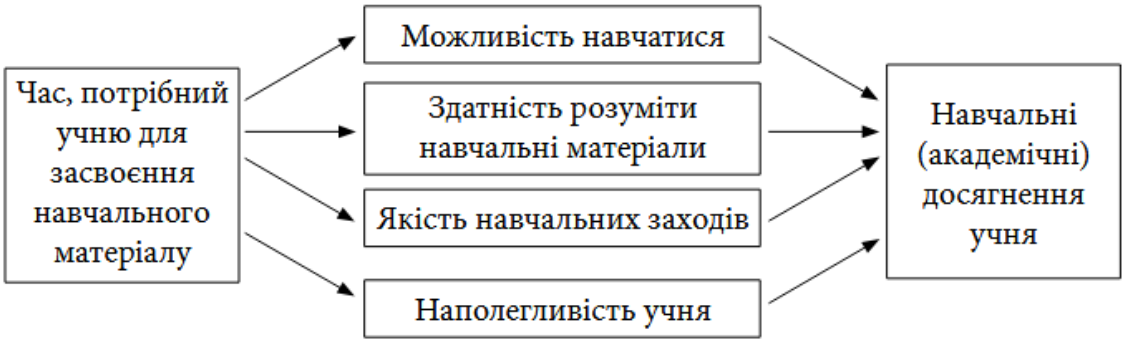
З вересня 2020 року почалася реалізація обласного пілотного проєкту «Зручне навчання», метою якого є формування єдиного електронного простору закладів освіти, створення інформаційного банку даних для подальшого використання учасниками освітнього процесу, отримання необхідної інформації у зручний, прийнятний для кожного спосіб.

Протягом 2020 року відповідно до Закону України «Про повну загальну освіту» здійснено реорганізацію методичної служби, створено Центри професійного розвитку педагогів, консультанти яких активізували діяльність щодо формування та розвитку цифрової компетентності педагогів. Так одним із проєктів Центру ПРПП Сумської міської ради є «Територія цифрової компетентності», метою якого зазначено: навчити розробляти та практично використовувати освітні ІК-інструменти для підвищення ефективності сучасного уроку, упроваджувати цифрову грамотність у практичну діяльність педагогів, сприяти підвищенню рівня професійної компетентності з ІКТ. Учасниками проєкту стали 143 педагоги закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти (відповідно до матеріалів сайту Цетру ПРПП).

Таким чином на сьогодні, існують реальні можливості для педагогічних працівників щодо організації ефективного навчання в онлайн та офлайн режимах.

У Національному звіті за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 зазначено, що успішність учня залежить від часу, який йому необхідно витратити для засвоєння навчального матеріалу (рис.1).

Рис.1 Модель шкільного навчання за Керроллом



Хоча усі компоненти взаємопов'язані між собою, зупинимося на 2-х: якість навчальних заходів (залежить від обраних методів і методики викладання й навчання), наполегливість учня (час, який учень бажає витрачати на навчання).

У компоненті «наполегливість» важливу роль відіграють мотивація навчальної діяльності учнів, активна пізнавальна діяльність на уроках, позакласна діяльність (самоосвіта). Компонент «якість заходів» включає сукупність вдало підібраних методичних прийомів, практичних вправ, направлених на розвиток умінь та навичок, формування ключових та предметних компетентностей. При цьому, можна говорити про певну «універсалізацію» деяких прийомів та вправ, які можна використовувати однаково ефективно як під час онлайн, так і офлайн навчання.

Серед прийомів мотивації найбільш часто використовуються «Ефект Шахеризади», «Хмаринка слів», «Візуальний ряд джерел», «Кросенс», «Влучна цитата», «Пазли» тощо. Вправи «Оживляємо карту», «Картографічний вернісаж», «Географічні посиденьки» направлені на розвиток просторової компетентності, «Якби речі говорили», «Аналіз історичного джерела» – інформаційної компетентності, «Дешифратор», «Хронологія подій» – хронологічної компетентності тощо.

Ресурсне забезпечення – важлива, проте не єдина складова ефективного навчання. Для розвитку потенціалу учнів необхідно звернути увагу на етап цілепокладання (рефлексії) та вироблення навичок самостійної роботи, які стануть необхідними в процесі подальшого особистісного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf.
2. Результати опитування учнів та батьків щодо організації дистанційного навчання під час карантину в школах м.Суми. URL: https://osvita.smr.gov.ua/rezultaty-opytuvannya-uchniv-ta-batkiv-shhodo-organizatsiyi-dystantsijnogo-navchannya-pid-chas-karantynu-v-shkolah-m-sumy/
3. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу при використанні дистанційної форми навчання. URL: file:///C:/Users/%D0%95%D0%BB%D1%8C%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0
4. Умови ефективного навчання. URL: https://naurok.com.ua/prezentaciya-efektivne-navchannya-144909.html

УДК: 378.147: 339.138

Кіблик Дар'я,
аспірантка кафедри
державно-правових дисциплін
та адміністративного права
Рябовол Лілія,
доктор педагогічних наук, професор,,
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННІ ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність інтерактивних методів і технологій, їх значення для підвищення ефективності викладання юридичних дисциплін у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *інтерактивні методи, юридичні дисципліни, вища освіта.*

Kiblyk D. V. Interactive methods and technologies as a means of improving the efficiency of teaching legal disciplines in higher education institutions

The article reveals the essence of interactive methods and technologies, their importance for improving the efficiency of teaching legal disciplines in higher education institutions.

Key words: *interactive methods, legal disciplines, higher education.*

Постановка проблеми. Швидкі зміни сучасного світу вимагають відповідних змін мети та призначення сучасної освіти. Виконуючи завдання, поставлені вимогами сьогодення, заклади вищої освіти докорінно змінюють підходи до підготовки фахівців у напрямку формування вмінь оперувати знаннями, реалізувати безперервну освіту на засадах студентоцентрованого навчання. Однією з актуальних проблем наразі є підвищення якості навчання шляхом запровадження в освітній процес ефективних методів і технологій. Одними з таких є інтерактивні технології, які дозволяють організувати освітній процес таким чином, аби здобувачі освіти не стільки засвоювали готові наукові знання, скільки розвивали мислення, уяву, навички комунікації, практичні уміння, що є необхідною умовою успішної соціалізації людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інтерактивного навчання залишається у колі уваги вітчизняних та зарубіжних фахівців з педагогіки та психології. Навчальний, виховний та розвивальний потенціал інтерактивних методів, психолого-педагогічні аспекти їх ефективного застосування досліджували К. Вазинак, О. Глотова, М. Кларін, Л. Мороз, К. Нор, О. Пєхота, Г. П'ятакова, В. Симонов, Н. Тализіна, С. Яковенко, О. Ярошенко, Т. Яценко та ін. Потенціал інтерактивних методів і технологій для підвищення ефективності навчання суспільствознавчих, у тому числі правничих, дисциплін вивчали К. Баханова, Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Ремех, Л. Рябовол та ін. Значення таких методів для підготовки юристів у закладах вищої освіти у своїх дослідження встановлювали Н. Азарова, Н. Артикуца, О. Котикова, В. Луппа, А. Моца, Н. Сухицька, А. Толкач та ін. Однак, у зв'язку зі своєю актуальністю ця проблема продовжує притягувати науковий інтерес.

Формулювання цілей статті (постановка завдань) – визначити поняття і сутність інтерактивних методів і технологій, а також особливості їх застосування у процесі викладання юридичних дисциплін у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В освітньому процесі закладів вищої освіти, у тому числі й у процесі підготовки правників, використовуються традиційні та інноваційні методики. До традиційних відносять лекції, дискусії, різноманітні практики, демонстрації. До інноваційних – активні та інтерактивні методи, безпосередньо навчальні судові процеси, ділові ігри, участь у роботі юридичних клінік, що дозволяє на основі теоретичних знань розвивати у студентів професійні навички захищати інтереси клієнта у судах, консультувати, інтерв'ювати, проводити переговорів, розв'язувати юридичні задачі, досліджувати факти тощо [9, с. 47]. На теоретичному рівні обґрунтовано та освітньою практикою підтверджено, що інтерактивні методи і технології сприяють підвищенню пізнавального інтересу здобувачів освіти, зміцненню їх позитивної мотивації в навчанні.

Методи і технології інтерактивного навчання – складова частина сучасних інноваційних технологій, творчій підхід до організації навчальної діяльності здобувачів вищої юридичної освіти. Вони сприяють у розвитку ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці, стимулюють когнітивні процеси, дозволяють залучають до активної участі у навчанні максимальну кількість студентів, заохочують працювати

разом, висловлювати свої думки, виражати почуття, використовувати всій досвід, брати на себе відповідальність за навчання та розвивати вміння викладача.

Як зазначає О. Л. Пишко, використання інтерактивної стратегії змінює роль і функції викладача – він перестає бути центральною фігурою, натомість, регулює освітній процес, забезпечує його загальну організацію, визначає загальний напрям (готує до заняття необхідні завдання, формулює питання для обговорення у групах, контролює час і порядок виконання наміченого завдання, дає консультації, допомагає в разі серйозних утруднень) [6, с.5].

Організація інтерактивного навчання під час викладання юридичних дисциплін передбачає моделювання життєвих ситуацій, проведення рольових ігор, спільне розв'язання проблем, що сприяє у формуванні цінностей, навичок і вмінь, створенні атмосфери співпраці, взаємодії. Інтерактивне навчання визначають як засвоєння знань та формування вмінь і навичок шляхом здійснення особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають в активній взаємодії студентів, їх міжособистісному спілкуванні з метою досягнення запланованого результату навчання [8, с. 8].

Інтерактивні технології дають можливість поєднати індивідуальну, парну, групову, колективну форми організації навчальної роботи, позначаються нестандартними умовами роботи, коли викладач безпосередньо скеровує процес взаємонавчання студентів, при цьому забезпечується розвиток їх особистості, індивідуальності.

Під час начальних занять з використанням інтерактивних методів студент отримує можливість висловлювати особистісне ставлення до навчального матеріалу, обмінюватися знаннями, ідеями, думками, способами діяльності. Навчання набуває рис справжнього особистісно-орієнтованого процесу, в якому унеможливлюється домінування однієї думки над іншою, одного студента – над іншим. Особливо важливо створювати таку атмосферу довіри та спонукати студентів до конструктивного діалогу при викладанні саме юридичних дисциплін.

До методичних умов організації інтерактивного навчання відносять наступне: створення в аудиторії такої атмосфери, яка сприяє заохоченню студентів задавати питання та шукати відповіді, в якій у них розвивається критичне мислення, вміння самостійно набувати знання, рефлексувати; розвиток самого викладача як професіонала, який вміє виявляти проблеми у навчанні та обирати стратегії їх розв'язання, використовує інноваційні методики навчання [2, с. 27-28].

До інтерактивних відносять такі методи і технології навчання, як: мікрофон, мозковий штурм, займи позицію, навчаючи – вчуся, робота в парах, робота в трійках, ток-шоу, розігрування сюжетної задачі, ажурна пилка, коло ідей, акваріум тощо. У процесі викладання юридичних дисциплін, крім наведених вище, ефективно можна також використовувати такі методичні прийоми, як: швидке письмо, семантична карта, ходимо навколо, говоримо навколо, взаємоопитування, взаємонавчання, сенкану, рецензування усних відповідей однокласників, розв'язання ситуаційних завдань.

Ефективною інтерактивною технологією є дидактична гра, яка активізує навчання, є дієвим засобом досягнення міцних, ґрунтовних знань, навичок і вмінь, не лише дає здобувачам вищої освіти результати наукового пізнання, а й формує самостійність, розвиває і вдосконалює здібності до творчої діяльності. Дидактична гра, під час якої відбувається моделювання конкретних умов діяльності, є засобом розвитку творчого професійного мислення, формування вмінь аналізувати специфічні ситуації та вирішувати нові для себе професійні завдання [1, с. 47]. Основна мета будь-якої дидактичної гри – створення ситуації, максимально наближеної до реальної, в якій студент-правник повинен виконати необхідні професійні дії, правильно застосувати набуті знання, виявити навички роботи з клієнтами, колегами, а також вміння працювати з нормативними документами [10, с. 10].

Навчальна гра надає її учаснику можливість спробувати себе в різних ролях – поліцейського, судді, адвоката, прокурора тощо. Загалом, дидактичні ігри сприяють у зміцненні зв'язку між студентом та викладачем, дозволяють розкрити творчий потенціал кожного студента. Досвід їх проведення свідчить, що в її процесі відбувається інтенсивний обмін ідеями, інформацією, вона спонукає учасників до творчості, креативності [5, с. 3, 5].

Розглянемо приклад дидактичної гри – судовий розгляд. Її підготовка і проведення передбачає такі етапи: створення фабули (конкретна життєва або наближена до такої ситуація); опрацювання фабули; робота з нормативними документами; розподіл ролей; складання документів, наприклад позовної або іншої заяви; збір матеріалів судової справи; перевірка виконання законів; дії учасників гри; аналіз та підведення підсумків. Наразі студенти-правники можуть виконувати різні ролі учасників судового засідання [10, с. 10-11].

Під час лекційних, семінарських та практичних занять з юридичних дисциплін інтерактивні методи і технології можливо ефективно поєднувати з проблемним (проблемно-пошуковим) навчанням, що передбачає проблемний виклад теоретичного матеріалу, підготовку проблемних евристичних діалогів, вправ проблемно-пошукового характеру, створення проблемних ситуацій тощо.

Інтерактивні методики і технології є ефективними для розв'язання проблемних ситуацій, які потребують юридичного аналізу. Для цього проблема формулюється як запитання, для відповіді на яке, здобувачі освіти

генерують ідеї та пропозиції з подальшим їх обговоренням у широкому колі. Загалом упровадження інтерактивних методик у процесі викладання юридичних дисциплін дозволяє перетворити студента на активного суб'єкта навчальної діяльності, коли він стає співавтором лекції, семінару чи практикуму [10, с. 3].

Інтерактивні методики і технології є ефективними під час роботи майбутніх правників в юридичній клініці – навчально-практичному центрі, в якому працюють викладачі та студенти старших курсів (3–5 років навчання), і який створюється і функціонує на базі закладу вищої освіти [4, с. 10]. Під час практики в юридичній клініці студенти отримують можливість закріпити свої теоретичні знання, сформувати на їх основі професійно-правові уміння, що загалом дозволяє суттєво підвищити ефективність підготовки фахового правника.

У процесі юридичної клінічної освіти студенти вирішують реальні ситуації під контролем досвідчених викладачів та практикуючих юристів, а також надають юридичні консультації громадянам. Саме в юридичній клініці вони отримують навички практичної юридичної діяльності та уявлення про те, що саме необхідно людям і як можна захистити їхні права, спираючись на закон. Їх розвиток продовжується на семінарських заняттях, на яких студенти обговорюють юридичні процедури, закріплені у законодавстві, необхідні для роботи в юридичній фірмі, представництва інтересів осіб у судах, а також етичні питання, що можуть виникати у професійній правничій діяльності.

Висновки. Отже, у процесі викладання юридичних дисциплін інтерактивні методи і технології відіграють особливу роль посідають. Важливе місце серед них посідають як міні-технології, так і дидактична гра. Разом з тим, доцільно комбінувати їх з іншими методами, зокрема проблемно-пошуковими, що суттєво підвищує ефективність навчання. Доцільність і необхідність застосування цих методів зумовлена тим, що юрист – випускник закладу вищої освіти сьогодні повинен володіти не тільки спеціальними знаннями, але й професійними правничими уміннями та навичками, а також усвідомлювати необхідність навчання протягом усього життя, самовдосконалення, важливість загальнолюдських і правових цінностей та відповідних орієнтацій. Крім того, він повинен уміти отримувати й використовувати інформацію, активно діяти, швидко приймати рішення, відповідати вимогам життя. Значною мірою у цьому сприяють саме інтерактивні методи і технології викладання юридичних дисциплін у закладах вищої освіти. Саме вони дозволяють повною мірою реалізувати студентоцентрований підхід, більш ефективно формувати професійну правничу компетентність. Під час проведення занять з використанням інтерактивних методів і технологій студенти не тільки одержують нові знання і навички, але і творчо розвиваються, у них формується гнучкість і систематичність мислення, уміння аналізувати, роботи висновки, викладач, при цьому, виконує роль наставника самостійної пізнавальної діяльності студентів. Разом з тим, застосування інтерактивних методів і технологій вимагає дотримання відповідних дидактично-методичних умов, обґрунтування яких є перспективним у напрямку дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демків Р. Я., Євхутич І. М., Курило Т. В. Використання інтерактивних методів навчання під час проведення занять з цивільного права та процесу: навч.-метод. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2018. 188 с.
2. Децюра Ю. В., Шиян О. М., Кімуржий М. І. Методика проведення інтерактивних занять. Збірник досвіду роботи колективів закладів вищої освіти споживчої кооперації України. К. : НМЦ «Укоопосвіта», 2018. 50 с.
3. Дулеба М. В. Інформація про асоціацію юридичних клінік України. Мережа юридичних клінік України : ретроспективи та перспективи. К., 2006. 296 с.
4. Іванова-Комарщук О. Корисність інтерактивних методів навчання Відкритий урок : розробки, технології досвід. URL: https://ru.osvita.ua/school/method/technol
5. Котикова О. М. Рольові технології у психолого-педагогічній підготовці майбутніх юристів на основі навчання через практику. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/socgum/pspo
6. Пишко О. Л. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/
7. Пометун О. І., Пироженко А. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
8. Сербіненко В. О., Знахар Н. Л. Ефективність застосування інтерактивних методів навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів. Збірник досвідів роботи колективів закладів вищої освіти споживчої кооперації України Київ : НМЦ «Укоопосвіта», 2020. 66 с.
9. Фігель Ю. О. Формування вмінь реалізації права в юридичній клініці. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Advokat/2010_10/2010-10-Figel.pdf
10. Шевчук П., Фенрих П. Інтерактивні методи навчання : навч. посібник. Щецін : WSAP, 2005. 125 с.

УДК 372.834

Рябовол Лілія,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
державно-правових дисциплін та адміністративного права
Калашник Оксана,
студентка 4 року навчання,
спеціальність 014 Середня освіта,
предметна спеціалізація 014.03 Середня освіта (Історія),
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна

ОСОБЛИВІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

Постановка проблеми. Навчання правознавства на профільному рівні має сприяти у розвитку та соціалізації особистості, формуванні її національної самосвідомості, громадянської позиції, загальної культури, світоглядних орієнтирів, критичного мислення, творчих здібностей, дослідницьких та аналітичних навичок, навичок життєзабезпечення та професійних якостей. У відповідь на сучасний суспільний запит, навчання правознавства на профільному рівні має забезпечити, аби учні опанували систему знань про право, правових умінь, цінностей та ставлень, необхідних їм для успішної адаптації в соціумі та самореалізації. Наразі таке навчання передбачає відповідні особливості організації.

Аналіз новітніх досліджень і публікацій. Проблему навчання учнів правознавства на профільному рівні, зокрема щодо організації такого навчання, досліджували Б. І. Андрусишин, В. В. Майорський, Л. Т. Рябовол, І. Б. Усенко та ін. У зв'язку з необхідністю підвищення ефективності такого навчання ця проблема продовжує притягувати науковий інтерес, чим і зумовлена тема й мета нашої статті.

Формулювання цілей статті – дати характеристику лекційно-семінарської системи і відповідних форм організації навчання та визначити їх особливості у процесі навчання правознавства на профільному рівні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поряд із традиційною класно-урочною системою у закладах профільної середньої освіти реалізується також лекційно-семінарська система. Слід зазначити, що існують різні підходи до її структурування. До прикладу, О. О. Гиря обґрунтував модель лекційно-семінарської системи, яка включає такі форми навчальних занять, як: шкільна лекція (евристичного чи проблемного характеру); семінарське заняття (робота учнів у малих групах гетерогенного складу); урок-практикум – діагностично-навчальне заняття (діагностика навченості учнів; виконання усних та письмових вправ диференційованого характеру); урок-консультація (групові та міжгрупові дискусії, розгляд проблемних запитань, корекція навчальних досягнень, повторення алгоритмів розв'язання завдань, міжпредметна інтеграція); урок-залік (узагальнення та систематизація знань, контроль навчальних досягнень) [1, с. 97]. Ми є прихильниками такого підходу, згідно з яким, крім безпосередньо лекцій і семінарів, вона охоплює і таку форму навчання як практичне заняття, а також самостійну роботу. Відтак, охарактеризувати лекційно-семінарську систему – означає дати характеристику кожній з відповідних форм навчання.

Передусім, визначимося, що слід розуміти під формою навчання. У найбільш узагальненому формулюванні, форма навчання – це зовнішній вираз певним чином організованої узгодженої взаємодії викладача та учнів під час вирішення освітніх завдань; спосіб організації навчальної діяльності, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі, в межах якого реалізується зміст освіти, методи, технології навчання. Форми навчання мають такі особливості: зовнішній вияв навчальної діяльності; певний організаційний режим (розклад) і часові межі; постійність/змінність складу учнів; певний порядок спілкування вчителя й учнів; вплив на хід і результати навчання [7, с. 44-45].

Форму навчання іноді позначають як форму організації навчання і розуміють під нею: обмежену в часі та просторі взаємно обумовлену діяльність учителя й учнів [8, с. 153]; певну структурно-організаційну побудову навчального заняття залежно від його дидактичної мети, змісту й особливостей діяльності суб'єктів та об'єктів навчання [5, с. 5]. На основі загального підходу до розуміння сутності форми навчання у наших попередніх працях ми визначили поняття «форма навчання правознавства» як спосіб його організації, що опосередковується через взаємоузгоджену діяльність вчителя й учнів, здійснювану в установлених порядку та межах за для досягнення мети навчання (очікуваних результатів) шляхом реалізації його змісту [7, с. 45].

Всі форми навчання в рамках лекційно-семінарської системи посідають певне місце, відіграють певну роль. Первинним її елементом вважається лекція. У контексті вивчення сучасних форм освітнього процесу у закладах вищої освіти Н. І. Мачинська і С. С. Стельмах висловлюють думку, що лекція є: основною формою організації навчального заняття; головною інформаційною магістраллю у навчальному процесі, що сприяє засвоєнню системи знань зі спеціальності, формує широкий професійний світогляд і загальну культуру, наукове мислення; найбільш поширеним видом наукового спілкування викладача зі студентами [5, с. 3].

Загалом вчені суголосні у визначенні поняття «лекція». Так, у формулюванні В. Г. Чужикової, це – послідовне, цілісне, систематичне викладення наукової проблеми [8, с. 171]; Н. І. Мачинської і С. С. Стельмах – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмету, методів науки [5, с. 5]; Л. Т. Рябовол – послідовний, логічний, як правило інформаційно-монологічний, виклад вчителем великого за обсягом (тематично цілісного і завершеного блоку) структурованого навчального матеріалу, який містить основні положення, поняття теми, невирішені проблеми, їх з'ясування, приклади застосування теоретичних положень на практиці, узагальнення досвіду тощо, а також сприйняття, осмислення, розуміння усвідомлення навчального матеріалу учнями із застосуванням різних прийомів активізації їх пізнавальної діяльності [7, с. 47].

Враховуючи викладене, можемо вказати на основні ознаки лекції як форми навчання. Так, лекція передбачає виклад вчителем навчального матеріалу великого обсягу. Цей навчальний матеріал – тематично цілісний і завершений, структурований певним чином, а його виклад – логічний, спрямований на послідовне розкриття основних положень, понять теми, вирішення проблем, може включати наведення прикладів застосування теоретичних положень на практиці, узагальнення досвіду тощо. Загалом передбачає сприйняття, осмислення, розуміння та усвідомлення тематичного навчального матеріалу учнями. У процесі викладу можливим є застосування різноманітних прийомів активізації їх пізнавальної діяльності.

У методиці навчання правознавства розроблена розгалужена класифікація лекцій. Однак, найбільш оптимальним і практично значущим, на наш погляд, є поділ лекцій за такими критеріями, як: 1) дидактична мета і місце у навчальному процесі; 2) характер викладу матеріалу і пізнавальної діяльності учнів. За першим критерієм можливо виокремити такі види лекцій, як: вступна; поточна; настановча; узагальнююча; оглядова. За другим ми розрізняємо такі два види лекції: інформаційно-пізнавальна, яка передбачає сприймання і запам'ятовування учнями знань у готовому вигляді, водночас, не виключає можливості реалізації елементів проблемного викладу; проблемна, яка спрямовується на формування і розкриття певної навчальної проблеми і значною мірою сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів [7, с. 322, 323].

Очевидно, що на сучасному етапі становлення вітчизняної освіти, коли в основу її реалізації покладено компетентнісний та діяльнісний підходи, у процесі навчання перевага має надаватися проблемним лекціям. Як справедливо зазначає О. О. Гиря, саме така лекція дозволяє уникнути зайвого монологізму під час викладу навчального матеріалу вчителем і непотрібного конспектування учнями матеріалу, який є у підручнику, а також уможливлює впровадження елементів групової навчальної діяльності [1, с. 98].

Логічним продовженням лекції є семінарські заняття. Метою їх організації та проведення є поглиблення, розширення, деталізація і конкретизація знань, а також перевірка ефективності та якості їх засвоєння. Погоджуємося із Н. І. Мачинською і С. С. Стельмах у тому, що семінар значною мірою сприяє у розвитку самостійності мислення, творчості студентів [5, с. 71].

Вивчаючи правознавство на профільному рівні, під час семінару учні закріплюють та застосовують знання, набуті під час лекції та самостійної роботи, розвивають уміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати, виступати з усними повідомленнями, оперувати правовими поняттями і термінами, використовувати джерела правової інформації, зокрема нормативно-правові акти, для висвітлення певних питань. Слід, однак, зазначити, що, на відміну від практичних занять, семінарські мають переважно теоретичне спрямування. Як форма навчання семінар передбачає самостійне, переважно в позаурочний час, здобуття знань учнями з використанням різних джерел і наступним колективним обговоренням наслідків такої роботи у класі. Семінари відіграють важливу роль в активізації пізнавальної діяльності учнів, у формуванні навичок самостійного засвоєння знань. Особливе значення у процесі підготовки до семінару має самостійна робота учнів з вивчення нового матеріалу.

З огляду на методику проведення семінару зазначимо, що особливу роль наразі відіграє вступне та заключне слово вчителя. У вступному слові вчитель оголошує тему, мету, план заняття, пропонує дискусійні питання, мотивує пізнавальну діяльність учнів. Під час заняття вчитель спрямовує його хід, доповнює, уточнює, оцінює виступи учнів. У заключному слові за участю учнів він узагальнює та систематизує навчальний матеріал (можливо оголошує тему наступного заняття, щоб логічно пов'язати їх), оголошує результати навчальної діяльності [6, с. 105; 7, с. 47, 324].

Безпосередньо на формування умінь і навичок спрямовані практичні заняття. Як зазначено в Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році, зокрема щодо викладання правознавства, практичні заняття є окремою структурною складовою програми. Вони сприяють формуванню в учнів умінь практично застосовувати окремі положення законодавства. Кожне заняття є тематичним і має певне змістове наповнення відповідно до контексту конкретної теми. Під час їх проведення доцільно використовувати дослідницькі, проблемні методи [3].

Практичне заняття визначають як форму навчання, за якої педагог організує детальний розгляд учнями теоретичних положень і формування у них умінь їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання відповідно сформульованих завдань [2, с. 6]. Конкретизація поняття «практичне заняття» призвела

нас до такого визначення: це заняття, які спрямовуються на закріплення і застосування набутих знань (вирішення пізнавальних завдань репродуктивного і творчого характеру) й унаслідок цього їх поглиблення та розширення, а також вироблення практично, а у старшій профільній школі – і професійно, значущих умінь і навичок, формування ціннісно-емоційного ставлення до предмета вивчення й, на цій основі, моделей поведінки у різних ситуаціях у правовому контексті [7, с. 47].

Практичне заняття є найбільш ефективною формою щодо втілення у навчання діяльнісного і компетентнісного підходів. Необхідно проводити практичні заняття з вивчення нового матеріалу та повторювально-узагальнюючого типу. У процесі проведення практичного заняття з вивчення нового матеріалу мають послідовно реалізуватися такі етап: 1) вивчення (опрацювання) нового матеріалу за різними джерелами правової інформації (підручник, нормативно-правовий акт); 2) обговорення можливостей його застосування, наприклад: усвідомлення, розуміння й осмислення учнем обставин, що виключають шкідливість діяння, дозволяє з цих позицій проаналізувати й дати оцінку конкретних ситуацій; усвідомлення учнем сутності та призначення звернень громадян сприяє формуванню у нього моделі поведінки щодо звернення у певній ситуації до потрібного органу з документом відповідного виду (заява, скарга); 3) постановка проблеми, формулювання вчителем завдання, ситуації, яка потребує юридичного аналізу; 4) встановлення конкретної норми права (з нового матеріалу), що регулює відносини у даній ситуації, або пошук іншого необхідного теоретичного матеріалу; 5) виконання завдання; 6) усний чи письмовий виклад результатів і їх загальне обговорення (у широкому колі); 7) переосмислення учнем нових знань у теоретичному, практичному, ціннісному аспектах, «вкладання» їх в систему знань учня з правознавства; 8) оцінювання навчальної діяльності учнів. Практичні заняття повторювально-узагальнюючого типу доцільно проводити після вивчення теми, розділу програми для систематизації, поглиблення, закріплення, комплексного застосування знань, навичок, умінь. Їх структура не містить компонента «вивчення нового матеріалу».

Методика проведення практикумів передбачає, що вчитель має повідомити учням завдання, описати умови, зміст явища, процесу, ситуації державно-правової дійсності, вказати джерела правової інформації, які слід опрацювати для вирішення чи аналізу, актуалізувати знання і досвід, набуті учнями раніше, мотивувати навчальну діяльність. Формулюючи пізнавальні завдання, які пропонуються учням, вчитель має вказати на спосіб діяльності через дієслова: доведіть, обґрунтуйте, зробіть аналіз, дайте визначення, юридичну оцінку, порівняйте, вкажіть види, підстави тощо [7, с. 317-318].

Особлива роль у рамках лекційно-семінарської системи відведена самостійній роботі старшокласників. Вона є багатофункціональною й у процесі навчання дозволяє вирішити багато завдань. До основних слід віднести те, вона дозволяє учню виявити прогалини у знаннях, у результаті – розширити і поглибити свої знання, крім того, вона стимулює пізнавальний інтерес учнів і водночас дозволяє задовольнити їх пізнавальну потребу тощо.

Традиційно самостійною роботою учнів вважається така їх робота, яку вони здійснюють індивідуально без сторонньої прямої допомоги, при цьому, ґрунтується така робота на знаннях, уміннях, життєвому досвіді, переконаннях учнів. Відштовхуючись від такого усталеного підходу, В. В. Майорський визначив самостійну роботу учнів профільних класів як сукупність дій конкретного учня на основі його індивідуальних рис за відсутності безпосереднього керування й допомоги з боку вчителя, що має результатом створення/отримання навчального продукту, відповідного заданій меті. Згаданий вчений акцентує, що самостійна робота відіграє значну роль у формуванні й розвитку предметно-правових умінь, навичок співпраці тощо, крім того, вона дозволяє кожному учню виявити індивідуальність, забезпечує більш глибоке та міцне засвоєння учнями знань [4, с. 80].

Висновки. У результаті проведеного дослідження ми дійшли наступних висновків. Лекційно-семінарська система – цілісна сукупність взаємопов'язаних, взаємозалежних і таких, що доповнюють одне одного у вирішенні дидактичних завдань, форм навчання. Ними є: безпосередньо такі види навчальних занять, як: лекційне, семінарське, практичне, а також самостійна робота. При цьому, лекція спрямована на засвоєння великого обсягу навчального матеріалу, логічно структурованого у рамках конкретної теми. Семінар передбачає переважно закріплення, узагальнення та систематизацію теоретичних знань, практичне заняття – формування в учнів предметно-правових умінь і навичок. Самостійна робота значною мірою сприяє в інтеграції згаданих форм навчання і загалом лекційно-семінарської системи. Перспективною у напрямку дослідження є розробка конкретних методичних рекомендацій щодо реалізації цієї системи для організації вивчення окремих розділів програми з правознавства на профільному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гиря О. О. Лекційно-семінарська система навчання хімії в школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 1 (11). С. 95-101.

2. Головань Т. О. Розвиток інтересу учнів 8-9 класів до вивчення правознавства : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 23 с.

3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : Додаток до Листа МОНУ від 11.08.2020 № 1/9-430. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/5f4caed10f675968632995%20(1).pdf

4. Майорський В. В. Методика навчання конституційного права учнів профільних класів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 196 с.
5. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
6. Рябовол Л. Т. Лекція та семінарське заняття як форми навчання правознавства в старшій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2014. Вип. 49. С. 103-109.
7. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 600 с.
8. Чужикова В. Г. Методика викладання права : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2009. 425 с.

УДК 396(477)

Маленко Катерина,
викладач ЗО підготовки
ДПТНЗ «Конотопський професійний
аграрний ліцей»
м. Конотоп, Україна

ГЕНДЕРНІ РІВНОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ

У статті розглянуто принцип впливу гендерних проявів на суспільство та підростаюче покоління, розглянуті гендерні рівності у сфері освіти

Ключові слова: *гендер, гендерна стратегія, сексизм, гендерна сегрегація тощо*

Kateryna Malenko The principle of infusion of gender manifestations into the suspension and progressive generation, and the recognition of gender equality in the sphere of education

Key words: gender, gender strategy, sexism, gender segregation too

Сучасні суспільні, освітні, політичні зміни, які відбуваються під впливом європейської інтеграції, змінюють звичні та стереотипні погляди на буття, рівень життя та освітні процеси. Це викликає масу непевностей, розгубленостей перед новим і невідомим.

Вже багато років ми зустрічаємося із новими, досі невідомими, особливостями гендерного впливу, гендерної рівності та рівноправ'я.

Гендер - це змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя й способу мислення, ролей та стосунків жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі.

Загально відомо, що на сьогодні активними «гумками» соціалізації, змін в суспільстві, освітніх закладів є діти, тому головною задачею педагогів, батьків, виховної служби надати потрібну інформацію, яка не надасть руйнівної сили психологічному, фізіологічному розвитку формування підлітка.

На даний час в освітньому процесі й суспільстві презентується гендерна структура як основа формування гендерної культури, демократії, розвитку гендерної активності чоловіків і жінок, творення толерантності у суспільних взаємозв'язках.

Визначення «гендерне виховання», зміст, мета, завдання в педагогіці окреслені не зовсім чітко. Наголошується увага на потребі впровадження до педагогічної науки гендерної складової як структури міжпредметної категорії.

Загалом гендерне виховання являє собою цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку учнів з метою формування в них принципу рівності у цінностях, поваги до особистості незалежно від статі, розвитку індивідуальних компетентностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства.

У розвитку та формуванні гендерного підходу в освітній педагогіці можна виділити декілька етапів:

✓ *Традиційна педагогіка* – включає в себе науковість; доцільність; послідовність і систематичність; доступність; міцність; свідомість і активність; наочність; зв'язок теорії з практикою; облік вікових, фізичних особливостей (Я.А. Коменський)

✓ *Педагогічна інновація* - включає в себе процес створення, поширення та використання нових засобів і методів для розв'язання педагогічних, суспільно – соціальних проблем. Сучасність вимагає, щоб освітні заклади стали джерелом соціальної перевтіленості та емансипації. Тобто сучасний заклад освіти повинен формувати громадянина, здатного позитивно змінюватись самому і змінювати світ. Педагогічна іноватика передбачає зміну системи підготовки викладача, який повинен володіти новітніми технологіями навчання, знати активно - прогресивні педагогічні методики викладанн,я в яких первинним завданням є створення гармонійної, толерантної людської особистості, а не тільки передача знань.

Новітня система гендерної стратегії визначає базові та основні принципи, мету, важливі цілі, ставить завдання цільовій групі про сфери впровадження та реалізації державної політики гендерної рівності та недискримінації в освіті. Можна окреслити основні види, які повинні використовуватися у стратегії й обов'язково є значними: *гендерна асиметрія, гендерний паритет, дискримінація, сексизм чи мовленнєвий сексизм, гендерний вимір в освіті , гендерний підхід, фемінізація, гендерний компонент, гендерно - чутливе освітнє середовище, стереотипи, гендерні ролі* та інше. Всі ці види окреслюють соціальні очікування суспільства від особистості чоловічої або жіночої статі, не використання суспільних сформованих гендерних стереотипів, а також поведінки у формі мови, манер, жестів тощо.

Викладач повинен дотримуватись:

▪ принципу симетричного і рівноважного включення чоловіків і жінок у всі сфери суспільного життя освітнього закладу і поза межами

▪ не розвивати ідеологію й практику дискримінації людей за ознакою статі, що базується на уявленні про переваги моральних, інтелектуальних, культурних, фізичних та інших якостей однієї статі над іншою

▪ застосовувати оцінку наслідків і результатів дії освітніх та виховних зусиль викладачів, виховної служби, спрямованих на повноцінне особистісне становлення й розвиток всіх суб'єктів освітнього процесу, усвідомлення ними власної ідентичності, вибір ідеалів і життєвих цілей та самореалізації без будь-яких обмежень за ознакою гендеру

▪ поширювати механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для компетентності кожної особистості

▪ передбачати відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка чи жінки

▪ надавати заохочення різних видів діяльності, що відповідатимуть інтересам особистості в подоланні гендерних стереотипів, враховуючи індивідуальні відмінності

▪ забезпечувати толерантне ставлення та недискримінації в системі освіті.

Щоб формувати новий гендерний вимір, протягом останніх років було ухвалено низку правових документів: Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків», постанови Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2006 р. № 1834 «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року», від 5 вересня 2007 р. № 1087 «Про консультативно-дорадчі органи з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку, запобігання насильству в сім'ї та протидії торгівлі людьми», від 26 вересня 2013 р. № 717 «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року». Упровадження принципів соціальної справедливості та гендерної рівності стало підставою створення інституту радництва з гендерних питань в органах виконавчої влади.

Ухваленя всіх цих документів створило нормативно – правове поле для розв'язання проблеми гендерної дискримінації в українському суспільстві. Проте українська освіта, на думку громадськості, залишається недостатньо чутливою до проблем гендерної рівності та дискримінації і відтворює асиметричну гендерну схему на організаційно - виховному та впроваджувальному рівнях.

За соціологічними вітчизняними дослідженнями встановлено, що значну педагогічну галузь представляють жінки і їх чисельність становить близько 78,3%, проте кількість жінок і чоловіків відрізняється на різних рівнях освітніх закладів. Наприклад, якщо у закладах дошкільної освіти працюють майже виключно жінки (98,6%), то у викладацькому штаті вищих навчальних закладів чоловіки становлять практично половину. Враховуючи таке суспільне явище, вважається, що воно значно впливає на викладання змісту навчальних предметів та його змістовність в навчально-методичній літературі, стиль викладання та педагогічного спілкування, гендерні взаємини в педагогічному колективі, упередженість в оцінюванні навчальних та професійних результатів, суб'єктів навчально-виховного процесу, і на наявність окремих програм чи блоків для хлопців та дівчаток, підкріплюючи все це мовним сексизмом.

Водночас, гендерна рівність має бути забезпечена всім учасникам і учасницям освітнього процесу в Україні незалежно від їхніх статевих чи гендерних характеристик, рівних можливостей доступу до позитивних результатів, розвитку компетентностей у сфері освіти і науки. Щоб реалізувати всі ці прагнення, треба забезпечувати виконання таких завдань:

- розробити освітні стандарти з урахуванням гендерної складової;

- замінити внутрішні нормативні документи чи положення, що висвітлюють освітню, організаційну, фінансово-господарську діяльність закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої освіти, освіти дорослих;

- введення до документообігу засобів чутливого мовлення і мови через впровадження стратегій фемінізації, нейтралізації, уникнення андроцентризму та сексизму;

- системну відмову від принципу «прихованої статевої профорієнтації»;

- надання, забезпечення інформаційної та науково-методичної підтримки та забезпечення взаємодії наукових, освітніх установ;

- формування сучасного кадрового потенціалу шляхом уведення до змісту післядипломної освіти навчальних курсів із гендерної проблематики;

Головними групами гендерної стратегії виділяють:

- діти, учнівська та студентська молодь, здобувачі та здобувачки освіти, чий демократичний світогляд, переконання, майбутня громадська, суспільна та професійна діяльність забезпечуватимуть існування та економічно-політичний розвиток демократичної держави;
- педагогічні працівники, які постійно забезпечують ефективність та якість рівня освіти і від чиїх поглядів, ідеалів, оцінок та переконань залежить світогляд майбутніх поколінь;
- батьки та представники здобувачів освіти, що здійснюють виховання своїх дітей, формують їхнє уявлення про світ та є життєвим прикладом;
- представники органів управління освітою і галузі освіти, що приймають управлінські та кадрові рішення, визначають умови роботи закладів освіти, також поширюють державну політику забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків та жінок у освіті.

До гендерної групи освітньої сфери відносять - дошкільна освіта, початкова освіта, загальна середня освіта, позашкільна освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта, післядипломна освіта, управління освітою.

За нормативно – правовими документами впровадження гендерної рівності та недискримінації має проводитися за двома напрямами – це зовнішнє, що повинно працювати на вищому державному рівні, та внутрішнє, яке буде діяти на рівні адміністративного управління, громад.

На основі всього цього можна зазначити, що головних і передових змін повинна зазнати ланка дошкільної та позашкільної освіти. Реалізація стратегії можлива лише за умов цілеспрямованого навчально-виховного процесу, орієнтованості на створення гендерного чутливого освітнього середовища з рівними можливостями для розвитку компетентностей особистості. Прогнозується, що вона буде відтворюватися та поширюватися на кожному наступному рівні освітнього процесу.

Представник педагогічної ланки зобов'язаний використовувати інноваційні технології, форми та методи навчання і виховання, що будуть сприяти створенню і підтримці у навчально-виховній атмосфері взаємоповаги, взаємодії та колегіальності, зменшать дискримінаційне, несправедливе, упереджене ставлення один до одного чи до всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Так, наприклад, у закладах загальної середньої та професійно-технічної освіти повинно бути рівне залучення і заохочення здобувачів освіти до організації та проведення виховних заходів будь-якого рівня, що дозволить їм виявити дію принципів рівноправної відповідальності, взаємоповаги і взаємодопомоги на ґрунті змін гендерних ролей й демонстрації їхньої варіативності - це наприклад відмова від звичайних свят як «Конкурс краси» та «Козацька наснага», які наголошують на гендерну сегрегацію.

Гендерна сегрегація на даному етапі розвитку демократичного українського суспільства прослідковується в режимі усунення гендерної упередженості як системи очікувань та оцінюючих суджень - вихователькок/вихователів, учителів/учительок, педагогічних працівників/працівниць, викладачів/викладачок, представників /представниць асоціації, лікарів/лікарок та щодо хлопців і дівчат, учнів і учениць, студентів і студенток їхніх нахилів, здібностей та задатків, уподобань і можливостей у навчанні, пояснень навчальних успіхів/прорахунків. Все відбувається на основі привернення уваги до нав'язування гендерних стереотипів через безмежне інформаційне оточення, дитячу літературу, гендерно марковані іграшки та одяг, ознайомлення із різноманітними проявами сексизму, тощо.

Деякі вчені наголошують, що наше суспільство стане гендерно-чутливим тільки тоді, коли маленькі особистості змалку будуть розуміти, що дівчатка та хлопчики мають рівні права, що можуть займатися саме тими предметами, до яких мають більшу схильність, обирати професії за власним бажанням, реалізовувати свої мрії і будувати кар'єру. А навчати цьому їх має викладач, і саме йому треба буде нести ідеї гендерної рівності в заклади освіти України.

Суспільно-соціальні зміни - це завжди рушійний процес, що включає в себе появи нових рис і елементів в соціально-суспільних структурах і в системах взаємостосунків, які несуть позитивний чи негативний характер, що впливає на рівень життя, розвитку компетентностей, прагнень, надбань, цінностей. Але чомусь, все одно хочеться згадати старі, добрі слова із творчості національного письменника Т.Г. Шевченка - «Учітесь, читайте, і чужому навчайтесь, й свого не цурайтесь...»

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихор С. Виховання школярів різної статі та гендерний підхід у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Педагогічний пошук. Науково-методичний вісник управління освіти і науки Волинської облдержадміністрації та Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти. 2005. № 1 (45).
2. Гендерний розвиток в Україні. Реалії і перспективи / За наук. ред. Л. С. Лобанової, Т. С. Ніколаєнко. Київ, 2003.
3. Гендерний аналіз українського суспільства. ПРООН, 1999.
4. Кравець В. П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. –Тернопіль: Джура, 2003.
5. Хрисанова С. Словарь гендерных терминов. Гендерное просвещение для всех. Харьков : „САБО-ЛТД", 2002.

УДК 37.041

Рябовол Лілія,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри
державно-правових дисциплін та адміністративного права
Кобзар Дмитро,
студент 4 року навчання, спеціальність 014 Середня освіта,
предметна спеціалізація 014.03 Середня освіта (Історія),
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку людства позначається глобалізацією, інформатизацією, діджиталізацією. Наразі активний розвиток інтернету дозволяє швидко отримувати інформацію, використовувати та поширювати її. Однак, крім переваг, такий стан має і недоліки, створює певні загрози. Споживачі інформаційних послуг, передусім інтернет-послуг, не убезпечені від хибної та/або неякісної, навіть, свідомо сфальсифікованої інформації. Враховуючи відповідний негативний вплив на різних осіб та суспільство загалом, актуалізувалася проблема пошуку способів його нейтралізації. Одним з таких способів є критичне мислення. Як справедливо зазначає С. О. Терно, уміння критично мислити є важливим особливо зараз, коли в засобах масової інформації постійно відбувається масована й витончена обробка суспільної свідомості, розгортаються підготовлені професіоналами широкомасштабні рекламні кампанії [15, с. 8-9]. Наразі не можна не погодитися із розумінням критичного мислення як одного з головних принципів освоєння світу, що орієнтує людину на творення себе в напрямі гармонізації із суспільством та природою.

Відтак, розвиток критичного мислення постає як важливе завдання, яке має вирішуватися на всіх рівнях освіти, у тому числі загальної середньої. Як вказує О. І. Пометун, критичне мислення має стати одним з основних результатів шкільної освіти. Стандартизовані базові знання та уміння/навички, залишаючись важливими, сьогодні не можуть бути основним критерієм для оцінки академічної успішності учнів. Останні мають не лише знати й розуміти наукові ідеї та концепції, а й бути мотивованими мислити критично, використовувати свої знання для покращення власного життя. Потенціал критичного мислення людини наразі стає основою для забезпечення якості життя, життєвого успіху [12, с. 89].

Аналіз новітніх досліджень і публікацій. Проблема критичного мислення продовжує притягувати науковий інтерес. Її досліджують з позицій різних галузей знань, при цьому, вчені акцентують на її міждисциплінарний характер. Фахівці з філософії та політології встановили, що концепція критичного мислення розвивається у двох напрямках, а саме: логічному, що передбачає вивчення потенціалу методів формальної логіки (аналізу, узагальнення, інтерпретації тощо) для розуміння, усвідомлення, пояснення подій та процесів, які відбуваються в сучасному житті; освітньому, у рамках якого критичне мислення розглядається як самостійна дисципліна [18, с. 72].

З позицій освіти й педагогіки проблему критичного мислення вивчають на загальному теоретичному, у тому числі загально дидактичному, рівні. Як справедливо зазначає В. Г. Кремень, проблема мислення для сфери освіти є актуальною з огляду на те, що в її межах розгортається розвиток людського в людини, і саме введення в освітній простір мислення як принципу розвитку усіх залучених до нього суб'єктів та як їх діяльнісної здібності здатне перетворити освіту на простір свободи [9, с. 146]. Актуальність формування критичного мислення І. В. Горохова пояснює тим, що соціальний і технічний прогрес вимагає від особистості вмінь швидко адаптуватися в сучасних умовах функціонування суспільства, бути здатною до змін і самовдосконалення, знаходити шляхи розв'язання соціальних і професійних завдань у нетипових ситуаціях, отже, сьогодні недостатньо володіти одним простим способом мислення, вказує вчена [4, с. 13]. Людина, яка володіє критичним мисленням, – успішна, затребувана в суспільстві, адже, вміє критично осмислювати проблеми, обирати з низки альтернатив відповідні рішення, здатна розпізнавати протиріччя й парадокси, зазначає О. В. Твердовська [14, с. 22].

Різні аспекти проблеми критичного мислення досліджують і з позицій окремих дидактик. Питання розвитку критичного мислення у процесі навчання суспільствознавчих предметів розробляли К. О. Баханов, І. П. Бондарук, Н. М. Гупан, О. І. Пометун, І. М. Сущенко, О. А. Тісліченко, С. О. Терно та ін., безпосередньо у навчанні правознавства – Д. А. Гонтар, В. О. Десятник, Н. М. Жидкова, Т. О. Ремех, В. М. Ткаченко та ін. С. Василина розглядає розвиток критичного мислення як одну з психолого-педагогічних умов правової

підготовки учнів у закладах пофесійно-технічної освіти [1, с. 218]. Окреслена проблема не втрачає своєї актуальності, чим і зумовлена тема й мета нашої статті.

Формулювання цілей статті – розглянути наукові підходи до визначення поняття «критичне мислення», з'ясувати дидактично-методичні умови розвитку критичного мислення у процесі навчання правознавства у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Законі України «Про освіту» (ч. 1 ст. 12) та в Концепції Нової Української школи критичне мислення визначене як одне з основних умінь, спільне для всіх ключових компетентностей. Його формування вимагає відповідної організації навчання. У цьому контексті на увагу заслуговує філософський підхід, згідно з яким, критиці піддаються інституційні засади традиційної освіти, які, якщо й не унеможливлюють повністю, то значно утруднюють формування навичок критичного мислення у процесі навчання. Наразі не можна не погодитися із твердженням, що розвиток критичного мислення у дитини має починатися якомога раніше й бути послідовним процесом [3, с. 64].

У Державному стандарті базової середньої освіти розвиток критичного мислення проголошено як один з ціннісних орієнтирів, на якому ґрунтується реалізація мети базової середньої освіти. Критичне мислення у цьому документі також визначене як наскрізне в усіх ключових компетентностях вміння, а його сутність полягає у наступному – «критично і системно мислити, що виявляється у визначенні характерних ознак явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, умінні аналізувати та оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки та контраргументи, розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси і способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації». Додаток 17 до цього Стандарту містить опис компетентнісного потенціалу історичної та громадянської освітньої галузі. Його аналіз дозволив визначити уміння і ставлення, які деталізують критичне мислення як наскрізне вміння. Серед них: критичне сприйняття інформації історичного та суспільно-політичного характеру; розуміння та використання мови в позитивний та соціально відповідальний спосіб; готовність ініціювати, критично оцінювати та впроваджувати нові знання, способи діяльності, норми, що забезпечують сталий розвиток громади і суспільства; критично оцінювати роль людини та держав у досягненні Цілей сталого розвитку ООН; критично оцінювати, виявляти маніпуляції історичною та актуальною для суспільства інформацією у процесі аналізу електронних медіа; критичне ставлення до інформації з різних джерел; відповідальне використання засобів масової інформації; критично оцінювати ідейні платформи та діяльність політичних партій, суспільних рухів, організацій та розуміти їх роль у розвитку демократичного суспільства тощо [5]. Отже, навчальні предмети історичної та громадянської (суспільствознавчої) освітньої галузі (історія, правознавство, громадянська освіта) можуть і повинні відігравати суттєву роль для розвитку критичного мислення в учнів.

Розглянемо підходи до визначення цього поняття. Переважно критичне мислення розглядають з позицій діяльнісного підходу. О. В. Твердовська, до прикладу, розуміє таке мислення як конструктивне, системне, комплексне мислення, що характеризується цілісністю сприйняття дійсності, і завдяки якому, людина стає здатною генерувати та реалізовувати нові ідеї та проекти. У цьому контексті розвиток критичного мислення вчена розглядає як комплекс заходів, спрямованих на тренування аналітичних, креативних, дослідницьких навичок з метою формування відкритої та гнучкої раціональної здатності особистості відповідати на виклики сьогодення [14, с. 22].

За визначенням Н. В. Харченко, критичне мислення – це особливий вид розумової діяльності, характерними ознаками якого є вироблення стратегій прийняття рішень у розв'язуванні завдань, проблемних ситуацій на основі здобуття і опрацювання інформації, оцінювання її достовірності; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, контрольних, оцінних) стосовно будь-якого об'єкта чи явища, у тому числі власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок і поглядів; виявлення власної позиції, формулювання самостійних суджень і побудова переконливої аргументації; об'єктивне оцінювання результатів як своєї, так і сторонньої діяльності, здійснення рефлексії та коригування власної діяльності [17, с. 280, 283].

О. І. Пометун також наголошує, що критичне мислення – це складна діяльність, багатовимірне і багаторівневе явище, особливий тип, спосіб мислення, який:

- характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлективністю, а його розвиток як результат навчання означає формування в учнів комплексної здатності визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з різних джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми, власну позицію щодо неї, обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти [12, с. 94, 95];
- є сукупністю розумових стратегій і процедур, опанування якими передбачає вільне використання людиною мисленнєвих операцій високого рівня, застосовуваних для опрацювання інформації, формулювання обґрунтованих висновків і оцінок та прийняття рішень [11, с. 329].

Незважаючи на значну кількість визначень поняття «критичне мислення», всі вони, як вірно зазначає В. М. Ткаченко, зводяться до того, що критичне мислення – це оцінне, рефлексивне, відкрите мислення, яке не приймає догм, розвивається шляхом накладення нової інформації на особистий життєвий досвід [16, с. 174].

З урахуванням специфіки юридичної науки і практики, яка є підґрунтям для розробки та конструювання змісту правової освіти на різних рівнях, у тому числі в закладах загальної середньої освіти, В. О. Десятник висунув методологічну концепцію критично-правового мислення. Вчений виходить з того, що вітчизняна юридична наука здійснює безперспективні спроби виявити, розкрити сутність, справжню природу правових явищ, сформулювати їх поняття і створити досконалі, достовірні, точні, логічно несуперечливі правові концепції, теорії і системи. Ці спроби, однак, ускладнені тим, що відбуваються у рамках двох основних типів праворозуміння – природно-правового та позитивно-правового, а їх вітчизняна юриспруденція розглядає як діаметрально протилежні, при цьому, не повною мірою враховуються сучасні досягнення логіки та методології науки, що дозволяють синтезувати ці два підходи і створити альтернативний. Ним власне і є критично-правове мислення, в основу якого згаданий вчений поклав науковий метод проб та усунення помилок, припущень та спростувань, який може бути використаний юридичною наукою для розгляду конкретних теоретичних і практичних правових проблем [6, с. 17, 20]. Отже, критично-правове мислення, відображаючи специфіку юриспруденції, інтегрує як власне критичне, так і правове мислення, та може розглядатися як різновид критичного мислення, що може і має розвиватися у процесі навчання в закладах як вищої, так і загальної середньої освіти.

Розвиток критичного мислення має забезпечуватися у процесі навчання усіх предметів, зокрема суспільствознавчих, безпосередньо – правознавства. У навчальній програмі з «Основ правознавства» для 9 класу прямо зазначено, що цей навчальний предмет сприяє становленню особистості, розвитку критичного мислення, логіки, здатності розуміти й оцінювати правові явища та процеси, аналізувати різноманітні життєві ситуації відповідно дій правових норм; спонукає учнів ставити запитання та шукати відповіді щодо ролі держави й права в житті людини і суспільства [10].

Як на обов’язкову умову розвитку критичного мислення переважно вказують на реалізацію проблемного навчання. Так, О. І. Пометун стверджує, що найбільш ефективно розвиток критичного мислення відбувається, якщо навчання передбачає розв’язання учнями реальних проблем, прийняття оптимальних рішень у різних ситуаціях [12, с. 95]. Саме тому О. І. Пометун і Н. М. Гупан пояснюють критичне мислення як: чіткий перелік мисленнєвих операцій, яких мають поступово навчитися учні; здатність особистості, що охоплює такі вміння: бачити проблеми, ставити запитання; аналізувати (визначати частини цілого і структури), порівнювати (виявляти і пояснювати подібне й відмінне, протилежне), синтезувати, класифікувати (відносити події/явища до певної групи), оцінювати інформацію з різних джерел, висловлювати власне ставлення, підтримку чи відмову); висувати гіпотези та оцінювати альтернативи; робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його [11, с. 329, 333].

Досліджуючи проблему співвідношення критичного і творчого мислення у процесі вивчення суспільствознавчих предметів, Н. М. Жидкова також акцентувала, що критичне мислення є сукупністю розумових стратегій і процедур, опанування якими передбачає вільне використання людиною мисленнєвих операцій високого рівня, що застосовуються для опрацювання інформації, формулювання обґрунтованих висновків та оцінок і ухвалення рішень. На думку вченої, розвиток критичного мислення є можливим лише в умовах реалізації дослідницької та експериментальної діяльності учнів, коли вони розв’язують складні ситуації вибору (проблемні завдання) і, коли така пізнавальна діяльність спрямована на формулювання висновків, оціночних суджень, ухвалення рішень, формування якісного продукту пізнання, розвиток стратегій пізнання тощо. При цьому в учнів формуються такі вміння: бачити проблеми, ставити запитання, аналізувати, порівнювати синтезувати, оцінювати інформацію; висувати гіпотези, оцінювати альтернативи, робити свідомий вибір, ухвалювати і обґрунтовувати рішення, дискутувати, експериментувати [7, с. 185-186].

С. О. Терно суголосний з попередньо викладеними науково-методичними позиціями. Вчений також вважає, що критичне мислення розвивається шляхом розв’язування проблемних задач, робота над якими вимагає від учнів відповідального ставлення до ухвалення рішень. Необхідним, при цьому, на його думку, є: не просто заявити про свою позицію щодо окресленої проблеми, а й довести та обґрунтувати її; зважити усі «за» і «проти», передбачити наслідки ухвалених рішень, для чого розглянути проблему з різних точок зору, врахувати різні думки. Науковець вважає, що умовою й одночасно показником критичного мислення є дослідницькі навички, які вміє застосовувати учень, а саме: спостерігати (бачити й помічати властивості об'єкта); описувати (зазначати, як об'єкт виглядає); порівнювати (встановлювати подібності й розбіжності, оцінювати що-небудь і співставляти його з іншими об’єктами); давати визначення; розпізнавати об’єкт; асоціювати; узагальнювати (робити висновки); прогнозувати, передбачати; застосовувати (отримувати практичну користь від чого-небудь); ставити нові запитання, випрацьовувати різноманітні аргументи, приймати незалежні та продумані рішення [15, с. 9, 10].

У методиці навчання правознавства обґрунтовано деякі методичні системи розвитку критичного мислення. Так, Н. М. Жидкова пов’язала розвиток критичного мислення з формуванням умінь вирішувати правові ситуації та розробила методику поетапного формування вмінь розв’язувати правові ситуації під час вивчення правознавства учнями 9 класу. Вчена виходить з того, що на основі теоретичних знань критичне мислення дозволяє обґрунтувати й обрати правове рішення, необхідне в певній життєвій ситуації.

В інтерпретації Н. М. Жидкової поетапне формування вмінь означає поступовий перехід учнів від репродуктивної до творчо-пошукової діяльності. Відповідно у процесі формування умінь розв'язувати правові ситуації виокремлено три етапи. На першому формуються репродуктивні вміння. Для цього вчитель пояснює значення певного прийому, демонструє зразок аналізу правової ситуації за пам'яткою. Учні коментують ці кроки, а потім виконують завдання, занотовують, задають питання для уточнення. На другому етапі формуються перетворюючі вміння. Вчитель при цьому здійснює контрольний супровід роботи учнів, а вони аналізують правову ситуацію, коментують дії, формулюють рішення, виконують завдання за пам'яткою, коментують процес розв'язку, крім того, складають завдання і коментують його розв'язання. Третій етап – розвиток в учнів творчо-пошукових умінь. Учні самостійно без пам'ятки аналізують правову ситуацію, наводять аргументи на користь кожної сторони, формулюють рішення, а також самостійно складають завдання та правові задачі і фіксують результати. Отже, кожний етап цієї авторської методики супроводжується формуванням відповідних умінь аналізувати й вирішувати ситуації. Перехід від одного рівня до іншого передбачає і розвиток критичного мислення, що забезпечується шляхом поступового ускладнення змісту ситуацій, збільшення кількості фактів, які учень має проаналізувати, збільшення кількості й обсягу джерел правової інформації, які він має опрацювати. Це вимагає від учня здійснення складних інтелектуальних прийомів для оцінки ситуації, встановленні причинно-наслідкових зв'язків тощо [8, с. 165, 167, 169].

У розвитку критичного мислення в процесі навчання правознавства сприяє і методика формування в учнів предметних умінь і навичок використання джерел правової інформації для проведення юридичного аналізу ситуацій, вирішення задач та виконання вправ. У рамках її реалізації до методичних прийомів роботи учнів з джерелами правової інформації (підручниками, юридичними словниками, довідниками, енциклопедіями, нормативно-правовими актами) віднесено і порівняння визначень понять, характеристики тих самих предметів, явищ у працях різних авторів, різних джерелах. Сутність методу кейсів, застосування якого також передбачено цією методичною системою, полягає в юридичному аналізі з позицій чинного законодавства та оцінюванні учнями певних ситуацій, у результаті чого – формуються рішення юридичного характеру [13, с. 27], а це забезпечує розвиток як критичного мислення загалом, так і критично-правового зокрема.

В. М. Ткаченко вважає, що ефективними для розвитку критичного мислення на уроках історії та правознавства є такі технології, як: вивчення інформації на основі тексту; розуміння тексту; кооперативне навчання; дискусії; письмові дослідження; аргументування; критичне слухання. Реалізуються вони у рамках трифазової структури уроку, що охоплює такі елементи, як: виклик (коли відбувається актуалізація знань учнів, вони будують гіпотези, створюють своє бачення досліджуваного предмета або поняття, оперують наявними в пам'яті уявленнями, ознаками, перетворюють їх); осмислення (коли учні отримують нові знання та співставляють їх з раніше набутими, активно сприймають інформацію, відбирають ту, яка необхідна для задоволення їх пізнавальних запитів, пов'язаних із темою); рефлексія (консолідація) [16, с. 174, 175, 176].

Розроблена Д. А. Гонтарем методика розвитку критичного мислення учнів на уроках історії, правознавства і громадянської освіти ґрунтується на реалізації міжпредметних зв'язків і передбачає роботу з джерелами інформації, безпосередньо аналіз їх змісту, та постановку питань проблемного характеру [2].

Висновки. У результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що переважно критичне мислення розглядають з позицій діяльнісного підходу як комплекс складних мисленнєвих операцій, дій, спрямованих на формування комплексної здатності особистості визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з різних джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми, власну позицію щодо неї, обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти. Оптимальним для розвитку критичного мислення у процесі навчання правознавства є проблемне навчання, безпосередньо використання таких методів, як: юридичний аналіз ситуацій, вирішення правових задач, виконання вправ, зокрема з використанням різних джерел правової інформації, джерел права. Перспективним у напрямку дослідження є визначення потенціалу міжпредметних зв'язків (не лише суспільствознавчих, але й інших навчальних предметів) для розвитку критичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василина С. Психолого-педагогічні умови правової підготовки учнів у професійно-технічних навчальних закладах. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2016. № 3. С. 215-228.
2. Гонтар Д. А. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії, правознавства і громадянської освіти з опорою на інтеграційні зв'язки під час роботи із джерелами інформації та постановки питань проблемного характеру : збірник тез доп. міжнар. наук.-практ. конф. «Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогічної освіти в Україні» (м. Херсон, 6 вересня 2019 р.). Херсон: «Гельветика», 2019. С. 20-24.
3. Горохова І. В. Критичне мислення як предмет філософського дослідження. *Політологічний вісник*. 2015. Вип. 76. С. 56-67.
4. Горохова І. В. Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США : дис. … канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2016. 206 с.
5. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджено Постановою Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» від 30.09.2020 № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text
6. Десятник В. О. Критично-правове мислення. *Часопис Київського університету права*. 2014. № 3. С. 17-21.

7. Жидкова Н. М. Критичне мислення у розвитку творчості учнів на уроках суспільствознавчих предметів. *Український педагогічний журнал.* 2020. № 4. С. 180-191.
8. Жидкова Н. М. Розвиток критичного мислення учнів у процесі вирішення правових ситуацій на уроках правознавства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 6 (8). С. 164-175.
9. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія / За заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 300 с.
10. Основи правознавства : навчальна програма для 9 класу. URL: mon.gov.ua › onovlennya-12-2017 › pravoznavstvo-9-8
11. Пометун О. І., Гупан Н. М. Розвиток критичного мислення учнів засобами шкільного підручника історії. *Проблеми сучасного підручника.* 2018. Вип. 20. С. 327-337.
12. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89-98.
13. Рябовол Л. Т., Чернік С. Д., Шатрава С. О. Формування предметних умінь і навичок з правознавства в учнів 9 класів. *Наука і освіта.* 2017. № 8. С. 23-33.
14. Твердовська О. В. Критичне мислення як чинник розвитку обдарованості людини в сучасних соціокультурних трансформаціях. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 7 (26). С. 19-22.
15. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії : посібник для вчителя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. 70 с.
16. Ткаченко В. М. Використання методів і прийомів розвитку в учнів критичного мислення на уроках історії і правознавства. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 4 (56). С. 173-178.
17. Харченко Н. В. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2016. Вип. 20 (20). С. 276-286.
18. Ущаповська Г. В. Проблеми ідентифікації концепції критичного мислення. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури.* 2013. Вип. 5. С. 72-76.

УДК 327 (73+52) "1950/1990"

Таратун Лілія,
студентка І курсу магістратури,
СумДПУ ім. А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗОВНІШНЬОПОЛІТИЧНОГО ЯПОНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX СТ..

Стаття присвячена дослідженню формування нової зовнішньополітичної парадигми Японії після Другої світової війни.

Ключові слова: *зовнішня політика, Японія, дипломатія, нова парадигма, Сполучені Штати Америки, доктрина Йошидо.*

Taratun L.O. The problem of formation of the foreign policy course of post–war Japan. *The article is devoted to the study of the formation of a new foreign policy paradigm of Japan after the World War II.*

Key words: *foreign policy, Japan, diplomacy, new paradigm, United States of America, Yoshido doctrine.*

Перетворення Японії з мілітаристської держави після закінчення Другої світової війни на демократичну країну безумовно було зумовлено переформатуванням курсу зовнішньої політики, та активною співпрацею зі Сполученими Штатами Америки, які донедавна були головним супротивником Токіо. Приклад Японії, як і Німеччини свідчить про безперервний рух націй до демократії, та іноді про те, що навіть система державного управління повністю руйнувалася, і вибудовувалася заново.

При написанні статті ми використовували декілька цілком різних джерел. Були використані роботи американських, радянських, європейських та українських авторів. Вибір американського джерела зумовлений роллю Сполучених Штатів Америки у формуванні «нового курсу» повоєнної Японії. Радянські джерела допомогли побудувати альтернативний погляд на Японію, умовно кажучи з іншого блоку періоду Холодної війни. Європейські дослідники зауважують на виключній ролі Японії у Азійсько–Тихоокеанському регіоні, та зокрема і в Європі. Українські автори посилаються на те, що Японія являється перспективної країною регіону для Києва, зокрема після призначення надзвичайним та повноважним послом України в Японії Корсунського Сергія Володимировича.

Головний науковий інтерес до проблеми ми пояснюємо переформатуванням парадигми зовнішньої політики Японії, після довгого періоду мілітаристської політики. Такі зміни були досить поширеними після Другої світової війни та після перемоги Заходу у Холодній війні. Схожим курсом пішла і Україна, починаючи з 1991 року. Проте новизна полягає не тільки в цьому, але і незначному рівні дослідження цього періоду історії міжнародних відносин Японії, адже більшість наукових праць зосереджена на інших періодах: Японії після реформації Мейдзі, під час Другої світової війни та на сучасному етапі. А власне проблема формування сучасного курсу була дещо пропущена.

Процесі підготовки до написання наукової роботи ми визначили декілька пріоритетних завдань, зокрема:

- Означити передумови визначення нового курсу Японії;
- Відокремити роль США у цьому процесі;
- Схарактеризувати доктрину Йошидо як новий підхід до зовнішньої політики Японії;
- Означити наслідки формулювання зовнішньополітичного курсу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 1988 році Кент Калдер написав впливовий нарис про природу економіки Японії та її зовнішньої політики. У цьому нарисі він описав Японію як країну реактивного стану, зробив висновок, що формування зовнішньоекономічної політики здебільшого відповідало на тиск з–за кордону. Калдер визначив реактивну зовнішню політику такою, в якій «стимулом до зміни політики є як правило, забезпечення зовнішнім тиском». Реактивний стан має дві основні ознаки. По–перше, він не може взяти на себе незалежність ініціативи зовнішньоекономічної політики, коли вона має владу та національні стимули. По–друге, він реагує на зовнішній тиск як на зміну політики, але тиск робить це нестабільно, безсистемно і часто неповно [4, с. 1].

Зовнішня політика Японії не завжди реагувала на виклики в тому сенсі, який мав на увазі Калдер. Звичайно, Японія відреагувала на відкриття країни Сполученими Штатами та іншими західними державами, починаючи з 1850–х років, і під загрозою імперіалізму, який уявляли ці країни. Однак у першій половині XX сторіччя Японія сама грала в імперіалістичну гру у Східній Азії, поступово захоплюючи території на Тайвані, Кореї, Маньчжурії та власне у Китаї. У розпал Другої світової війни практично вся Східна Південно–Східна Азія перебувала під японським військово–політичним контролем. Реактивна зовнішня політика, описана Калдером, є результатом поразки у війні та окупацією США з 1945 по 1952 роки [4, с. 3].

Сучасна японська зовнішня політика не надто відрізнялась від такої ж в останній половині XIX ст. Зовнішня політика Японії традиційно не керувалася ідеологічними орієнтаціями. Швидше, проблема, з якою Японія зіткнулася полягала у забезпеченні її виживання в міжнародній системі, в якій переважають більш потужні країни. Це прагнення до виживання залишається ознакою японської зовнішньої політики і сьогодні. Токіо прагнув просувати свої інтереси не шляхом визначення міжнародного порядку денного, пропаганди конкретної ідеології, або просуванням власного бачення світопорядку, як Сполучені Штати Америки та інші великі держави. Натомість підхід полягав у використанні зовнішнього середовища як даного, а потім внести прагматичні корективи йти в ногу з тим, що іноді японці називають «тенденціями розвитку часу» [3, с. 4].

На зовнішню політику Японії традиційно впливали дві основні фактори. Перший – це складне географічне середовище в поєднанні з не менш рівним складним міжнародним контекстом, який сприяв тому, що Японія сприймала себе як надзвичайно вразливу до зовнішніх впливів та позбавлену альтернативи країну. Політичні та безпекові наслідки цих зовнішніх перешкод відокремилися в біполярній структурі із залученням США (найближчої до Японії як традиційний союзник) та Китайської Народної Республіки (підйом якої сприймається як головна загроза, але й можливість для Японії), остання замінивши Радянський Союз є головним опонентом Японії в регіоні.

Другий фактор стосується внутрішньої політики: переглянута пам’ять про стару імперську величь в поєднанні з стійким спадком поразки і окупації, яка сприяла роздробленості та поляризації сучасної внутрішньої дискусії Японії щодо зовнішньої політики та забезпечила стійку популярність пацифістського вибору, зробленого після Другої світової війни і закріпленого в Конституції країни. Японська Конституція 1947 року (яка значною мірою натхнена Конституцією США) у своїй преамбулі зазначає, що «Ми, японський народ … маємо рішучі наміри зберегти нашу безпеку та існування, довіряючи справедливості і вірі миролюбних народів світу» [3, с. 5].

Крім того, у статті 9 зазначено «Щиро прагнучи до міжнародного миру на основі справедливості та порядку, японський народ назавжди відмовляється від війни як суверенного права нації та загрози чи застосування сили як засобу врегулювання міжнародних суперечок. Для досягнення мети попереднього пункту, сухопутні, морські та повітряні сили, а також весь військовий потенціал, ніколи не буде підтримуватися». Положення про те, що сухопутні, морські та повітряні сили, а також інший військовий потенціал, ніколи не збережеться, являє собою законодавчу базу, яку підтримав післявоєнний японський пацифістський вибір.

Так звана доктрина Йошиди, названа на честь прем’єр–міністра Шигеру Йошида (1948–1954), далі поклала у основу пацифістські принципи зовнішньої політики Японії. За баченням Йошиди, Японія повинна зосередитись на економічному розвитку, покладаючись на військовий союз із США як основу для своєї безпеки та зберігати низький дипломатичний профіль. Особливо наполягала Японія, що її Конституція забороняла їй здійснювати право на колективу самооборони і, отже, і від направлення військ або суден на допомогу США в бойових операціях. Японські уряди мають загалом підтримував ці принципи протягом декількох десятиліть [3, с. 5–6].

У XX столітті найважливішою подією, що направила Японію на стратегічну взаємодію стала поразка у Другій світовій війні, під кінець якої вона виявилася в стані війни з більшістю країн світу. Прагнення реабілітуватися перед світовою спільнотою, поряд із забезпеченням успішного економічного відновлення і розвитку стало в той період часу одним із головних завдань країни.

Японія уклала мирний договір з 48 країнами – колишніми військовими супротивниками, крім СРСР і країн комуністичного блоку, визнала свою відповідальність і висловила згоду на компенсацію у вигляді передачі територій і виплати репарацій. Підписання документу дозволило японцям відновити дипломатичні відносини з багатьма країнами, а завершення періоду військової окупації формально повернуло японської дипломатії самостійність і повноту функцій [2, с. 31].

Формально, «реабілітація» Японії в світі почалася з Сан–Франциського договору, але фактично їй передувала нормалізація відносин з США, здійснена зусиллями прем'єр–міністра Йошиди. Слід зазначити, що японські керівники використовували союзницькі відносини з США, насамперед для отримання широкого доступу на американський ринок, можливості імпорту сучасних технологій, сировини і експорту промислової продукції. У свою чергу, вони надали американському союзнику військові бази на японській території і підтримували – в одних ситуаціях активно, в інших – пасивно, зовнішньополітичний курс США на міжнародній арені [2, с. 32].

«Протягом повоєнного періоду, – зазначалося в щорічному огляді Японського інституту з проблем миру і безпеки за 1981 рік, – основними елементами зовнішньої і оборонної політики Японії були залежність від США в питаннях оборони, обережність у зовнішньоекономічних відносинах і концентрація енергії нації на економічному розвитку». Ці два фактори – військово–політичний союз з США і «економічна дипломатія» – визначали в основному зовнішньополітичний курс і поведінку Японії на міжнародній арені.

Окупація Японії військовими США (1945–1952) видається головним моментом для обговорення нової парадигми зовнішньої політики. Проте рішення, прийняті в ці роки, дали основу для японських рішень всього напрямку зовнішньої політики на наступні півстоліття. Основні цілі окупаційної влади мали заспокоїти і демократизувати Японію. Для досягнення першої мети влада США роззброїла країну та скасувала її військові служби. Більше того, поки окупація здійснювалася опосередковано через уряд Японії (на відміну від Німеччини в кінці війни, уряд ніколи не розпадався), директиви виконувались під фізичною присутністю американських військових в таборі при колишній імператорській армії та ВМС по всій країні. Частина цих сил залишилася навіть після офіційного завершення окупації.

Центром другої демократизації стала конституція 1946 року, в основному розроблена політичною секцією штабу генерала Дугласа Макартура. Загалом конституція досягла своєї мети, забезпечити демократичні рамки для післявоєнної політики. Це зробило Японію найбільш тривалою і стабільною демократією в Азії [4, с. 4].

По–друге, окупація розмістила Японію у західному блоці Холодної війни. Цьому було дві причини. З одного боку, окупація почала закінчуватися американською операцією. Радянський Союз вимагав ролі, подібної до тієї, яку він мав отримав у Німеччині, але отримав відсіч. У силу поглиблення Холодної війни після 1947 року питання про Японський постокупаційний суверенітет був нерозривно пов'язаний зі стосунками з Сполученими Штатами. Попри те, що Японія підписала мирний договір з більшістю держав–союзників в цей день вона підписала двосторонній договір про безпеку зі Сполученими Штатами (8 вересня 1951 року). Не випадково: такий договір був умовою і фактично проклав шлях до відновлення суверенітету Японії наступним чином. Те, що Японія мала бути молодшим партнером в альянсі, ясно вказує нерівний характер зобов'язань щодо забезпечення безпеки. Хоча США зобов'язані згідно з Положенням договору захищати Японію у разі нападу, але Японія не підпадає під таке зобов'язання у разі нападу на США третьою країною [4, с. 5].

Союз із США, звичайно, означав, що зовнішня політика теж буде проблемою внутрішньої політики. Поступові переговори про двосторонній договір про безпеку полегшили тягар присутності військових США, але ця присутність залишається і сьогодні. Насправді Окінава повернулася до японського суверенітету лише в 1972 році, але бази штатів все ще займають значну частину цієї префектури. Американські бази в Японії служили тиловими опорними зонами під час корейських та в'єтнамських воєн, за участі Японія в цих конфліктах опосередковано.

Ліво–праві конфлікти щодо безпеки та зовнішньої політики часто проводилися навколо американських баз. Більше того, на відміну від традиційної зовнішньої політики, яка вважається юрисдикцією національного уряду, питання, що стосуються баз, стосуються муніципальних і префектурних органів влади та місцевих жителів. Суперечки між органами місцевого самоврядування та національним урядом, особливо між японським міністерством оборони та міністерством закордонних справ, яке ускладнене особливими відносинами із США [4, с. 5–6].

Як висновок, слід вказати, що Японія відновила свій суверенітет в 1952 році. Політика воєнного часу та настання холодної війни ізолювало Японію від східно–азіатських сусідів, тоді як союз із США перебіг через Тихий океан і за його межі розкрив нові можливості. Проте, країна була глибоко розділена через форму нової політичної системи. Ліві хотіли пацифізму, нейтральна Японія відірвалася від двостороннього союзу і прихильна соціально–демократичним ідеалам всередині країни. Праві, що об'єдналися в 1955 році. І сформували Ліберально–демократичну партію, яка продовжуватиме домінувати в політиці протягом наступних півстоліття,

Політичний компроміс доктрини Йошиди, заклав в свою чергу основи зовнішньої політики Японії. Названий на честь архітектора Йошиди Шигеру –довоєнного дипломата і повоєнний прем'єр-міністра (1946–47 років, переобраний тричі послідовно між 1948 і 1954 роками). Політика, прийнята як політичний компроміс, виявилася надзвичайно довговічною. Деякі аспекти тривали до кінця холодної війни, інші і досі.

Доктрина Йошида містила три основні елементи: продовження опори на союз із США для забезпечення безпеки Японії, наголос на економічних відносинах за кордоном, з метою сприяння відбудові вітчизняної економіки; підтримка низького рівня в міжнародній політиці. Зовні вчення ґрунтується на відсутності військової сили. З часом стаття 9 Конституції 1946 року служила як відповідальністю, так і активом у розробці зовнішньої політики. З одного боку, уряд був змушений прийняти міжнародне середовище як даність і сподіватися на «американську парасольку».

ЛІТЕРАТУРА

1. Шевчук О.В., Вовчук Л.А., Погорєлова І.С. Зовнішня політика країн АТР (1945–2000–і рр.). Навчальний посібник. Миколаїв : 2016. 292 с.
2. Петров Д.В. Внешняя политика Японии после Второй мировой войны. Москва : Международные отношения, 1965. 402 с.
3. Bendini R. Japan Foreign and Security Policy at a Crossroads. In–depth analysis. Directorate–general for external policies. European Parliament 2015. 19 p.
4. Potter D. Evolution of Japan`s Postwar Foreign Policy. Chicago, 2009. 19 p.

УДК 908: 796.5 (477.52)

Сорока Ганна,
викладач історії та правознавства
Державного професійно-технчного навчального закладу
«Хотінський професійний аграрний ліцей»
смт Хотінь, Сумський район, Сумська область,
Україна

ДЖЕРЕЛО НАХНЕННЯ – ХОТІНЬ

У статті вивчається перлина Сумського району – центр селищної ради, селище міського типу Хотінь.

Ключові слова: історико-краєзнавча екскурсія, історичне краєзнавство, батьківщина, історико-культурна спадщина, пам`ятки архітектури.

Soroka G. V. Source of food. The article examines the pearl of Sumy district - the center of the village council, an urban-type settlement Khotyn.

Key words: historical and local lore tour excursion, historical local lore, homeland, historical and cultural heritage, architectural monuments.

У сучасному суспільно-політичному житті України помітно зростає роль історичного краєзнавства, яке спрямоване на збереження багатовікових культурних традицій, відновлення історичної пам'яті народу, виховання патріотизму громадян незалежної суверенної держави. Поза сумнівом, різні куточки нашої Батьківщини по своєму надзвичайно цікаві своєю історико-архітектурною спадщиною, культурою, самобутнім побутом. Очевидно, що без знання рідного краю годі й говорити про національну гідність, самовідданість, національний менталітет. Святе відчуття Батьківщини і рідної землі починається саме з рідного краю, свого села чи міста, вулиці, своєї домівки, де людина народилась і виросла, де пройшло її дитинство. Рідна земля – це колиска, яка качає нас на хвилях життя. Вона підхоплює, коли ми падаємо, вкриває від усіляких негараздів і життєвих колотнеч, вчить нас людській доброті, взаємодопомозі, відданій дружбі і вірному коханню. Протягом усього свого життя людина зберігає у своєму серці любов до землі, де вона народилася і людей, що її заселяють. Любов до Батьківщини починається з любові до рідного краю. Куди б не закинула тебе доля, священним буде це місце, в яке завжди хочеться повертатися. Зветься воно малою Батьківщиною. Любов до Батьківщини є в серці кожного з нас.

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. Однією із найбільш доступних і масових форм вивчення природи та господарства рідного краю, в яких переважають елементи живого спостереження є історико-краєзнавчі екскурсії. Їх значення полягає в цілеспрямованому вивченні рідного краю, відновленні історичної пам'яті, вихованні патріотизму. Приймаючи в них участь ми проводимо активну пошукову та краєзнавчу роботу, здійснюємо цікаві та змістовні екскурсії на території рідного краю. Отже, створення історико-краєзнавчих екскурсій, безсумнівно, є актуальним завданням сьогодення. Тому, виникла ідея розробки екскурсії селищем міського типу Хотінь.

Хотінь – це наша земля, рідний край з багатовіковою історією, мальовничою природою, чарівною піснею і мудрими, талановитими людьми. Маленька частина нашої України, нашої Батьківщини. Наймальовничіше та

найпрекрасніше місце на всьому світі. Сумська область Сумський район селище міського типу Хотінь – це і є наша маленька батьківщина. Як і кожний населений пункт селище Хотінь має своє історію, і ця історія нерозривно пов'язана з історією України.

Актуальність теми визначається тим, що в наш час кожна людина повинна знати своє минуле, історію своєї держави і малої батьківщини, де народився і виріс. Адже є такий вислів «Той, хто не знає минулого, не вартий майбутнього». Де б людина не опинилася, її батьківщина, рідний край буде завжди з нею.

Метою даної екскурсії є ознайомлення учнів з історико-культурною спадщиною, пам'ятками архітектури та культовими спорудами перлини Сумського району, центру селищної ради – селищем міського типу Хотінь; зацікавленість молоді в туристичному потенціалі Хотінської об'єднаної територіальної громади.

Завдання, які ми поставили є патріотичне виховання учнів через знання історичного минулого; становлення особистості юного громадянина через любов до малої Батьківщини України; естетичне виховання учнів засобами етнокультури; формування громадянськості учнів на засадах національних культурних традицій; пропагування бережливого ставлення до збереження пам'яток культури та природи рідного краю.

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. Неповторна Хотінь, її стародавня історія, багата культурна спадщина, народні звичаї та обряди, чудові краєвиди завжди приваблюють гостей та туристів з інших районів. За своїм віком Хотінь можна порівняти хіба що з такими давніми містами як Ромни, Путивль та деякими іншими населеними пунктами Сумщини. Історія розвитку селища Хотінь тісно переплітається з історичними подіями, що розвивалися в Україні протягом багатьох століть. Із покоління в покоління передаються цікаві легенди про походження назви селища. Одна говорить про те, що поселення названо на честь його засновника Хотимира. Інша свідчить про те, що люди почали селитися навколо криниці Хочунь, тож і селище своє назвали подібно до життєдайного джерела. Ще одна легенда розповідає, що переселенці, вражені красою і багатством місцевості назвали своє поселення Хотінню, що дослівно означає «бажане місце», «місце, яке хотіли». Легенда про криницю Хочунь розповідає, що одного спекотного дня через село Хотінь проїздили козаки. Було дуже спекотно і один з козаків вирішив зупинитися обабіч дороги й пошукати хоч невеличкого джерельця з водою, щоб втамувати спрагу собі та своїм товаришам. Усі козаки весь час говорили «хочу пити води, хочу пити води…» Шукаючи хоч якийсь порятунок від спраги, козак, зупинившись обабіч дороги пішов шукати води і побачив неподалік від себе болотиння, а в ньому – невеличке джерельце з водою. Козак зрадів і припав пити ту воду, потім покликав своїх товаришів і ті теж напилися води. Козаки подивилися навкруги, як тут красиво та незвичайно, яка тут природа, річка, краєвиди і вирішили залишитись тут зупинитися і жити. З того часу люди почали селитися біля цього цілющого, життєдайного джерела і зробили криницю, яку назвали Хочунь, від слова «хотіти» – хотіти пити воду, хотіти тут жити. Історичні знахідки (найдавніша з них – скіфський кинджал, який зберігається у місцевому історико-краєзнавчому музеї) дають змогу встановити, що землі, на яких розташоване селище Хотінь, були заселені ще з доісторичних часів. Перші згадки про Хотінь історично зафіксовані в Іпатіївському літописі та у надзвичайно цінному документі XIV століття «Списку градів руських, дальніх і ближніх». То був період, коли на київському престолі княжив великий князь Литовський Ольгерд. З часом престол перейшов до його сина Володимира, за часів князювання якого почали відроджуватися зниклі після татаро-монгольської навали міста та села, стали виникати нові.

З 1951 року тут працює лікарня, спочатку районна, а з 1961 року (час ліквідації Хотінського району Сумської області, що проіснував з 1935 по 1963 рік) – селищна. При ній працюють різні кабінети, зокрема фізіотерапевтичний, стоматологічний і зубопротезний, лабораторія. У теплий період року поблизу мальовничого сільського ставу в центрі селища працює літній майданчик для відпочинку, в якому знаходяться столики та лавки під накриттям, поряд знаходиться майданчик для танців. Нині в селищі діє хлібозавод, продукція якого добре відома в районі та місті Суми. Несподівано вулиця зникає і перед нами постає лісопарк. Табличка зправа дороги свідчить, що ми входимо на територію об'єкта природно-заповідного фонду України. Це парк-пам'ятка садово-паркового мистецтва «Хотінський». Напис засвідчує про те, що він охороняється законом. Заходимо на територію парку. Нині це вже скоріше лісопарк, оскільки яскраво помітно, що вже давно тут відсутня рука дбайливого садівника. Нам зустрічаються різні породи дерев: клен, ясен, липа, зрідка дуб та береза, кущі.

Нині селище Хотінь – населений пункт, який, не дивлячись на всі політичні та економічні негаразди, що випали на долю незалежної України, поступово відроджується та зміцнюється. Підтримавши головну державну реформу децентралізації, село Хотінь у 2016 році стало центром Хотінської об`єднаної територіальної громади. На в`їздах до земель Хотінської ОТГ – ошатні підстрижені узбіччя, вказівники, прапори, а на вулицях села встановлені нові зупинки і висаджені клумби.

Серед чудової хотінської природи, серед багатовікових дубів і осокорів біля сучасної школи височать два флігелі колишнього графського маєтку, що був зведений на зламі XVIII-XIX століть. Сам же маєток був споруджений курським губернатором Михайлом Івановичем Камбурлеєм, який одружився на Ганні Андріївні Кондратьєвій, правнучці Герасима Кондратьєва – сумського полковника, засновника міста Сум.

М.І. Камбурлей, якого у 1899 році відправили у відставку і, приїхавши у володіння своєї дружини, задумав побудувати в глуші перлину архітектури XIX століття. Задумувалось будівництво пишного об`єкту не просто так, оскільки його власникові Камбурлею дуже хотілося підкреслити свою значущість і статусність. Подібні архітектурні споруди, побудовані за проектом італійського архітектора Джакомо Кваренгі були побудовані на той час у Російській імперії. Це й Олександрійський палац у Царському селі, Асигнаційний банк у Петербурзі, Ермітажний театр, Смольний інститут. А найбільша схожість Хотінського палацу простежується з Маріїнською лікарнею на Літейному проспекті у Петербурзі. До створення садиби Камбурлей залучив і талановитого українського архітектора Олександра Паліцина. За його планом в Хотіні будувалась велика кам`яна оранжерея і ціла вулиця дерев`яних будинків. Михайло Іванович Комбурлей в першій чверті XIX століття в глушині, далеко від архітектурних центрів Росії, зумів побудувати архітектурний шедевр, непритаманний сільській місцевості палац, так його розписати, умеблювати, розбити такий парк. Руїни, колись величного палацу, свого часу змалював олівцем видатний художник і засновник Сумського художнього музею Никанор Онацький. До сьогодні вціліли лише два бокові флігелі з іонічними чотириколонними портиками. Вони й нині нагадують про неймовірну велич давньої заміської казки.

Хотінська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів, без перебільшення, є гордістю селища. Хотінську спеціалізовану школу І-ІІІ ступенів називають одну серед найкращих шкіл не лише району, а й області.

Мирну працю хотінців порушив віроломний напад фашистської Німеччини на Радянський Союз. Більше ніж 500 чоловіків із села пішли захищати рідну Вітчизну. Коли фронт наближався до Хотіні, районна партійна організація почали вивезення зібраного врожаю, тракторів, обладнання МТС, колгоспної худоби у Воронезьку область. Частина населення евакуювалася в Саратовську область. На початку жовтня 1941 року сотні жителів Хотіні – жінки, люди похилого віку, діти – взяли участь у будівництві оборонних споруд, окопів і протитанкового рову біля села Терешківка. В цей час у Хотіні знаходився штаб 40-ї армії, який керував бойовими операціями, відбиваючи ворожий натиск. У селі створили партизанський загін і підпільну організацію. Хотінці не підкорилися ворогу. Активну боротьбу вів партизанський загін, очолюваний секретарем райкому партії С.С. Звягіним, який дошкульно наносив удари фашистам, цим самим надаючи допомогу підрозділам 40-ї армії Південно-Західного фронту. За час свого існування (до 20 травня 1942 року) загін знищив в боях понад 650 німецьких вояк, підірвав п’ять стратегічних містків, знищив три ворожих літаки, 23 автомобілі, розповсюдиву серед населення біля 70-ти тисяч листівок. В Хотіні діяла й молодіжна підпільна організація. Вона вела диверсійну роботу, перешкоджала насильному вивозу молоді на каторжні роботи до Німеччини. Нове піднесення партизанської боротьби пов’язане з перебуванням у Хотінському районі на початку лютого 1943 року партизанського з’єднання під командуванням М.І. Наумова. Були створені три партизанських загони, що проводили диверсійну роботу проти окупантів аж до часу визволення Хотінського району. По завершенні війни на давнім Ромоданівськім шляху, яким йшли партизани-наумівці, біля Хотіні, поставлено пам’ятний знак.

Однак школа – не єдиний навчальний заклад селища, також тут функціонує Хотінський професійний аграрний ліцей (раніше – СПТУ-5 та ПТУ-35), історія якого починається з 1963 року. У 1963 році у селищі відкрито училище механізації сільського господарства № 5 (сільське професійно-технічне училище №5), яке готувало механізаторів, кухарів, електрозварювальників, водіїв і спеціалістів з інших важливих сільськогосподарських професій. Другого жовтня 1963 року сіли за парти перші 300 учнів училища. Першим директором навчального закладу був призначений Перемот Олексій Степанович. Уже через рік після відкриття училища, влітку-восени 1964 року 210 його випускників-трактористів та слюсарів – вступили на свій професійний шлях, вийшли на поля рідної Сумщини, щоб плекати багаті врожаї. У 1984 році його було реорганізовано в професійно-технічне училище № 35 смт Хотінь. У червні 2003 року професійно-технічне училище отримало статус професійного аграрного ліцею. У 2008 році Хотінський професійний аграрний ліцей перейменовано на державний професійно-технічний навчальний заклад «Хотінський професійний аграрний ліцей». Тут готують механізаторів, слюсарів, водіїв, кухарів та фахівців інших робітничих професій для аграрного сектору Сумського району та області. Близько 15 000 спеціалістів є випускниками цього навчального закладу за 55 років його існування. Завдяки сильному й небайдужому педагогічному колективу на чолі з директором Олександром Сергійовичем Шабалем цей навчальний заклад багато років поспіль користується славою одного з найкращих професійно-технічних навчальних закладів України.

У Хотіні знаходиться новозбудована Свято-Успенська церква, яка завжди щиро зустрічає всіх прихожан. Будівля гарна, подвір’я охайне, дбайливо засаджене квітами та доглянуте. Навпроти церкви знаходяться будівлі Хотінського професійного аграрного ліцею. У 1786 році побудовано побудовано кам`яний храм, а 1930 року була закрита радянською владою та зруйнована, а в квітні 2001 року було закладено першу цеглину нової церкви на місці старого подвір’я, у небесному кольорі, а 14 жовтня 2007 року, в день Покрови пресвятої Богородиці (храмове свято), було проведено мале освячення Свято-Успенської церкви. Тепер прихожани мають змогу відвідувати молебень у цьому новому храмі. Будівництво цієї культової споруди стало можливим завдяки спонсорським коштам, пожертвам мешканців Хотіні, допомозі керівників місцевих сільськогосподарських підприємств, активній підтримці селищної ради, а також наполегливій праці священика Олега Дьоміна (отця

Олега). Підходимо до меморіальної плити, яка знаходиться на початку вулиці Поштова, що саме тут починається перпендикулярно до вулиці Соборна. Напис на меморіальній плиті свідчить, що саме на вулиці Поштовій проживали Герой Радянського Союзу Просяник Омелян Іванович (1900-1990) та генерал-майор авіації Доценко Віктор Михайлович (1928-1985). За кілька десятків метрів, зліва по вулиці Соборна, знаходиться будівля Хотінської селищної ради. Навпроти, справа – хотінський дитячий садок.

Метрів за сто від селищної ради, уздовж вулиці, бачимо будівлі ТОВ «Фавор»***)***. Це підприємство – один із лідерів по виробництву металевої тари для підприємств харчової та хімічної промисловості в Україні. ТОВ «Фавор» – лідер з виробництва металевої тари для підприємств харчової та хімічної промисловості в Україні. За останні роки на ньому створено потужну матеріально-технічну базу. Зокрема, збудовано нові складські приміщення, введено в дію нові технологічні лінії. Товариство співпрацює з потужними товаровиробниками України, Росії, країн Балтії, Казахстану, Молдови. Його діловими партнерами є підприємства Сербії, Словенії, Японії, Польщі, Франції, Італії. Завдяки «Фавору» Хотінь приймала гостей з Італії, Швейцарії, Німеччини, Австрії, Китаю, Великобританії, Туреччини. Виробничі потужності підприємства обслуговує в сезон приблизно 200 найманих працівників. Середній їх вік – 35 років. Впровадження нових технологій, діловий стиль керівництва, професіоналізм робітників та інженерів забезпечують високу якість продукції «Фавору», якої на рік виробляється 20 мільйонів одиниць. На рахунку підприємства також велика кількість благодійних акцій – товариство активно підтримує будівництво церкви в селищі, підтримує розвиток селищного спорту й опікується різними селищними заходами, бере на себе клопоти щодо будівельних та ремонтних робіт, яких потребують заклади соціальної сфери.

Таким чином, у результаті цих досліджень, можна стверджувати, що селище Хотінь є маленькою частиною нашої України, нашої Батьківщини. Хотінь – маленька батьківщина. А якщо скласти маленькі батьківщини кожного із нас, вийде велика держава Україна, частиною якої і є селище міського типу Хотінь з його багатою цікавою історією. Маленькі батьківщини зливаються в цілу країну, до якої кожен її громадянин відчуває піднесені почуття – патріотизм, гордість, захоплення. А створення Хотінської об'єднаної територіальної громади, здійснення її планів і є фундаментом майбутнього. Селище змінюється з кожним днем. Воно живе, молодіє, розквітає новобудовами, дзвенить дитячим щебетом на кожній вулиці. Наше рідне селище Хотінь – це не шмат землі, це люди, їх невтомна праця, благі вчинки. Тому шануймо, любімо й бережімо нашу малу Батьківщину!

ЛІТЕРАТУРА

1. Донесемо крізь роки твоє ім'я, ліцей! Вперед. Газета Сумського району Сумської області. 2008. 10 жовтня. С. 4.
2. Дорога до храму. Духовне обличчя села. Вперед. Газета Сумського району Сумської області. 2007. 21 липня. С. 6.
3. Заповідні скарби Сумщини. Під загальною редакцією доцента біологічних наук Т.Л. Андрієнко. Суми: Видавництво «Джерело»; 2001. 208 сторінок, 28 кольорових ілюстрацій.
4. Історія та сучасність Хотінського професійного аграрного ліцею. Суми, ПКП «Еллада S», 2013. 128 с.
5. Литвин М.І. Хотінь – край наш Слобожанський. Збірник нарисів і спогадів. Суми: видавництво «Слобожанщина», 2002. 230 с.
6. Литвин М. І. Скарби нашої пам'яті: нариси, спогади, хроніка, вірші. Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня», видавництво «Козацький вал», 2006. 104 с.
7. Литвин М. І. Хотінь в історії рідного краю. Збірник історично-краєзнавчих матеріалів. Суми: ВД «Фолігрант», 2013. 112 с., іл. (Сер. «Літопис малої батьківщини»).
8. Мій край Слобожанський: Збірник історико-краєзнавчих матеріалів. Київ: Видавничий дім «Фолігрант», 2006. 356 с., з ілюстраціями. (серія «Малі міста – велика слава»).
9. Охріменко М. Л. Скарби минувшини. Голос Кліо з теренів літописного Псла. Суми: Триторія 2019. 224 с.: іл.
10. Охріменко М. Л. Витоки наші. Голос Кліо з теренів літописного Псла. Суми: Триторія, 2018. 208 с.: іл.
11. Україно, ти – в моїй родині, в ріднім селищі моїм – Хотінь... Свято 2008. Вперед. Газета Сумського району Сумської області. 2009. 9 січня. С. 12.

УДК: 94:327](73):355.48(53:564.4)

Самотуга Юлія,
студентка магістратури,
СумДПУ імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

АРАБО-ІЗРАЇЛЬСЬКА ВІЙНА 1967 РОКУ ТА ПОЛІТИКА США

У статті проаналізовано причини, хід та наслідки Арабо-ізраїльської війни 1967 року та висвітлена політика Сполучених Штатів Америки щодо цього питання.

Ключові слова*: Шестиденна війна, арабо-ізраїльське протистояння, США, ООП, Близький Схід.*

The article analyzes the causes, course and consequences of the Arab-Israeli war of 1967 and highlights the policy of the United States on this issue.

Key words: *Six Day War, Arab-Israeli confrontation, USA, PLO, Middle East.*

Постановка проблеми: Після створення держави Ізраїль близькосхідний конфлікт значно загострюється. Навіть сьогодні він займає важливе місце в міжнародних відносинах. Невирішеність цього конфлікту незадовільно впливає на розвиток близькосхідних країн. Одним із етапів Близькосхідної кризи є шестиденна війна. Шестиденна війна – військове протистояння, яке тривало з 5 по 10 червня 1967 року між Ізраїлем, Єгиптом, Йорданією та Сирією. Наслідки цієї війни відчутні на Близькому Сході й донині.

Аналіз актуальних досліджень. Шестиденна війна є одним із етапів арабо-ізраїльського протистояння. Зазначена тема привертала увагу багатьох дослідників. Причини та наслідки арабо-ізраїльської війни 1967 року, політику США стосовно цього конфлікту досліджували А. Д. Богатуров [1], С. Г. Єрмаков [5], Є. А. Примаков [10] та ін. Зокрема, К. А. Бєлоусова [3] у своїй праці «Причины начала третьей арабо-израильской войны 1967 г. и политика США» описує перебіг подій, причини шестиденної війни та політику США щодо арабо-ізраїльського конфлікту 1967 р.

Виклад основного матеріалу. Поворотним моментом в історії не тільки Єгипту, а й всього арабського світу можна вважати війну, яка розпочалася 5 червня 1967 року між Ізраїлем, з одного боку, Єгиптом, Сирією та Йорданом – з іншого. Війна, яка отримала назву «шестиденної», привела до окупації Ізраїлем Східного Єрусалима, Західного берегу річки Йордан, сектора Газа, Голландських висот з постійно наростаючою кількістю ізраїльських поселень на цих територіях [12, с. 110].

Після завершення кампанії 1956 року, Ізраїль отримав одинадцятилітню перерву, хоча ці роки між двома війнами не були повністю спокійними. Адже продовжувалась терористична діяльність арабів, час від часу Сирія проводила артобстріли поселень ізраїльтян в Галілеї тощо [9, с. 19].

Після Суецької кризи вплив Великобританії і Франції на Близькому Сході зменшився, а натомість зросла роль США і СРСР. Близький Схід займав важливе геостратегічне і геоекономічне становище. Звідси і гострота суперництва наддержав за вплив у регіоні. Західні держави підтримували Ізраїль і бачили в ньому основну антикомуністичну і антиісламську силу на Близькому Сході. Ізраїль до початку 1960-х років перетворився на потужний регіональний центр сили. Його єврейське населення становило приблизно 2,5 млн. осіб, країна мала сучасну економіку і боєздатну армію. Важливе значення мала постійна фінансова і військова підтримка Заходу, зокрема поставки французької та американської зброї. США прагнули також спиратися на помірні антикомуністичні режими в регіоні: Туреччину, Саудівську Аравію, Бахрейн, Іран, Пакистан [13, с. 194].

Основні поставки військової техніки на початку 1960-х років йшло із Франції. Пізніше, влітку 1966 року, між Ізраїлем і Францією був підписаний новий договір про поставку 50 літаків «Міраж-V». Однак, цього було недостатньо, Ізраїль гостро потребував найсучасніших видів озброєння, які могли надати тільки США. Протягом правління Л. Джонсона вдалося підписати три угоди про продаж зброї Ізраїлю. Вперше постало питання про прямі поставки американського озброєння. Договір передбачав поставку 210 танків «Паттон М-48А», потім – літаків «Скайхок А-4» і пізніше бойових літаків-бомбардувальників «Фантом F-4B» [6, с. 247].

У середині 1960-х років становище Ізраїлю погіршилося. Цьому передували декілька причин. У 1964 році Ліга арабських держав ухвалила рішення про відведення частини вод річки Йордан для потреб сільського господарства Йорданії і Західного берега. При дефіциті водних ресурсів в регіоні реалізація цього рішення загрожувала ускладненнями для Ізраїлю. Крім того, в тому ж 1964 році на політичній сцені Близького Сходу з'являється новий «гравець» – Організація звільнення Палестини (ООП), яка об'єднала більшість угруповань Палестинського руху опору [13, с. 195].

У середині 1960-х років Ізраїль почав використовувати Галілейське море (Тиверіадське озеро) як джерело прісної води для усієї країни, транспортуючи воду по каналу до пустелі Негев. Більшість потоків, що живили Галілейське море, йшли з Голландських висот, які перебували на території Сирії. Сирія виступила з протестом використання загальних ресурсів. У 1964 році почалися роботи по відведенню вод двох основних приток річки Йордан з метою перекидання води в річку Ярмук, що знаходиться на території Йорданії. Ізраїль жорстко відреагував на сирійські дії і піддав територію проведення робіт артилерійському обстрілу. У листопаді 1964 року недоступні для артилерійського вогню будівельні ділянки були атаковані ізраїльськими бомбардувальниками. Внаслідок цього будівництво було призупинено. Ці події увійшли в історію як «Водна криза». В ході кризи сирійська влада відкрито підтримали ФАТХ – військове крило ООП. Збройні палестинські бійці робили часті рейди в Ізраїль, особливо з Йорданії і Лівану, при цьому важливим помічником бійців виступала Сирія. Регулярність рейдів наростала з наближенням воєнних дій [8, с. 207].

17 травня в Каїрі почався марш єгипетських полків на Синай. Танки, машини з солдатами вночі пройшли повз будинок посольства США в Каїрі. У цей же день президент Єгипту Насер (1918-1970) зажадав виведення Надзвичайних збройних сил ООН, наполягаючи на тому, щоб війська ООН залишили деякі прикордонні пункти, на що Генеральний секретар У. Тан відповів, що війська ООН можуть бути виведені або цілком, або повністю залишатися на своїх позиціях. Таким чином, спочатку в плани єгипетського керівництва не входило виведення військ ООН з району Шарм-аш- Шейх, що контролювали вхід до Акабської затоки. У Тан прийняв рішення про виведення військ ООН. 22 травня Насер закрив Тиранську протоку для ізраїльських та всіх інших суден, які прямували до портів Ізраїлю або виходили звідти. Власне, саме ці необачні антиізраїльські кроки Єгипту в травні 1967 року стали приводом для Ізраїлю, щоб розпочати війну [2, с. 370].

Хоча Сполучені Штати Америки не докладали зусиль щодо зняття блокади з Тиранської затоки, вони опосередковано брали участь у майбутній війні. 23 травня США приступили до термінового надання військової допомоги Ізраїлю. Президент США віддав наказ про постачання бронетранспортерів, танків, запасних частин протиракетних комплексів, детонаторів для бомб, артилерійського спорядження та протигазів. Вашингтон погодив з Тель-Авівом детальний план ізраїльського наступу на Єгипет. Найбільш істотну допомогу ізраїльтянам зробила американська розвідка і взаємодія Ізраїлю з розвідувальними органами США і НАТО. Саме американці сповістили ізраїльтянам про місце дислокації чотирьох єгипетських з'єднань на Синаї. А це дозволило Ізраїлю, під час проведення військових, заблокувати їх і «вивести з гри». Таким чином 5 червня американці залишили без зв'язку зі штабами всі єгипетські підрозділи, і це позбавило єгипетське командування можливості впливати на хід війни [3, с. 222].

На відміну від 1956 року, в 1967 році Синай був одним із трьох театрів воєнних дій. Війна йшла на трьох фронтах – єгипетському, йорданському і сирійському. На першому – ізраїльська армія вийшла до Суецького каналу, зайнявши весь Синай. На другому – окупувала західний берег річки Йордан уздовж кордонів з Йорданією. Зупинившись на кордоні Суецького каналу і річки Йордан, ізраїльські війська продовжили наступ на третьому – сирійському фронті. Рада безпеки ООН весь цей час безперервно обговорювала ситуацію і приймала резолюції про припинення вогню. [1, с. 420].

Рейд авіації Ізраїлю на аеродроми 5 червня о 7:45 за єрусалимським часом став для єгиптян фатальним. Ізраїльські винищувачі завдали удару на випередження по основним частинам ВПС Єгипту. Перш за все, знищувалися злітні смуги, літаки і вертольоти, які знаходилися на землі. О 13:00 ізраїльські атаки припинилися. Всього за перші години нової війни були знищені 300 літаків і вертольотів ВПС Єгипту. Йорданська артилерія в рамках цієї акції обстріляла позиції ізраїльтян близько Рамат-Давида, а деякі частини йорданської армії почали наступ в напрямку Єрусалима. Арабські літаки, що базувалися в Мафракі і Аммані, вже о 12:45 піддалися масованій атаці. Близько 13:00 були атаковані авіабази військово-повітряних сил Сирії. Сирійські втрати склали 61 літак, причому 10 МіГів (7 МіГ-21 і 3 МіГ-17) збили ізраїльські пілоти-винищувачі. Ізраїльтяни офіційно визнали втрату 4-х літаків на сирійському напрямі [5, с. 6].

Одночасно ізраїльські збройні сили завдали ударів по Йорданії і Сирії. 7 червня ізраїльтяни захопили арабську частину Єрусалиму і, продовжуючи наступ, взяли під свій контроль західний берег річки Йордан. 9 червня вони завдали удару по сирійським позиціям на Голанських висотах, що мали стратегічне значення, і за два дні оволоділи ними [13, с. 196].

По інших напрямках були нанесені відволікаючі удари. Знищивши оборону противника і досягнувши Кунейтра, ізраїльська армія зупинилася. Із зайнятих нею позицій проглядалася долина Дамаска; в будь-який момент можна було очікувати наступу на сирійську столицю. Зупинка підрозділів Армії оборони Ізраїлю (скорочено ЦАХАЛ) сталася рівно о 19:30 10 червня, відповідно до угоди про припинення вогню, що була досягнута в результаті повторного заклику Ради Безпеки ООН про припинення військових дій і згоди на це Ізраїлю і Сирії. Саме цей час вважається офіційним закінченням Шестиденної війни [7, с. 3].

10 червня СРСР розірвав дипломатичні відносини з Ізраїлем і фактично пред'явив йому ультиматум, одночасно повідомивши президента США Л. Джонсона (1908-1973) про те, що якщо в найближчі години не припиняться військові дії з боку Ізраїлю, то СРСР буде змушений вжити необхідних заходів. Шостий флот США, який перебував у Середземному морі, отримав наказ прискорити рух до району конфлікту. Як визнав у своїх мемуарах президент США, ситуація помітно загострювалася. 10 червня о 7 годині вечора Ізраїль прийняв рішення про припинення вогню [2, с. 374].

За шість днів військові дії були завершені, безперечною, перемогою збройних сил Ізраїлю. За час війни Ізраїль захопив Синайський півострів і сектор Газа, арабську частину Єрусалиму, західний берег річки Йордан, Голанські висоти. У цілому, території, що були підконтрольні Ізраїлю, збільшилися з 20800 до 89859 кв. км. 27 червня керівництво Ізраїлю оголосило про анексію арабської частини Єрусалима і проголосило місто столицею країни [13, с. 196].

Всього за шість днів ізраїльтяни розбили армії трьох арабських держав і захопили територію, яка вдвічі перевищує площу власної країни. Найбільш істотним моментом стало те, що вони вийшли до оборонних кордонів – Суецького каналу на півдні, річки Йордан на сході і Голанських висот на півночі. Але в секторі Газа і на Західному березі залишалися півтора мільйона палестинських арабів. Міжнародна реакція на зазначені події була оприлюднена в листопаді 1967 року, коли ООН видала Резолюцію 242. У ній було зазначено, що жодна держава не має права захоплювати і утримувати силою зброї чужу територію і що всі держави Близького Сходу зобов'язані визнати незалежність і суверенітет один одного. Що ж стосується палестинців, багато з них сховалися на території Йорданії і Лівану, то Резолюція 242 звела проблему біженців лише «до їх розселення». Ізраїль відмовився повернути окуповані території, і у відповідь Організація Визволення Палестини ще більш активізувала свої дії [11, с. 228].

Внаслідок війни ізраїльтяни втратили 777 осіб загиблих і 2586 поранених, при цьому 17 осіб потрапили в полон. Арабські війська втратили 15 тисяч осіб вбитими і пораненими, а також 12 тисяч полоненими. Перемога Ізраїлю була повною і, безумовно, вражала своїми масштабами. Однак навіть такий значний успіх не міг

забезпечити довготривалого періоду спокою, якого так потребувала єврейська держава. За дуже короткий відрізок часу, завдяки поставкам із Радянського Союзу, було відновлено 70 % матеріальних втрат, які поніс Єгипет, тоді як на інших напрямках значно активізувалась діяльність терористів [9, с. 34].

Одним із найважливіших наслідків ізраїльської агресії став розрив дипломатичних відносин держави з низкою країн. Разом з СРСР відносини з Ізраїлем припинили інші соціалістичні країни за винятком Румунії. Крім того, після війни 1967 року позиції Ізраїлю значно ослабли в Африці. Низка африканських країн розірвали дипломатичні відносини з Ізраїлем. Також відбулися зміни і в стосунках Ізраїлю з європейськими країнами. Багато країн, які займали до 1967 року проізраїльську позицію, почали переходити на прямо протилежну позицію. Франція, після арабо-ізраїльської війни 1967 року, оголосила ембарго на поставки Ізраїлю зброї та бойової техніки. До того ж президент республіки – Шарль де Голль надав можливість палестинському руху відкрити у Франції їх представництво [10, с. 83].

Поразка арабських країн у війні 1967 року стала потужним імпульсом для подальшого підйому палестинської самосвідомості. Також було завдано удар по престижу керівництва ООП на чолі з Шукейрі, що виступав за негайний початок нової арабо-ізраїльської війни, яка, нібито, буде вигідна палестинцям. Червнева агресія викликала появу нової хвилі біженців. З червня 1967 року Західний берег покинуло 250 000 осіб, Газу – 70 000, тобто в цілому 320 000, за іншими даними – до 400 000, перетворивши Йорданію в один великий табір біженців. До війни 1967 року було створено 53 табори для палестинських біженців, з них – 20 на Західному березі, 15 – в Лівані, 8 – в секторі Газа, 6 – в Сирії і 4 – в Йорданії. Війна привела до появи десяти нових, так званих, тимчасових таборів, з яких 6 перебували в Йорданії і 4 – в Сирії [5, с. 7].

Після «Шестиденної війни» США почали більше уваги приділяти близькосхідному врегулюванню. У 1969 році США запропонували план врегулювання конфлікту між Єгиптом, Йорданією та Ізраїлем («план Роджерса»). У 1970 році Сполученим Штатам вдалося вмовити Єгипет та Ізраїль укласти перемир'я вздовж Суецького каналу терміном на три місяці (другий «план Роджерса») [4, с. 101].

Висновки. Отже, арабо-ізраїльська війна (1967 р.), яка отримала назву «Шестиденна війна» була найкоротшою в арабо-ізраїльському протистоянні. На кінець війни Ізраїль встановив контроль над Синайським півостровом, Сектором Гази, Західним берегом річки Йордан, Східним Єрусалимом та Голанськими висотами. Не дивлячись на те, що події відбувалися всього протягом шести днів, ця війна ще більше загострила арабо-ізраїльський конфлікт, а її наслідки донині визначають політичну ситуацію в регіоні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багатуров А. Д., Аверкій В. В. Історія міжнародних відносин 1945-2008гг. : Учеб. пособие. Москва: Аспект Пресс, 2010. 520 с.
2. Белоусова К. А. Великие державы и шестидневная война 1967 года. *Исторические науки*. 2015. № 3. С. 367-377.
3. Белоусова К. А. Причины начала третьей арабо-израильской войны 1967 г. и политика США. *Исторические науки*. 2009. 2.
4. 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.
5. Ермаков С. Г. Арабо-еврейское вооруженное противостояние в Палестине в 1967 году. *Таврійські студії*. 2013. № 5. С. 5-7.
6. Карасова Т. Израиль и США: Основные этапы становления стратегического партнерства 1948-2014. Москва: Аспект Пресс, 2015. 464 с.
7. Ковальчук А. А. Сирийская арабская Республика в Шестидневной войне 1967 г. Общество: философия, история, культура. 2016. №3 С. 1-4.
8. Крайнов И. Ф. Предпосылки Шестидневной войны 1967 года. *Вопросы студенческой науки*. 2019. № 37. С. 206-210.
9. Лаффин Д., Чаппел М. Израильская армия в конфликтах на Ближнем Востоке 1948-1973. Москва: АСТ Астрель, 2002. 66 с.
10. Малышев Д.А. Последствия шестидневной войны для международных отношений на Ближнем Востоке. *Культура народов Причерноморья*. 2007. № 118. С. 83-88.
11. Мессенджер Ч. Войны, изменившие мир / Пер. с англ. А.И. Козлова. Москва: АСТ: Астрель, 2010. 237 с.
12. Примаков Е. А. Ближний Восток на сцене и за кулисами (вторая половина XX – начало XXI века) Москва: Российская газета. 2006. 384 с.
13. Торкунов А.В., Наринский М.М. История международных отношений. Том III: Ялтинско-Потсдамская система: Учебник. В 3-х томах. 2-е изд., испр. Москва: Аспект Пресс, 2017. 552 с.

УДК: 94:355.48](5'96/598)«1946/1956»

Самотуга Інна,
студентка магістратури,
СумДПУ імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

ПЕРША ІНДОКИТАЙСЬКА ВІЙНА ТА ЇЇ НАСЛІДКИ

У статті проаналізовано ситуацію в Індокитаї після Другої світової війни. Висвітлено причини, хід та наслідки війни Франції у В'єтнамі в 1946-1954 рр..

Ключові слова: Хо Ши Мін, ДРВ, Перша індокитайська війна, Французький союз, Женевські угоди.

Samotuga I. The First Indo-Chinese War and its Consequences

The article analyzes the situation in Indochina after the Second World War. The reasons, course and consequences of the French war in Vietnam in 1946-1954 are highlighted.

Key words*: Ho Chi Minh, DRV, First Indo-Chinese War, French Union, Geneva agreements.*

Постановка проблеми: Під час Другої світової війни багато народів Південно-Східної Азії, які потрапили в зону японської окупації, розгорнули боротьбу за звільнення своїх країн. Після розгрому Японії для країн Південно-Східної Азії склалися сприятливі умови для звільнення від колоніальної залежності. Але Франція не бажала миритися з втратою своїх колоній. Розпочинається війна, яка отримала назву Перша індокитайська війна і яка завершується поразкою Франції та підписанням Женевських угод, що мало великий вплив на подальший розвиток в'єтнамського народу.

Аналіз актуальних досліджень: Криза в Індокитаї була тривалим кофліктом, яка залишила глибокий слід в історії країн Ідокитаю, Франції та США. Тому дана тема привертала увагу багатьох дослідників. Першу індокитайську війну та її наслідки досліджували Богатуров А. Д. [1,2], Новакова О. В., Цветов П. Ю. [9], Зоан Тхи Тин [6] та ін.. Зокрема, Хейсингс М. [12] у своїй праці «В'єтнам. Історія трагедії. 1945-1975» описує хронологію бойових зіткнень, життя простого населення в умовах війни, особисті спогади учасників.

Мета статті: проаналізувати війну Франції в Індокитаї 1946-1954 рр. та її наслідки для В'єтнаму.

Виклад основного матеріалу: Важливим наслідком Другої світової війни став розвиток національно-визвольного руху, зокрема і в колоніях Франції. Щоб зберегти статус великої держави, Франція намагалася зберегти власну колоніальну імперію. В Конституції 1946 підкреслювалося, що Французький союз, членами якого повинні були стати залежні від Франції території, покликаний служити інтересам Французької Республіки [11, с. 149].

Друга світова війна сильно змінила загальну ситуацію у французькому Індокитаї. Опинившись формально під юрисдикцією уряду Петена в м. Віші, колоніальна адміністрація французького Індокитаю не тільки пішла на угоду з частково окупованим Індокитаєм японцями, а й активно співпрацювала з ними. Вся економіка колонії була поставлена на службу інтересам Японії. Не дивно, що подібна ситуація активно сприяла наростання невдоволення і в підсумку викликала енергійний опір як у В'єтнамі, так і в Камбоджі і Лаосі [3, с. 347].

За рішенням Потсдамської конференції капітуляцію японських сил на південь від 16 паралелі в Індокитаї доручалося приймати британським військам, на північ – китайським. Британія виступала за збереження колоніального статусу Індокитаю. Китай негативно ставився до французької присутності біля своїх кордонів, а США і СРСР лавірували, прагнучи забезпечити собі підтримку Британії і Франції в європейських питаннях [1, с. 152].

Головним завданням Франції у той час було прагнення отримати згоду Китаю і Великої Британії на французьку участь у роззброєнні японських військ і на воєнну присутність Франції в цьому регіоні. Намагаючись повернути Індокитай, Шарль де Голль сподівався насамперед на підтримку Англії. Ці розрахунки не були позбавлені підстав. Уряд Великобританії з занепокоєнням стежив за наростанням національно-визвольного руху в Індокитаї, біля кордонів Британської імперії і був зацікавлений в його придушенні. На це і зробили ставку французькі правлячі кола [13, с. 107].

17 серпня 1945 г. почалася збройна демонстрація в Ханої. 20 серпня 1945 року в місті був утворений Народно-революційний комітет Північного В'єтнаму. По всій країні народ брав владу в свої руки, створював Народні комітети. 23 серпня 1945 р народне повстання перемогло в м Х'юе (резиденція імператорського двору). 24 серпня 1945 імператор Бао Дай зрікся престолу. 2 вересня 1945 року на 500-тисячного мітингу в Ханої Хо Ши Мін від імені Тимчасового уряду урочисто проголосив Декларацію незалежності В'єтнаму і створення Демократичної Республіки В'єтнам [8, с. 6].

У вересні 1945 р. в Індокитай північніше 16 паралелі з метою роззброєння японської армії вступили китайські війська. Територію південніше цієї паралелі зайняли англійські війська. Разом з англійцями прибув і французький військовий підрозділ. 23 вересня в Сайгоні була відновлена французька колоніальна адміністрація. 8 жовтня англійський уряд визнав владу Франції на всій території Індокитаю і на початку 1946

р. вивів свої війська з його території. Основні міста Південного В'єтнаму зайняв Французький експедиційний корпус. Інша ситуація склалася в Північному В'єтнамі [10, с. 534].

Хо Ши Мін не довіряв Китаю і прагнув домогтися міжнародного визнання, що було неможливо без компромісу з Францією. У березні 1946 р після відходу китайських військ з В'єтнаму між в'єтнамськими комуністами і французьким урядом було досягнуто згоди. Париж визнав Хо Ши Міна главою ДРВ на території Тонкина і Аннама (Північного і Центрального В'єтнаму) за умови входження ДРВ в Індокитайському Федерацію, яка включалася до Французького Союз – французький аналог Британської Співдружності. Хо Ши Мін був не задоволений таким врегулюванням. Він наполягав на включенні до складу ДРВ також і південної частини В'єтнаму – Кохінхіни. Але французька влада не хотіли втрачати прямий контроль над найбагатшим районом країни. Відмова задовольнити вимоги Ханоя спровокував затяжний збройний конфлікт Франції з ДРВ [1, с. 153].

Оголосивши про початок військових дій, французький уряд сподівався, що вони не вийдуть за рамки операцій по наведенню порядку в залежній від Франції території. Французькі урядові кола недооцінили військовий потенціал національно-визвольного руху, очолюваного Хо Ши Міном. Але, «операція» перетворилася в повномасштабну війну, яка вимагала значних людських ресурсів та практично половину військового бюджету Франції [11, с. 149].

Восени 1946 французькі колонізатори розв'язали військові дії проти ДРВ в масштабі всієї країни. Зокрема, в листопаді 1946 французькі війська окупували Хайфон і Лангшон в Північному В'єтнамі, а 19 грудня 1946 р почали військові дії із захоплення столиці ДРВ – Ханою. У відповідь на агресію французьких колонізаторів в'єтнамський народ піднявся на загальну війну Опору. Французький стратегічний план полягав в тому, щоб швидкими ударами з використанням великої сучасної військової техніки розбити збройні сили ДРВ і знищити республіку. План уряду і командування Народної армії ДРВ (головнокомандуючий Во Нгуєн Зіап) висув свій план, який виходив із «стратегії затяжної війни» [8, с. 18]

Для Хо Ши Міна і Во Нгуєн Зіапа стало очевидно, що їм потрібно готуватися до затяжної війни. У пошуках нових баз, які б знаходилися поза досяжністю для французьких бомбардувальників і військових кораблів, вони наказали своїм збройним загонам покинути міста і села і відправитися у В'єтбак, віддалений лісисто-гористий район на північному заході країни. Лідери В'єтміню не мали ілюзій з приводу того, що зі своїм військом вони зможуть домогтися повної військової перемоги. Вони обрали іншу стратегію: зробити французьку присутність в Індокитаї непомірно дорогою. Невеликі підпільні групи вели партизанську війну по всій країні, в той час регулярні формування проводили організовані бойові операції на півночі, коли представлялися сприятливі умови [12, с. 256].

До осені 1947 р. експедиційний корпус захопив всі великі міста ДРВ. Підрозділи Народної армії під командуванням Во Нгуєн Зіапа увійшли в джунглі і перенесли бойові дії в сільську місцевість. 7 жовтня 1947 р. французьке командування почало наступ на район В'єтбак, де знаходились уряд Хо Ши Міна і головні бази армії ДРВ. Але Во Нгуєн Зіап розбив військові частини експедиційного корпусу і змусив французів надовго відмовитися від наступальних операцій [5, с. 244].

У 1948 р. війна вступила в новий етап, який продовжувався до 1950 р. і отримала в літературі назву періоду рівноваги сил. За період рівноваги сил збройні сили ДРВ численно виросли, зміцнилися організаційно і у військово-технічному відношенні, накопичили бойовий досвід, що дозволило їм перейти від партизанської до маневреної війни. Колонізатори в період рівноваги сил дотримувалися нової стратегії: відмовившись від розширення окупованих районів, вони перейшли до зміцнення свого тилу, замість великих військових операцій стали робити невеликі каральні експедиції [9, с. 217].

Французький уряд, усвідомлюючи свою нездатність утримувати В'єтнам, намагався затвердити в країні профранцузький уряд. Відмовившись в 1946 р передати південну частину В'єтнаму Хо Ши Міну, французьке керівництво проголосило Автономну Республіку Кохінхіну в складі Французького Індокитаю. Потім, однак, воно вирішило реставрувати в Південному В'єтнамі монархію, для чого були розпочаті переговори з Бао Даєм, колишнім королем Аннама. В липні 1949 р. Бао Дай був проголошений імператором «незалежного В'єтнаму в складі Французького Союзу» [2, с. 204].

У жовтні 1949 р. ситуація різко загострилася. До влади в Китаї прийшли комуністи на чолі з Мао Цзедуном, і гігантський північний сусід, залишивши в стороні свою історичну ворожнечу з В'єтнамом, оголосив про підтримку В'єтміню. Несподівано Хо Ши Мін і Во Нгуєн Зіап отримали доступ до безпечних притулків і американської зброї, захопленої у розгромленої армії Чан Кайші. У прикордонних районах Китаю були створені військові навчальні табори для в'єтмінівців. У війська Во Нгуєн Зіапа були відряджені сотні китайських військових радників. На північному заході В'єтнаму французи почали нести великі втрати. Вони намагалися утримати країну, контролюючи дороги, в той час як ворог переховувався в горах і джунглях. Французи були змушені залишати один район за іншим [12, с. 259].

Восени 1950 в результаті потужного наступу армії і народу В'єтнаму була перехоплена ініціатива у війні опору, звільнені 5 північних провінцій уздовж кордону з КНР і через її територію забезпечений зв'язок з СРСР та іншими соціалістичними країнами. Починаючи з цього моменту, ДРВ почала отримувати необхідну

військову і економічну допомогу, особливо товари стратегічного призначення для армії і національної економіки, які Радянський Союз став регулярно поставляти. Ця величезна підтримка сприяла посиленню економічного і військового потенціалу ДРВ [6, с. 391].

До 1950 року на півночі В'єтнаму Франція контролювала тільки залізні дороги і великі міста. Французькі закони не дозволяли спрямовувати за межі європейських департаментів військовослужбовців строкової служби, і у В'єтнамі могли воювати тільки добровольці, яких не вистачало. Оскільки, бойові дії розвивалися для Франції несприятливо, адміністрація американського президента Д. Ейзенхауера на початку 1954 р. запропонувала вести боротьбу проти комуністів на тристоронній основі – силами Франції, США та Британії. Але малося на увазі, що керувати операціями будуть американські військові, що було неприйнятно для Парижа. Проти багатосторонньої інтервенції були налаштовані і французькі Національні збори, які вимагали припинення війни [2, с. 205].

У 1950 р. за наказом американського президента Г. Трумена у В'єтнам було відправлено перших 35 американських радників. У 1952 їх кількість зросла до двохсот і США розпочали постачати французам зброю. З приходом до влади Д. Ейзенхауера розмір економічної і військової допомоги Франції зріс. У 1954 р. США оплачувала 75 відсотків усіх витрат, пов'язаних із війною в Індокитаї.

7 травня 1954 р. в'єтнамська армія розгромила колоніальні війська при Дьєн-Бьєн-Фу на північному заході країни. Французький гарнізон в цьому стратегічно важливому районі складався із 17 піхотних батальйонів, не враховуючи танкових частин і авіації. Командуючий колоніальними військами генерал А. Наварр хотів нав'язати в'єтнамцям генеральний бій, якого французи чекали з 1946 року. Тому стягнули в цей район велику кількість військ. Ще на початку 1954 р. Наварра розраховував залучити до Дьєн-Бьєн-Фу як можна більше солдат Хо Ши Міна, оточити їх і знищити. Але все вийшло з точністю навпаки. 50-тисячне угрупування Во Нгуєн Зіапа блокувало Дьєн-Бьєн-Фу і оточило його суцільною лінією траншей. Увечері 1 травня частини Народної армії пішли на штурм. Через шість днів 12 тисяч французьких солдат під командуванням бригадного генерала де Кастрі капітулювали [5, с. 245].

У травні 1954 року в Женеві відкрилася конференція, на якій передбачалося врегулювати в'єтнамське питання. Напередодні першого засідання стало відомо про капітуляцію французьких військ у фортеці Дьєн-Бьєн-Фу. Нездатність Франції продовжувати війну була очевидною. Разом з тим, СРСР і КНР, які грали разом з Британією важливу роль на конференції, теж не хотіли продовження конфлікту. Ні Радянський Союз, ні Китай не були готові субсидувати ДРВ, яка домагалася не тільки виходу Франції з В'єтнаму, а й створення Індокитайської Федерації в складі самого В'єтнаму, а також Лаосу і Камбоджі [2, с. 205].

Угоди про припинення воєнних дій у В'єтнамі, Лаосі та Камбоджі разом із заключною декларацією наради були підписані 20 та 21 липня 1954 року. Хоча США не приєдналися до угод про припинення воєнних дій в Індокитаї, вони заявили, що приймають до уваги ці угоди й утримуватимуться від їх порушення [7, с. 18].

Угоди, зокрема, передбачали: припинення вогню; тимчасовий поділ В'єтнаму на дві частини по 17-й паралелі (де створювалася демілітаризована зона); проведення в липні 1956 р. вільних виборів в обох частинах країни з метою визначення майбутнього політичного режиму і возз'єднання країни; демілітаризацію і нейтралітет В'єтнаму, Камбоджі, Лаосу; заборону на поставки озброєння, боєприпасів і військових матеріалів в ці країни; створення Міжнародної комісії з контролю для спостереження за реалізацією угод [8, с. 70]

Ці угоди були вагомим кроком на шляху зменшення напруженості міжнародних відносин у регіоні. Женевські угоди посилили міжнародне становище ДРВ та гарантували незалежність Лаосу та Камбоджі. Не дивлячись на дані угоди, американський уряд продовжував поставляти у Південний В'єтнам зброю та військову техніку. Виконання угод було зірване в наслідок проголошення за підтримки США 26 жовтня 1955 р. Республіки В'єтнам, яку очолив Нго Дінь Дьєм [7, с. 18].

Причинами поразки Франції в Індокитаї були: військові прорахунки і недооцінка противника, провал політики умиротворення на півночі В'єтнаму, неоднозначна позиція в конфлікті США – єдиного союзника Франції в даному регіоні. Але вирішальне значення мала втрата французьким суспільством зацікавленості в цій війні. Втрата Францією Індокитаю стала лише першим кроком до руйнування французької колоніальної імперії. У 1954 році почалася війна в Алжирі і знову Франція виявилася нездатною навіть утримати в сфері свого впливу колишню колонію. Поразка Франції в Індокитаї стала поворотним пунктом в історії французького колоніалізму, з одного боку дала поштовх до розвалу Французької колоніальної імперії, а з іншого повністю змінила структуру взаємовідносин Франції та її колишніх колоній [4, с. 220].

Висновок. Отже, після Другої світової війни народи Індокитаю розпочинають боротьбу за свою незалежність. Не дивлячись на всі намагання Франції зберегти свою колоніальну імперію, вона зазнала поразки. Втрата цих колоній стала початком краху колоніальної системи Франції. Підписання Женевських угод не вирішило проблем В'єтнаму, який продовжував бути розділеним на дві частини. Поступово США посилюють своє втручання в регіоні, що призвело в 1964 р. до інтервенції США у В'єтнам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богатуров А. Д. Великие державы на Тихом океане. История и теория международных отношений в Восточной Азии после второй мировой войны (1945-1995). Москва: Конверт - МОН, 1997. 353 с.

2. Богатуров А. Д Системная история международных отношений в четырёх томах Том III. События 1945 - 2003 гг. Москва: Научно- образовательный форум по международным отношениям, 2003. 720 с.
3. Васильев Л. С. История Востока. Москва: Высшая школа, 2005. 575 с.
4. Вилков М. А., Рябинин А. Л. Поражение Франции в Индокитае – ключевой пункт развала Французской колониальной империи / Имперский вопрос и национальный ответ. Москва: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2009. С. 209-222.
5. Войны второй половины XX века / Авт.-сост. А. Н. Гордиенко. Минск, 1998. 544 с.
6. Зоан Тхи Тин советская помощь и поддержка вьетнамскому народу в двух войнах сопротивления (1950—1975 гг.). *Российско-вьетнамские отношения: современность и история. Взгляд двух сторон*. Москва: ИДВ РАН, 2013. С. 386-396.
7. Зовнішня політика країн АТР (1945-2000-і рр.) : [навчальний посібник] / О. В. Шевчук, Л. А. Вовчук, І. С. Погорєлова ; наук. ред. О. П. Тригуб. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2016. 292 с.
8. Индокитайские войны. Сборник документов / Сост. Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017. 648 с.
9. Новакова О. В., Цветов П. Ю. История Вьетнама. Ч. 2.Учебник. Москва: Изд-во МГУ, 1995. 272 с.
10. Окороков А.В. Секретные войны Советского Союза. Первая полная энциклопедия. Москва: Яуза, Эксмо, 2008. 736 с.
11. Проден Е. Ю. Начало войны в Индокитае и позиция США: влияние европейского фактора (1945–1949 гг.). *Вестник Томского государственного университета*. 2007. № 295. С. 149-151.
12. Хейсингс М. Вьетнам. История трагедии. 1945-1975. / Пер. с англ. [Ирины Евстигнеевой]. Москва: Альпина нон-фикшн, 2021. 868 с.
13. Черкасов П. П. Судьба империи: Очерк колониальной экспансии Франции в XVI-XX вв. Москва: Наука, 1983. 183 с.

УДК 341.1/8

Голодюк Поліна,
магістранта ННІ історії, права
та міжнародних відносин
СумДПУ імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ЦЕРКВИ В АНГЛІЇ ЗА ПРАВЛІННЯ ГЕНРІХА VIII

У статті висвітлено процес зародження та становлення Англіканської церкви за часів правління Генріха VIII, основні фактори, які виникали в цьому процесі. Розкрито особливості протікання Реформації в Англії.

Ключові слова: *Реформація, англіканська церква, папа римський, єресь, протестантизм.*

Golodyuk P. L. Formation of the state church in England during the reign of Henry VIII.

The article highlights the process of the birth and formation of the Church of England during the reign of Henry VIII, the main factors that arose in this process. The features of the Reformation in England are revealed.

Key words: *Reformation, Church of England, Pope, heresy, Protestantism.*

Початок Реформації в Англії відносять до першої половини XVI ст. Саме на той час вже виникло чимало передумов для докорінних змін у всіх сферах життя. Втім, слід зазначити, що в інших країнах Європи вже почалося формування нової церкви, незважаючи на те, що католицька влада вживала серйозних заходів для її придушення. Виникнення Реформації почалося за правління нового короля з династії Тюдорів. Генріх VIII, вступивши на престол, спочатку підтримував католицизм і навіть написав римському папі спеціальний памфлет на захист цієї віри. Втім, вважається, що авторство було номінальним і що текст належить його найближчому помічнику Томасу Мору. Більш того, король одружився на Катерині Арагонській, яка була тіткою імператора Священної Римської імперії Карла V. Він проводив політику зближення з католицькою Францією: словом, початок його правління ознаменувався підтримкою католицизму. Однак дуже скоро Генріх VIII різко змінив курс, причиною цього послужили серйозні зрушення в соціально-економічному і політичному розвитку країни.

Дореволюційна історіографія цього питання представлена працями В. О. Соколова, які торкалися окремих аспектів історії Реформації та функціонування Таємної ради в Англії. Радянські дослідницькі роботи кінця 50-х - 80-х рр. сприяли накопиченню матеріалу з історії Англії доби середньовіччя та раннього нового часу. В цей період виходить низка робіт, зокрема М. А. Барги, Є. О. Космінського, Є. В. Гутнової та ін. Багато робіт присвячено англійській Реформації. Цією темою займалися такі історики як: Ю. М. Саприкін, Ю. Є. Івонін, А .В. Ісаєнко, Д. М. Резайкін та ін. Ступінь вивченості зазначеного питання в сучасній українській історіографії представляється вкрай слабко, бо вчені приділяли увагу більш раннім періодам історії. Хоча можна відмітити роботи Духновської О. Н.

Мета статті полягає у висвітленні процесу Реформації, проявів протестантизму та становленні державної церкви в Англії.

Виклад основного матеріалу. Як і у всьому світі реформація в Англії була спрямована проти зростаючого гніту середньовічної католицької церкви. Вже у XII ст. англійські королі почали вступати в суперечності з папством. Найбільші конфлікти починаються у період Столітньої війни, коли країною правив

Едуард III. Папа, який на той час знаходився у Авіньйоні, керував церковними посадами та відверто грабував країну, що не могло не обурювати населення.

Багатство і привілеї живили неприязнь пастви до духовенства, особливо до ченців. У1437 році на Соборі в Лондоні, були пред'явлені звинувачення столичному духовенству втому, що воно захоплюється полюванням, ходить по тавернах, деякімонастирі, взагалі були схожі на публічні будинки [1]. А напередодні Реформації дворяниокремих графств скаржилися на те, що духовенство відбиває у них дочок і дружин. Всеце стало передумовами до давно назріваючого розколу.

22 квітня 1509 року на англійський престол сходить син і спадкоємець короля Англії Генріха VII – Генріх VIII. Він не повинен був стати королем, тому що ним повинен був стати його старший брат – Артур. Генріху VIII, згідно з деяким історіографічними даними, судилося стати церковним діячем, тому і освіту, на відміну від Артура, він отримав відповідну, і в богословських питаннях розбирався доситьдобре. Ще в рік свого сходження на престол, Генріх VIII одружився на Катерині Арагонській, яка була дочкою іспанського короля Фердинанда II Арагонського і Ізабелли I Кастильської. Однак після майже двадцяти років шлюбу і шести спроб народити спадкоємця з'ясувалося, що Катерина Арагонська більше не може мати дітей, а єдиною дитиною, що вижила, була дівчинка, принцеса Марія (згодом королева Марія Кривава). Тоді король серйозно задумався про те, хто ж може народити йому законного спадкоємця[5, с. 265].

У 1522 році при дворі Катерини з'явилась французька фрейліна Анна Болейн, яка справила велике враження на короля. Вона була молода, вродлива та досить розумна. До того ж вона була протестанткою. Генріх досить довго вмовляв Анну на шлюб, проте вона категорично відмовлялася від пропозиції короля, поставивши йому ультиматум, або вона стає королевою, або шлюбу не буде. Тому перед Генріхом постало питання, як розлучитись із Катериною.Адже вона не робила нічого такого, за що її можна було б засудити. До того ж, він не хотів сваритисяз іспанським королем.

Розлучення короля отримало назву «Королівська справа», яка тривала не один рік і дорого вартувала не лише Генріху, але й Англії і папству. Було зроблено багато спроб домовитися, вирішити це питання будь-яким чином мирно, отримати згоду папи, однак ціспроби були безрезультатні. Насамперед, це було зумовлено тим, що папство дуже залежало від Священної Римської імперії, тим більше у Катерини був могутній родич Карл V (вона була його тіткою). Климент VII не наважився дозволити Генріху розлучитися з дружиною. Відмови папи дратували короля і сприяли погіршенню відносин між короною і Римом. Всі ці фактори сприяли розриву відносин із папством. Починається Реформація.

У 1529 році починає свою роботу реформаційний парламент («Парламент Реформації»), який «заборонив членам кліру володіти кількома бенефіціями одночасно або жити не на місці Свого служіння» [1].

Також було видано низку інших статутів, що завдали смертельного удару по папській владі в Англії: «Про обмеження аннатів» (1532), «Про підпорядкування духовенства» (1533), «Прообмеження апеляцій до Риму» (1533), «Про церковні призначення» (1534), «Про скасування папських диспенсацій і виплати пенні Святого Петра» (1534), «Про скасування Папськоїюрисдикції щодо англійського духовенства» (1534), «Про наділення архієпископа Кентерберійського правом звільняти від обітниць» (1534) тощо.

Тим часом в Англії відбувались сильні заворушення. У духівництві з'явились противники розлучення, які різко висловлювались проти нього в своїх проповідях. Король звернувсядо парламенту, заявляючи, щозатіяврозлучення не для власногозадоволення, а для очищеннясвоєїсовісті і забезпеченнядержависпадкоємцем престолу. Лорди і депутати громад відправили до папипослання з проханнямвиконатибажання короля Генріха. Відповіді не було і король сам відправляє Катерину з палацу і одружується на Анні Болейн. Противники розлучення посилили свої запеклі витівки проти незаконного шлюбу. З іншого боку, парламент ухвалив, щоб по справах про заповіти й шлюби не булоапеляцій до Риму, останньою інстанцією для них було визначено судархієпископа Кентерберійського. За цією постановою і справа короля мала вирішуватися в Англії.

Кранмер, ревний прихильник реформи, на той час перебував на посаді архієпископа Кентерберийського. На його запитдуховний собор відповів, що папа, дозволивши шлюб Генріха з Катериною, перевищив свою владу, і тому шлюбцей не може вважатися законним, дійсним. Кранмер ухвалив розлучення (1533), і Анна Болейн була коронована. Папа (Климент VII) скасував вирок Кранмера проти Катерини і погрожував Генріху відлученням від церкви, якщо він не розлучиться з Анною Болейн і не одружиться знову на Катерині.

Тим часом, Реформація в Англії тривала, 23 березня 1534 року папа відлучив Генріха від римо-католицької церкви, а 3 листопада того ж року був прийнятий знаменитий Акт про Супрематію, який проголошував короля Англії, як «єдиного верховногоземного главу англійської Церкви» [2]. Всі канонічні відносини з Римом припинялися, і навіть церковна скарбниця прирівнювалася до державного майна. Внаступні кілька років Генріх VIII розпустив всі англійські монастирі, а їхні землироздав відданим йому дворянам, частково продав, вельми збагативши королівську скарбницю.Головним завданням Реформації було скинути римсько-католицьке ярмо і звільнити духовне життя людей від деспотизму. Генріх VII навіть ввів спеціальне єктійне прохання: «Від насильства єпископа Римського і його нестерпних образ визволи нас, Господи!» [3].

Отже, англійська церква прагнула позбутись впливу іноземного володаря в уособленні папи, хотіла при цьому залишатись православною і не хотіла йти протестантським, єретичним шляхом. Тому поставало питання: «Якщо не папа, то хто ж тоді має очолити церкву, захистити її від єресі?». Ці повноваження почали покладатись на короля, як представника боротьби англійського народу проти чужої, тобто папської влади.

За королівською прокламацією 1534 року кожен англійський єпископ мав присягнути на вірність королю як верховному главі церкви. Люди, які боялися революційного протестантського руху в церкві, зміцнилися в своєму бажанні залишатися вірними папі, тому що ніяк не хотіли бачити світську особу у ролі глави. Тому король починає переслідувати як бунтівників тих, хто присягав йому лише як главі держави, але ніяк не хотів присягати йому як главі церкви. Звідси і гоніння на католиків, яке спонукало їх до обурення, відчайдушних заходів тощо.

З іншого боку, Генріх VIII хотів захистити Англійську Церкву від єресі і переслідував протестантів, але протестантизм вигравав тим, що король збунтувавшись проти Римської Церкви, переслідував папістів, наказував проповідникам вчиняти протиправні дії проти Римської Церкви, її зловживань, проти людських вигадок у справах божественних. Але те ж саме робили і протестанти, постійно проповідували проти зловживань Римської Церкви, прагнули знищити все те, що, за їхніми словами, було людським вимислом і єрессю [4]. За яким же правом вони вважали те чи інше людським вимислом і єрессю? Абсолютно довільно. А в новій Англійській, абож так званій Англіканській Церкві хто вирішував спірні питання і встановлював вчення? У неї був папа, глава Церкви, король. Але, по-перше, люди з протестантським напрямом бажали звільнитися від авторитету духовного глави Церкви зовсім не для того, щоб підкорятися авторитету світського папи; по-друге, на якій підставі король вирішував спірні питання? На підставі власного свавілля.

У своїй боротьбі з прихильниками папи, переважно ченцями, Генріх VIII не втримався, підпав під вплив осіб, відданих протестантизму. Це викликало незадоволення людей, які боялися єресі, і багато хто віддав перевагу краще залишитися при папі, ніж йти за світським главою Церкви до протестантизму. Інші, щобажали йти швидко по дорозі, прокладеній німецькими реформаторами, були незадоволені боязкими кроками Генріха і не хотіли визнавати за ним папської влади, права встановлювати вчення Церкви [4].

Таким чином, Генріх, встановлюючи свою національну Церкву, знаходився між двома вогнями,між католиками і протестантами. І ті і інші, чинячи опір волі короля як глави Церкви, були бунтівниками і піддавалися переслідуванням. Почалася сильна боротьба. Але в боротьбі між двома крайнощами Англіканська Церква, відірвана від Церкви Вселенської, надана сама собі, сваволі свого голови, носилася хвилями випадковостей то туди, то сюди, то прагнула йти по протестантської дорозі, то раптом зупинялася, відбувалася реакція, то знову починався протестантський рух. Так було весь час за правління династії Тюдорів.

Таким чином, за часів правління Генріха VIII розпочався тривалий процес становлення Англіканської церкви як державної. При цьому король зіткнувся з численними проблемами, що виражалися у супротиві населення, яке ще не було до кінця готове до відокремлення від Римської церкви. Справу Генріха в подальшому продовжили його нащадки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Резайкин Д.Н., Лезина Е.П. История возникновения государственной религии в Англии. Международный студенческий научный вестник. 2017. № 3. С. 4-6.
2. Ивонин Ю. В. Внешняя политика Англии второй половины 20-х гг. XVI в. и начало реформации Генриха VIII, вып. 1. Горький. 1974. С. 22-23.
3. Susan Brigden. New worlds, lost worlds: the rule of the Tudors, 1485-1603. Viking Penguin, 2001. 433 p.
4. Robert Lacey. The Life and Times of Henry VIII. London: Book Club Associates, 1972. 364 p.
5. MorrisT. A. Europe and England in the Sixteenth Century. Routledge, 1998.422 p.

УДК 94:304.3:37-055.2''194/195''

Погуляка Богдана,
студентка 051 групи,
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

УМОВИ ПРОЖИВАННЯ ТА ПОБУТ ЖІНОК-ОСВІТЯН У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 40-Х – 50-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена дослідженню впливу політичних, соціально-економічних чинників на умови проживання та побут жінок-освітян у другій половині 40-х – 50-х років ХХ століття.

Ключові слова: *умови проживання жінок-освітян, побут жінок-освітян, дозвілля жінок-освітян.*

Poguliaka B.S. Living conditions and living of women educators in the second half of the 40's - 50's of the XX century. *The article is devoted to the study of the influence of political, socio-economic factors on the living conditions and life of women educators in the second half of the 40's - 50's of the XX century.*

Key words: *living conditions of women educators, life of women educators, leisure of women educators.*

Постановка проблеми. Проблема умов проживання та побуту жінок-освітян у перше повоєнне десятиліття є актуальною та своєчасною. Відтворення загальної картини повсякденного життя дасть змогу усвідомити, як суспільно-політичні, культурні та освітні процеси, що відбувалися в нашій державі впливали на умови проживання та побут жінок-освітян. Дана тема має суспільно-політичне, освітнє та практичне значення.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити побутовий уклад життя жінок-освітян у другій половині 40-х – 50-х років XX століття та схарактеризувати основні види дозвілля жінок-учителів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі умов проживання жінок-освітян присвятили свої праці П. Бондарчук, Є. Зубкова, Л. Ковпак. Великої уваги дослідженню побуту та дозвілля, медичного забезпечення жінок-освітян надавали Ю. Курносов, Т. Марусик, В. Юрчук. Великого значення дослідженню дозвілля жінок-освітян надавали А. Бондар, Л. Бущик, М. Грищенко.

Виклад основного матеріалу. Умови проживання та побут жінок освітян у другій половині 40-х – 50-х років XX століття, як і інших категорій населення були надзвичайно складними. Наприкінці 1940-х років проводиться ряд заходів, які б мали поліпшити життєві умови. Планувалося будівництво житла для жінок-освітян при кожній сільській школі за кошти самооподаткування. До 1954 р. сільські освітяни отримали лише половину від запланованої житлової площі. Більшість жінок-освітян у цей період проживали в найманих квартирах, які були в аварійному стані [8, с. 114].

Жінки-освітяни були змушені по декілька разів на рік змінювати місце проживання. Причиною було те, що сільські ради іноді обкладали податками власників будинків, у яких жили жінки-освітяни, і в результаті господарі вимагали звільнити квартиру.

У 1954 р. була прийнята постанова Ради Міністрів СРСР «Про будівництво житлових будинків для вчителів сільських шкіл». Але будівництво постійно зривалося через постійний дефіцит будівельних матеріалів: цегли, заліза, деревини. Річний план будівництва вчительських будинків був виконаний менше ніж на половину [9, с. 127].

Повільний темп вирішення проблеми державного забезпечення жінок-освітян житлом, призвів до того, що почало розвиватися індивідуальне житлове будівництво. З 1954 р. розпочалося його кредитування. Саме від освітян надходило безліч заяв з проханням надати кредити під будівництво [1, с. 83].

Таким чином, у цей час спостерігається лише незначне поліпшення житлових умов жінок-освітян. Через погані умови проживання вони були змушені, частіше за все, переїздити до інших регіонів, або змінювати сферу діяльності. Умови, у яких проживали педагоги були жахливими. Квартири в аварійному стані, з тріщинами на стелях.

Не кращою була ситуація із житловою проблемою і у містах. Квартири надавалися у розпорядження міської профспілки, яка розподіляла їх у порядку черги. Лише мізерній кількості сімей пощастило заселитися в ці квартири. Переважна більшість жінок-освітян міст проживала у найманих помешканнях. Вони роками чекали на власну квартиру у профспілкових чергах. Таким чином, протягом досліджуваного періоду житлові проблеми жінок-освітян та їх сімей залишалися не вирішеними [4, с. 36].

З побутом та предметами особистого вжитку жінок-освітян в досліджуваний період також була складна ситуація. Найбільше було проблем з одягом. Придбати тканини, хутро, шкіряне взуття можна було у Львові – Центрі моди. Проте дістати це все звичайній жінці-освітянці було надзвичайно складно та майже неможливо. Тому вони користувалися послугами швачок, або шили одяг самі [5, с. 45].

Професія педагога вимагала скромної та акуратної зачіски. Жінки-освітяни в цей час відрощували волосся, аби було більше варіантів для зачісок. У моді були завивки з довгого волосся, укладки кільцями над чолом, різноманітні зачіски з косами. Причесане і укладене волосся натурального кольору було обов'язковим атрибутом зовнішнього вигляду радянських жінок-освітян. Таким чином, у повсякденному житті жінок-освітян виникали складнощі не лише з житлово-комунальним забезпеченням, а й з побутовим обслуговуванням.

Стосовно питання віри та релігії, то в цей час у радянській системі церква була відокремлена від держави, у тому числі й від школи. Усі педагоги повинні були вести атеїстичну пропаганду. Жінки-освітяни не мали права відкрито виражати свої релігійні переконання, вони повинні були здійснювати атеїстичне виховання учнів. Жінки-освітяни повинні були сприяти тому, щоб жодному учневі не закортіло піти до церкви та взяти участь в релігійних обрядах [2, с. 52].

Та все ж таки більшість жінок-освітян були віруючими людьми, і залишалися прихильниками релігійних свят та традицій. Удома, таємно, у сімейному колі вони святкували Різдво, Великдень, Трійцю. Таємно брали участь і в проведенні деяких обрядів. Наприклад, відспівування покійників, хрещення немовлят. Оскільки жінки-освітяни в силу своєї діяльності не могли самостійно хрестити своїх дітей, то замість них у цьому обряді брали участь їх родичі. Набагато складнішим було проведення обряду поховання. Тут без особистої участі обійтися було неможливо. Тому, жінки-освітяни на свій страх і ризик запрошували священнослужителів для відспівування небіжчиків [6, с. 64].

Дозвілля жінок-освітян також було скромним та багато в чому обмеженим. Держава усіляко намагалася контролювати процес дозвілля та відпочинку громадян. Натомість намагалася залучити їх до різноманітних гуртків та товариств. А жінкам-освітянам через значний об'єм роботи бракувало часу на систематичне

відвідування гуртків та товариств, тому керівництво профспілок змушувало їх це робити. Також з метою підтримки діяльності гуртків та популяризації художньої самодіяльності серед населення щорічно профспілковими комітетами організовувалися огляди [10, с. 25].

Жінки-освітяни виконували на цих оглядах народні пісні, пісні сучасних композиторів, грали на народних музичних інструментах, декламували вірші українських та російських поетів, показували уривки з п'єс, виконували народні танці. Безумовним елементом репертуару були твори радянських авторів, у яких прославлялися вожді, партія та досягнення соціалізму [10, с. 25].

У цей час жінками-освітянами активно проводилися екскурсії, з метою ознайомлення учнів з різними куточками держави. Улюбленою формою відпочинку педагогів був перегляд кінофільмів, відвідування театральних вистав. Особливо любили жінки-освітяни читати книги, таким чином розширювали свій кругозір та самовдосконалювалися. Освітяни, з усіх категорій населення, звісно найчастіше відвідували бібліотеки та читальні зали. Звичайно, у цьому була передусім професійна необхідність, вони повинні були поповнювати свій багаж знань, знайомитися з новою дидактичною та науковою літературою. Але і любов до книги вела їх у стіни бібліотеки. Організовувалися в цей період читацькі конференції, виставки нової літератури, зустрічі з письменниками та поетами [7, с. 42].

Звісно, що радянське дозвілля – це перш за все державні свята. Святкували жінки-освітяни річницю жовтневих подій 1917 р., 8 Березня, 23 Лютого, 1 Травня, Новий рік. Про ці свята вони обов'язково розповідали учням, вони проводили інформаційну роботу, виховні години, на яких повідомляли історію свята. Учні до кожного свята готували художні номери: співали, танцювали, декламували вірші [3, с. 96].

Чи не найбільшого значення партійне керівництво надавало таким святам, як річниця жовтневих подій 1917 р. та 1 Травня. У передсвятковий день у школах, підприємствах, колгоспах і радгоспах організовувалися зустрічі з ветеранами революції, праці, війни, передовиками виробництва. На святкування 1 Травня проводилися походи шкільних колективів на природу на «маївку». Влаштовувалися масові гуляння з танцями, співами, конкурсами та розіграшами [10, с. 28].

Та все ж найголовнішим для жінок-освітян було свято 8 Березня. У цей день жінки були в центрі уваги, отримували безліч привітань від колег. Це свято відрізнялося від інших тим, що обов'язково супроводжувалося урочистими зборами жінок на яких відзначали передовиків, запрошували для нагородження представників партійних і освітніх органів, почесних гостей. Жінки-освітяни організовували концертну програму для себе та для глядачів. Після завершення офіційної частини жінки-освітяни збиралися колективом, влаштовували застілля, танці, співали пісень [10, с. 29].

Не менш улюбленим святом у жінок-освітян був Новий рік. Педагоги разом зі своїми учнями готували карнавали, на які запрошувалися батьки та місцеве населення [10, с. 31].

Таким чином, жінки-освітяни брали активну участь у державних святах. Це було невід'ємною частиною їхнього дозвілля. Педагоги полюбляли бути в колі товаришів по колективу, отримувати щирі привітання від колег. Але навіть на неофіційних святкуваннях потрібно було стримувати себе, поводитися скромно, не говорити зайвого. Певна ідеологічна регламентація діяла навіть під час неформальної частини святкування.

Висновок. Отже, протягом 40-х – 50-х років XX століття здійснювалися спроби вирішити основні проблеми умов проживання та побуту жінок-освітян. Та все ж таки не було досконало вирішено питання житла та побутового обслуговування. Через обмеженість фінансування та дефіцит будівельних матеріалів зведення житла для педагогів йшло повільними темпами. На середину 1950-х років майже половина сімей жінок-освітян проживала в орендованих приміщеннях, які часто не відповідали санітарно-гігієнічним нормам. Незадовільною була і сфера побутових послуг через її малорозвиненість. Бракувало перукарень, ательє, закладів по ремонту промислових товарів.

Основними видами дозвілля жінок-освітян були: участь у гуртках художньої самодіяльності, читання книг, ознайомлення з різноманітними регіонами під час екскурсій, відвідування кінотеатрів та театрів, святкування державних та релігійних свят. Разом з тим, постійний контроль держави за вільним часом своїх громадян не дозволяв жінкам-освітянам використовувати його у своє задоволення. У цих умовах їм доводилося пристосовуватися до реалій радянського способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1.Бондар А.Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР. Київ: В-во Київського ун-ту, 1968. 252 с.
2.Бондарчук П.М. Релігійність населення України у 40 – 80-х роках XX ст.: соціокультурні впливи, особливості, тенденції змін. Київ: Інститут історії України НАН України, 2009. 381 с.
3.Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965). Київ: Радянська школа, 1966. 260 с.
4.Грищенко М.М. Розвиток народної освіти на Україні за роки радянської влади. Київ: Радянська школа, 1957. 44 с.
5.Ковпак Л.В. Соціально-побутові умови життя населення України в другій половині XX ст. (1945–2000 рр.). Київ: Інститут історії України НАН України, 2003. 250 с.
6.Колосова К.А. Школи України на новому етапі. Київ: Радянська школа, 1960. 89 с.
7.Курносов Ю.О. Інтелігенція Української РСР і науково-технічний прогрес (1959 – 1970-ті рр.). Київ: Наукова думка, 1975. 207 с.
8.Народна освіта, наука і культура в Українській РСР. Статистичний збірник. Київ: Статистика, 1973. 224 с.
9.Народне господарство Української РСР. Статистичний збірник. Київ: Статистика, 1957. 264 с.

10.Юрчук В.І. Культурне життя в Україні у повоєнні роки: світло і тіні. Київ: Асоціація «Україно», 1995. 80 с.

УДК 94:323.1(438)"183/187"

Мажар Артем,
Студент ННІІПМВ
СумДПУ імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

ПОЛЬСЬКЕ НАЦІОНАЛЬНЕ ПИТАННЯ (30-70 РР. XIX СТ.)

У статті зазначено про результати Віденського конгресу 1814-1815 рр. стосовно польського питання, охарактеризовано політичні умови проживання поляків в Австрії, Пруссії та Росії, проаналізовано результати національно−визвольних повстань та вказано зміни у польській національній політиці влади.

Ключові слова: *Віденський конгрес, Царство Польське, Микола I, національно−визвольне повстання, репресії, велика еміграція.*

Mazhar A. V. Polish national question (30-70 years of the XIX century). *The article mentions the results of the Congress of Vienna of 1814-1815 on the Polish question, describes the political living conditions of Poles in Austria, Prussia and Russia, analyzes the results of national liberation uprisings and indicates changes in the Polish national policy…*

Key words: *Congress of Vienna, Kingdom of Poland, Nicholas I, national liberation uprising, repressions, large emigration.*

Постановка проблеми: в історії польських земель була велика кількість важливих подій, особливо багато їх сталося в 30х−70х рр., XIX ст., які в подальшому впливали на історію Польщі та призводили до напружених стосунків з деякими сусідніми народами, адже саме в цей час відбувалася запекла боротьба польської нації за своє возз'єднання та державну незалежність. Через це виникає потреба в висвітленні процесів що відбувалися на польських землях в зазначений період.

Аналіз актуальних досліджень: проблему польського національного питання досліджували польські та українські вчені В. Грабеньський, Г. Дильонгова , М. Кречіш , В. Лущай , М. Тимовський та ін., а також дослідники з інших країн Н. Дейвіс , А. Тарас. В дореволюційний період дана проблема була частково відображена в працях С. Максимова.

Мета статті: висвітлити боротьбу польського народу з поневолювачами, проаналізувати результати польських національно−визвольних повстань та вказати на зміни у польській національній політиці влади в 30х−70х рр. XIX ст.

Виклад основного матеріалу: Згідно з рішенням Віденського Конгресу 1814−1815 рр., на більшій частині польських земель утворювалося Царство Польське, яке входило до складу Російської імперії. До Пруссії відходила Познань і Бидговщина, а Краків був перетворений на вільне місто під спільним контролем Російської та Австрійської імперій і Пруссії. В 1815 році імператор Олександр I надав полякам Конституцію. Згідно з нею Царство Польське мало власний Сейм, уряд, армію та суд, також всі посади мали займати етнічні поляки, проте Олександр I та його брат намісник Царства Польського Костянтин Павлович порушували цю обіцянку. Олександр I помер 1 грудня 1825 року і новим імператором став Микола I, який зайняв жорстку позицію стосовно польських земель. Поступово поляки почали радикалізовуватися, що призвело до Листопадового повстання 1830 року [с. 24-29].

У Краківській республіці після її створення в 1815 році було затверджено Конституцію. Виконавчою владою став Сенат, членів якого обирали представники від сільських та міських общин, громадяни проголошувалися рівними, католицизм визнали офіційною релігією, але захищалися права інших релігій, було дозволено мати власну жандармерію та міліцію.

У австрійській частині польських земель імператор Франц I патентом 1817 року розділив населення на 4 класи, а саме на духовенство, магнатів, дворянство та королівських міщан, вони мали право на місця в сеймі, ще одним державним органом став Місцевий комітет, який складався з виборних від станів та чиновників. На чолі обох державних структур головував президент губернії. Лише львівський шляхетський суд міг покарати представників цих станів. Було відновлено роботу Львівського університету, а польська мова могла викладатися в якості не обов'язкового предмета.

В прусській частині польських земель Фрідріх-Вільгельм III у своєму маніфесті від 15 травня 1815 року обіцяв дозволити полякам вільно використовувати свою мову, створити власне військо, ставати чиновниками та призначити намісником етнічного поляка. Фактично з усього обіцяного було виконано лише пункт про намісника, яким став князь Антоній Радзивілл, що одружився з представницею прусської монаршої династії. Польські землі на правому березі Вісли були відторгнуті, а польська мова лише обмежено використовувалася в місцевому управлінні та освіті [с. 552-555].

Придушення національно−визвольного Листопадового повстання 1830 року в Царстві Польському започаткувало процес обмеження польських автономних прав. Після указу Миколи I про відміну Конституції

1815 року фельдмаршал І. Паскевич очолив Тимчасовий уряд Польщі. В 1832 році було затверджено «Органічний статут Царства Польського», в якому зазначалося про введення на 27 років надзвичайного стану та що польські землі є спадковими для династії Романових. Сейм, як традиційний польський представницький орган був відмінений. Представником влади в Царстві Польському стала Рада управління при наміснику імператора якою керував до 1846 року І. Паскевич. Державна рада до свого розпуску в 1841 році виконувала дорадчі функції, до її складу входили лише лояльні представники польської знаті, хоча незважаючи на її діяльність справжня влада була у призначених Миколою І високопосадовців. У своїй політиці Іван Паскевич притримувався курсу зближення Конгресової Польщі та Російської імперії використовуючи при цьому репресивні методи.

В період з 1837 по 1849 роки було проведено цілий ряд реформ покликаних знищити польську загрозу для російської монархії та полегшити поглинання польських земель. Почалися масові переселення поляків з Царства Польського та західних губерній, відмінили митниці, польську армію, ввели рекрутство до російської армії та кримінальний кодекс що діяв в Російській імперії, дозволили відправку польських засуджених в Сибір. На території Царства Польського було розквартировано багаточисельну російську армію. Влада намагалася поглибити ворожнечу між поміщиками та селянами, тому стала нібито посередником у вирішенні спірних питань між ними, а насправді лише розпалювала ненависть. В освітній сфері була введена цензура та закрито Варшавський і Віленський університети. В релігійних справах влада підтримувала православ'я, стимулювала перехід уніатів до православної церкви та проводила утиски католицьких священників [с. 226-232].

Невдале повстання 1830 року призвело до масових репресій не лише в Царстві Польському, але й інших частинах польських земель, зокрема учасники польського національно−визвольного повстання 1830 року, що перебували на Познанщині були покарані, також розпочався процес онімечення місцевого польського населення. Замість намісника Великого Князівства Познанського було створено посаду обер−президента, яким став Едуард Флотвелл. У Краківській республіці обмеженню піддалися повноваження головних державних органів та до 1846 року дислокувалися австрійські, російські та прусські війська.

Через подібні дії стався сплеск «Великої еміграції», адже виїхало багато представників тогочасної польської еліти, саме через це закордоном виникали різноманітні емігрантські організації. Князь Адам Чарторийський завдяки своєму авторитету зібрав навколо себе представників знаті та частину рядових учасників Листопадового повстання 1830 року, їх організація мала назву «Готель Ламбер». Здебільшого вони намагалися через дипломатію знайти союзників для національної боротьби.

Іоахим Лелевель 1835−1836 рр., був формальним керівником організації «Молода Польща», яка хотіла очолити всі республіканські емігрантські об'єднання. Після провалу цієї мети організація в 1838 році припинила свою діяльність. П'ятеро колишніх учасників емігрантського «Польського національного комітету» створили Польське Демократичне Товариство, яке з 1836 року очолювалося Централізацією в яку входило 5 осіб. Товариство вважало, що лише поляки можуть звільнити Польщу від загарбників та установити демократичний режим. У товаристві побувало загалом близько 4 тисяч учасників. Саме ця організація була однією з тих, що займалися підготовкою Краківського повстання 1846 року.

Ліворадикально налаштовані члени Польського Демократичного Товариства сформували власну організацію Громади Люду Польського. Основою для громад були колишні рядові повстанці, яких звільнили в Пруссії з в'язниць в 1833 році. Будучи прибічниками утопічного соціалізму вони боролися за права пригнічених та були в конфронтації з іншими емігрантськими угрупуваннями, проте в 1846 році припинили діяльність через розбіжності у поглядах [с.97-101].

Поступово в польських землях Австрії та Росії з'являлися підпільні організації основою яких було нове покоління польської інтелігенції, але на початку 40х рр. XIX ст. представникам влади вдалося їх ослабити, проте у Великопольщі завдяки лібералізації прусської національної політики в цей час починають виникати національні культурні осередки, які були покликані підтримати польський національний дух та патріотизм.

Польське демократичне товариство через Централізацію почало готувати нове загальне польське повстання в 1844 році, проте через масові арешти учасників його відтермінували до 1846 року, а керувати повинен був Л. Мєрославський. В Познані влада зірвала збройний виступ завдяки арешту Л. Мєрославського та його соратників. В Галичині австрійська влада змогла привернути на свій бік селян і ті виступили проти повстанців. В Кракові австрійські війська були змушені відступити і повстанці почали формування нової польської армії, але австрійці при підтримці місцевих селян змогли розбити бунтівників. Після цих подій в Австрії, Росії та Пруссії почалися репресії, а Краків Австрія приєднала до власної імперії [с. 328-332].

Ідеї Весни народів були близькі для поляків, але вони не виступили як єдине ціле, адже в Російській імперії такого масового народного акту непокори не сталося. В Кракові Національний комітет поляків протримався лише місяць. Поляки Австрії створили у Львові Національний комітет та звернулися до цісаря Фердинанда І вимагаючи власної автономії, але їх дії були менш радикальними, ніж у минулі роки. Через тимчасову слабкість прусської влади в Великопольщі також був створений Національний комітет, проте до кінця квітня 1848 року більшість озброєних загонів поляків, що чинили опір були розбиті. Вимоги поляків Сілезії та Померанії здебільшого стосувалися освітньої, мовної сфер та частково економіки. Досить сильно

поляки відзначилися в складі інших повсталих народів, наприклад воювали в складі угорців та італійців. Загалом в цей період польська боротьба не була найзапеклішою в порівнянні з іншими народами [с. 699-703].

Воцаріння Олександра II в 1855 році та поразка в Кримській війні 1853−1856 рр., створили передумови для послаблень з боку влади та розгортання модернізаційних процесів в Російській імперії. На зміни сподівалися і представники національних меншинств в тому числі і поляки. Ці дії викликали активізацію національної польської боротьби. Через свою слабкість влада почала йти на поступки національним меншостям Російської імперії, зокрема дозволили повернутися з Сибіру засланим полякам, в Царстві Польському зменшився поліцейський тиск, люди отримали дозвіл на масові об'єднання.

Подібна політика викликала активізацію визвольного руху, адже виникало багато таємних організацій що підбурювали населення та проводили масові протести через це російська влада 14 червня 1861 року ввела надзвичайний стан на цій території, поляки ж створили Центральний національний комітет, що готував чергове національно−визвольне повстання. В 1862 році панщину замінили податком, започаткували поліпшення в сфері освіти. Позитивний вплив влади на польське суспільство було перекреслено указом про рекрутування поляків до армії, що стало приводом до польського національно−визвольного повстання 1863 року під лозунгом свободи та рівності всіх громадян незалежно від віри та соціального стану.

Польські повстання 1830 та 1863 рр., мають спільні проблеми, зокрема в координації дій, наприклад однією з причин провалів польських збройних виступів в 1830 та 1863 рр., був розбрат в середовищі повстанців. Ділення підпільників на радикальних «червоних» та поміркованих «білих» створювало проблеми в шляхах досягнення мети та координації, яке було характерне і для польського збройного виступу 1830 року. Національно−визвольне повстання 1863 року викликало жорстку відповідь влади та було однією з причин поширення націоналізму серед росіян та їхнього не сприйняття поляків [с. 87-88].

За допомогу полякам під час національного повстання 1863 року було засуджено 43 євреї, які здебільшого переправляли зброю повстанцям та 385 іноземних підданих. Загалом у заслання до Сибіру в період з весни 1863 по 20 грудня 1866 рр., було відправлено 18 623 особи. Засуджені до тяжких покарань складали майже ¼, а до легких покарань ½, близько 40% засланих дворян відправились на каторгу. З кожних ста дворян Південно−Західного краю 66% опинилося на каторзі. Серед каторжників духовенство складало 3%, міщани 20%, селяни 21%, солдати 6% [с. 80-83].

Автономні державні органи Царства Польського здебільшого були відмінені. Нові поступки не вводилися, а старі відмінялися, створений Адміністративний комітет очолений М. Мілютіним займався русифікацією та приверненням селян на сторону влади, господарство підпадало під управління імперських міністерств та було введено нове повітове адміністративне ділення, в чиновники набирали з поміж росіян, містяни втрачали свої приференції, русифікаторством в Царстві Польському займався новостворений Варшавський університет, а в західних губерніях польські навчальні заклади ліквідовувалися. В Литві та Правобережжі відбувалися масові репресії та страти учасників польського національно−визвольного повстання 1863 року [с. 88-89].

Таким чином Віденський конгрес 1814-1815 рр. затвердив розділення польських земель та перехід поляків у підданство відповідно австрійської, російської та прусської монархії. Полякам було дано багато обіцянок, зокрема і про автономію. Надання Конституції в 1815 році ознаменувало початок нового етапу в житті більшої частини поляків, проте подальше розчарування в діях влади перетворилося в невдалу спробу національно−визвольного повстання 1830 року, що змінило відношення до них монархій та стало гарним приводом для початку курсу на репресії, обмеження польської автономії та відміни преференцій. Подібні дії закономірно викликали ще більший спротив з боку поляків в середині імперій−поневолювачів та еміграції, що виразилось в створенні радикальних емігрантських організацій та новому національно−визвольному повстанні 1863 року, яке також було придушене. Після цього поляки остаточно втратили автономний статус та перетворилися в трьох імперіях з національної меншості з особливим статусом у внутрішніх ворогів, яких намагалися покорити за допомогою утисків та асиміляції. Польська національна боротьба та їх взаємовідносини з представниками влади в 30х−70х рр., XIX ст., є малодослідженим питанням та потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kręcisz M. Wielka Emigracja. Przywódcy, koncepcje, działania. *Acta Juvenum* vol. 2. I Ogólnokształcące Liceum Akademickie im Janiny Kossakowskiej-Dębickiej w Kielcach. Kielce. 2017. s. 97-102. URL: https://olaszkola.pl/czasopismo/acta-juvenum-vol-2/wielka-emigracja-przywodcy-koncepcje-dzialania/ (дата звернення: 01. 03. 2021.)
2. Грабеньский В. История польского народа Минск: МФЦП, 2006. 800 с.
3. Дейвіс Н. Боже ігрище: історія Польщі; пер. з англ. П. Таращук. Київ: Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2008. 1080 с.
4. Дильонгова Г. Історія Польщі 1795-1990 / пер. з пол. М. Кірсенка. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 239 с.
5. Лущай В. І. Формування російської імперської національної політики щодо поляків. *Гілея: науковий вісник.* 2018. Вип. 137. С. 84-91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2018_137_22 (дата звернення: 03. 03. 2021.)
6. Максимов С. В. Сибирь и каторга: в 3 ч. Санкт-Петербург: Тип. А. Траншеля, 1871. Изд. также под загл.: Ссыльные и тюрьмы. Ч. 3: Политические и государственные преступники. 1871. 388 с. URL: http://elib.shpl.ru/ru/nodes/3218-ch-3-politicheskie-i-gosudarstvennye-prestupniki-1871 (дата звернення: 03.03.2021)

7. Тарас А. Е. Анатомия ненависти. (Русско-польские конфликты XVIII – начала XX вв.). Минск: Харвест, 2008. 832 с.
8. Тымовский М., Кеневич Я., Хольцер Е. История Польши / пер. с польск. В. Н. Ковалев. М. А. Корзо, М. В. Лескинен. Москва: Весь Мир, 2004. 544 с.

УДК 343.25

Лахмотов Костянтин,
студент ІІ курсу Інституту права
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна

ОКРЕМІ ПРИЧИНИ СКАСУВАННЯ СМЕРТНОЇ КАРИ НА ПОСТРАДЯНСЬКОМУ ПРОСТОРІ

Робота присвячена темі скасування смертної кари як категорії покарання у кримінальному законодавстві держав, які були складовими частинами СРСР. Однією з основних причин виведення такої категорії покарання стали міжнародні рекомендації від ООН та Ради Європи. На сьогоднішній день лише в Республіці Білорусь досі міститься норми щодо «найжорстокішого покарання», тоді як Україна та Російська Федерації стали на процес гуманізації законодавства.

Ключові слова: *смертна кара, мораторій, Рада Європи, міжнародні стандарти.*

The work is devoted to the abolition of the death penalty as a category of punishment in the criminal law of the states-former parts of the USSR. Among the main reasons for removing this category of punishment were international recommendations of the UN and the Council of Europe. To date, only the Republic of Belarus has norms on the "most severe punishment", while Ukraine and the Russian Federation have started the process of law humanizing.

Key words: *death penalty, moratorium, Council of Europe, international standards.*

Починаючи з моменту створення СРСР смертна кара у вигляді розстрілу стала основним способом покарання для особливо небезпечних злочинців. Вона закріплювалася у таких нормативно-правових актах, як постанова РНК РРФСР «Про червоний терор», Кримінальному кодексі РСФРР 1921 р. та Кримінальному кодексі УСРР 1922 р, які були реформовані у 60-х роках XX століття, однак лишили даний вид покарання. З моментом розпаду Радянського Союзу процеси лібералізації почали проникати у суспільно-політичні процеси держав пострадянського простору, що виражалося, перш за все, у зміні окремих норм кримінального законодавства. Центральним питанням стала відміна смертної кари. Саме відображення основних причин та процесу відміни смертної кари в національних законодавствах колишніх радянських республік складають актуальність даного питання.

Метою публікації є висвітлення причин скасування смертної кари, як найвищої міри покарання на території держав пострадянського простору, які перейняли кримінальне законодавство СРСР, аналіз окремих положень нормативно-правових актів Ради Європи.

Проблемі скасування смертної кари в національному українському та російському законодавстві значну увагу приділено в роботах П. Ф. Мартиненка, М. Ю. Веселова, А. І. Коробєєва, С. І. Дємєнтьєва, М. Ю. Дворецького та ін.

Європейське Співтовариство неодноразово давало зрозуміти українській та російській стороні, що збереження смертної кари у переліку кримінальних покарань може поставити країни поза загальноєвропейськими процесами і навіть призвести до призупинення їх діяльності у Раді Європи, членами якої Україна стала в 1995 році, а Росія – в 1996.

Віденська декларація наради глав держав-членів Ради Європи ще у 1993 році визначила загальнообов’язкові вимоги для вступу до Ради Європи нових членів. Першим серед вимог зазначено «приведення політичних інститутів та правової системи у відповідність до принципів демократії, верховенства права і прав людини», найголовнішим з яких є право на життя [2, с. 30].

Така позиція Ради Європи вибудовувалася протягом декількох століть. Точкою невідворотності, що запустила цей процес, стала відмова Франції від смертної кари та вихід аболіціонізму на якісно новий міждержавний рівень.

Рада Європи 28 квітня 1983 року підписала Протокол № 6 до Конвенції про захист прав людини. Стаття 1 цього Протоколу проголошувала: «Смертна кара має бути скасована. Ніхто не може бути засуджений до цього покарання або страчений». Однак у ст. 2 Протоколу державам-учасницям було дозволено застосування смертної кари за злочини, вчинені під час війни або в умовах, коли загрожує її наближення». На момент укладення Протоколу його підписали представники 13 країн з 21, що на той час входили до Ради Європи [3, с. 173].

Прийнята за кращими європейськими стандартами, Конституція України гарантує кожній людині право на життя, на свободу від свавільного позбавлення життя, катування, жорстокого, нелюдського або такого, що принижує її гідність, поводження чи покарання. Тому від часу прийняття нової Конституції в Україні об’єктивно постало питання про невідповідність новим її вимогам чинного кримінального законодавства,

розробленого і прийнятого ще в епоху колишнього СРСР, зокрема в тій його частині, яка передбачала серед видів покарань смертну кару [4, с. 205].

Такі події запустили процес скасування смертної кари. У 1995 році урядом України був запроваджений мораторій на застосування смертної кари як покарання за кримінальні правопорушення. Однак через декілька місяців Конституційний Суд України прийняв рішення стосовно введення мораторію як таке, що було прийняте без дотримання належної процедури. Лише в 1997 році мораторій був знову введений у дію, а в 1999 році у рішенні від 29 грудня 1999 року № 11-рп/99 Конституційний Суд України постановив, що смертна кара суперечить Конституції України, чим остаточно закрив шлях до її відновлення. У зв'язку з цим у 2000 році Верховна Рада України внесла зміни до Кримінального кодексу України, якими вилучила поняття «смертна кара» з офіційного списку кримінальних покарань України.

Однак під час прийняття рішення Конституційним Судом між його членами точилася полеміка з точки зору доцільності такого кроку. Зокрема, вагомі і юридично обґрунтовані контраргументи не раз наводив суддя О. Мироненко. У своїй статті «Відміна смертної кари – плід юридичної еквілібристики» він писав: «Як суддя цього поважного державного органу, я не пропустив жодного засідання суду. Не раз обґрунтовував і ставив на голосування власне правове бачення проблеми, вносив пропозиції щодо її розв'язання, покладав надію, що мені буде надана передбачена законом можливість довести свою позицію до відома юридичної громадськості та народу України [5, с. 156].

У кінці листопада 2002 року Україна ратифікувала Протокол № 13 до Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод, який стосується скасування смертної кари за будь-яких обставин, і таким чином у питаннях гарантування права людини на життя врахувала стандарти європейського правового поля [1].

З подібною проблемою зустрілася і Російська Федерація, яка також прагнула до вступу в європейське співтовариство в обличчі Ради Європи, адже вона також була частиною колишнього Радянського Союзу та містила у своїх нормативно-правових актах покарання у вигляді смертної кари.

Після реформування системи покарань, в 90-х роках XX століття, скоротилося число виконаних страт. У 1991 році дана міра була призначена 147 особам, що склало 0,02% від зареєстрованих злочинів, але не приведена у виконання, у 1992 році – 159 (0,02%) і страчено 18 чол., у 1993 році – 157 (0,01%) і 10 чол., у 1994 році – 160 (0,01%) і 10 чол., у 1995 році – 143 (0,01%) і 40 чол. відповідно. Членство в Раді Європи призвело до відмови від даного виду покарання з 1997 року, на нього був оголошений мораторій відповідно до Указу Президента Російської Федерації від 16.05.1996 № 724 «Про поетапне скорочення застосування смертної кари в зв'язку з входженням Росії до Ради Європи» та розпорядженням від 27.02.1997 № 53-рп. Постанова Конституційного Суду Російської Федерації від 02.02.1999 № 3-П заборонила призначення смертної кари на всій території країни. Гарантуючи дотримання конституційних положень, Президент Росії 1 червня 1999 року помилував останнього засудженого до смертної кари [6, с. 498-499].

24 вересня 2020 року під час засідання 75-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН президент Казахстану Касим-Жомарт Токаєв заявив про рішення приєднатися до Міжнародного пакту про громадянські і політичні права. Цей крок є підставою для суттєвого звуження сфери застосування смертної кари, мораторій на здійснення якої триває з 2003 року, та гуманізацію кримінального законодавства.

Єдиною країною на пострадянському просторі, яка містить норми щодо застосування смертної кари у своєму кримінальному кодексі та продовжує застосовувати їх на практиці, є Республіка Білорусь.

Відповідно до ст. 8 Конституції Республіки Білорусь держава визнає принципи міжнародного права і забезпечує відповідність їм законодавства. В силу цих причин Республіка Білорусь не може не враховувати тенденцій і процесів, пов'язаних з відміною смертної кари.

Парламентська Асамблея Ради Європи встановила практику пред'явлення вимоги державам, що висловили бажання стати членом Ради Європи, вводити мораторій на застосування вироків про смертну кару, виключати з національного законодавства це покарання, підписати і ратифікувати Протокол № 6 до Європейської Конвенції щодо скасування смертної кари.

Повне скасування цього покарання в державах – членах Ради Європи здійснено з метою посилення захисту права на життя, гарантованого Європейською конвенцією. Конституційний Суд Республіки Білорусь також зазначив, що рішення про скасування страти в зазначених державах приймалися зазвичай їх представницькими органами або органами конституційного контролю. При цьому європейські конституційні суди приймали відповідні рішення в умовах, коли їх держави було прийнято до Ради Європи або питання про прийом їх до цієї організації був вирішений. У зв'язку з цим Європейська Конвенція і протоколи до неї для них були обов'язковими.

Конституційний Суд звернув увагу на те, що Республіка Білорусь, навіть не будучи членом Ради Європи, в останні роки послідовно проводить активну позицію щодо обмеження смертної кари як на законодавчому рівні, так і на практиці, що відповідає вимогам, передбаченим в міжнародних актах. По суті, вона наблизилася до вирішення даного питання, а вступ до Ради Європи і підписання в першу чергу Європейської Конвенції, протоколів № 6 і № 13 до неї передбачає безумовне прийняття рішення про скасування смертної кари.

Відповідно до Висновків Конституційного Суду Республіки Білорусь зафіксовано, що частина третя статті 24 Конституції Республіки Білорусь, яка надає можливість застосування смертної кари як виняткової міри покарання лише до її скасування, дозволяє прийняти рішення про оголошення мораторію на застосування смертної кари або про повне скасування цього покарання [7, с. 102-104].

Отже, відміна смертної кари на теренах України та Росії відкрила шлях колишнім радянським республікам до вступу в Раду Європи. Ці процеси не можна виправдати лише стратегічними міркуваннями євроінтеграції, вони зумовлені також гуманізацією та демократизацією кримінального права. Принципи гуманізму кримінального законодавства мають широкий вплив на політику держав, це виявилось у скасуванні смертної кари в Казахстані та готовності Білорусії ввести мораторій на застосування її в національному законодавстві. Відміна смертної кари Фінляндією у 1950 році, Великою Британією у 1969 році, Канадою у 1976 році лише показали світу, що наприкінці XX століття людство знайшло альтернативу для цього антигуманного покарання у вигляді довічного позбавлення волі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про ратифікацію Протоколу № 13 до Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод, який стосується скасування смертної кари за будь-яких обставин: Закон України від 28 листопада 2002 року № 318-IV Голос України (Київ, 24 Грудень 2002).
2. Мінченко С. Кримінологічні погляди на смертну кару в Україні та світі. Науковий часопис Національної академії прокуратури України. 4’2018. С. 28-38.
3. Гривняк Л. Вплив міжнародного чинника на скасування смертної кари в Україні. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки. 2014. № 782. С. 172-175.
4. Мартиненко П.Ф. Україна і смертна кара: європейський вибір. Науковий вісник Дипломатичної академії України. 2003. Вип. 9. С. 204-219.
5. Червінська С.О. Відміна смертної кари в Україні. Історія. Світовий досвід європейських країн. Актуальні проблеми вдосконалення законодавства та правозастосування частина 2.: Збірник тез підсумкової науково-теоретичної конференції наукового товариства курсантів (19 березня 2015 року) URL: http://elar.naiau.kiev.ua/
6. Дворецкий М.Ю., Анапольская А.И. Смертная казнь: за и против. Научный журнал «Пенитенциарная наука». Юридические науки. 2019. С. 497-502.
7. Василевич Г.А. Смертная казнь: преодоление разногласий и пути ее отмены. Журнал Сибирские уголовно-процессуальные и криминалистические чтения. 2016 г. С. 96-10

УДК 37.014.5

Дегтярьов Вадим,
студент 031 групи
спеціальності Середня освіта (Історія)
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ

У статті розглядається вплив глобалізації на систему освіти, який проявляється в підсилюючих тенденціях інтернаціоналізації та інформатизації освіти. Визначається, що Болонський процес і створення єдиного освітнього простору є показниками міжнародної інтеграції в системі освіти. Визначаються переваги та недоліки інтеграції освітнього простору. Аналізується поняття глобалізації, її виклики, зокрема, чи зможе система освіти окремої країни в добу світової глобалізації бути конкурентоспроможною й водночас залишитися провідним центром накопичення та передачі знань.

Ключові слова: *освіта, глобалізація, інтеграція, Болонський процес.*

Дегтярёв В. Глобализационные процессы в образовании. *В статье рассматривается влияние глобализации на систему образования, которое проявляется в усиливающихся тенденциях интернационализации и информатизации образования. Определяется, что Болонский процесс и создание единого образовательного пространства являются показателями международной интеграции в системе образования. Определяются преимущества и недостатки интеграции образовательного пространства. Анализируется понятие глобализации, ее вызовы, в частности, сможет ли система образования отдельной страны в эпоху мировой глобализации быть конкурентоспособной и одновременно остаться ведущим центром накопления и передачи знаний.*

Ключевые слова: *образование. глобализация, интеграция, Болонский процес.*

Dehtiarov V. Globalization Processes in Education. *The article examines the impact of globalization on the education system, which is manifested in the increasing trends of internationalization and informatization of education. It is determined that the Bologna process and the creation of a single educational space are indicators of international integration in the education system. The advantages and disadvantages of educational space integration are determined. The concept of globalization and its challenges are analyzed, in particular, whether the education system of an individual country in the era of world globalization will be able to be competitive and at the same time remain a leading center for the accumulation and transfer of knowledge.*

Keywords: *education, globalization, integration, Bologna process.*

Постановка проблеми. Глобалізація – процес всесвітньої політичної, економічної та культурної інтеграції, що не може оминути галузь освіти. Вона містить низку як позитивних так і негативних факторів і тому є дискусійним питанням та актуальним питанням.

Глобалізаційні процеси відобразилися на усіх напрямах галузі освіти, але особливо у вищій освіті.

Аналіз актуальних досліджень. Питання глобалізаційних процесів та їх впливу на освітню галузь досліджується впродовж останніх десятиліть. Серед дослідників слід виділити Ж. Малахову, Є. Бухтєєву, Н. Скотну, Т. Штатську, А. Джуринського, В. Зінченка, Н. Мосьпан, О. Хомерікі.

Метою статті є аналіз наукових досліджень щодо впливу глобалізації на світову та українську освіту.

Виклад основного матеріалу. Глобалізація розглядається як процес всесвітньої, економічної, політичної і культурної інтеграції. Для культурної глобалізації характерно зближення ділової та споживчої культури між різними країнами, широке використання іноземних мов (особливо англійської) для міжнародного спілкування, зростання міжнародного туризму, зростання використання інтернету, який перетворився не тільки в універсальний засіб спілкування, а й стає все більш визнаним інструментом навчальної та наукової діяльності. Зрозуміло, що і освіта не може стояти осторонь від процесу загальної інтеграції, стандартизації і зближення між різними країнами світу[6, с. 65].

Те, що вища школа давно була інтернаціональним інститутом не викликає сумнівів. В історії її існування умовно можна виділити 4 основних етапи.

Перший з етапів охоплює період розвитку європейських університетів з епохи середньовіччя й Відродження до XVIII ст. Наприкінці XV–XVI ст. помітно зростає кількість українців, що здобули освіту в кращих європейських університетах – Празькому, Болонському, Краківському. Досить часто вихідці з України були провідниками загальноєвропейського ренесансу. Перші вищі навчальні заклади в Україні – Острозька та КиєвоМогилянська академії за навчальними планами були схожі на провідні західноєвропейські університети.

Другий етап зазвичай визначають між другою половиною XVIII ст. і початком Другої світової війни. На цьому етапі зростає міжнародний обмін науковими знаннями, поступово росте міжнародна мобільність студентів і викладачів.

Третій етап тривав з часу закінчення Другої світової війни до початку 90-х років минулого століття. Відбувається зростання демократичних тенденцій в освіті.

Сучасний четвертий це якісно новий етап інтернаціоналізації вищої школи та її глобалізації, за якого масове поширення освіти розглядається як гарантія конкурентоспроможності держави в новій глобальній економіці[3, с. 129 – 130].

Ж. Малахова та В. Огаренко зазначають, що технічний прогрес давно торкнувся багатьох країн. Це безпосередньо сприяє глобалізації освіти, тому що людські ресурси стають новими параметрами конкурентоспроможності підприємств. Посилення конкуренції в таких умовах висуває системі освіти більш серйозні вимоги: 1) забезпечення постійної підготовки і підвищення кваліфікації кадрів; 2) рентабельне використання її на ринку праці; 3) необхідність надання працівнику освіти, включаючи знання у області підприємництва, маневреності у виборі напрямку розвитку виробництва; 4) навчання працівників навичкам, що будуть потрібні для виконання певної роботи в умовах жорсткої конкурентної боротьби [3, с. 17 – 18].

На даний момент можна виділити два аспекти глобалізації освіти. З одного боку, економіка, промисловість прагнуть до об'єднання з метою перетворення інтелектуальних ресурсів регіону, країни або міста в чинники, що сприяють досягненню економічного зростання і інших соціальних завдань.

З іншого боку, інтернаціоналізація економічної, соціально-політичної, культурної складових в житті сучасного світу вимагає обміну не тільки товарами і капіталами, але і знаннями, а тепер і студентами і викладачами між вищими навчальними закладами і країнами. Таким чином, глобалізація освіти стала цілком логічною і закономірною складовою загальної глобалізації.

Зважаючи на це, можемо виділити основні ознаки глобалізації вищої освіти:

- Висока мобільність студентів
- Автономія університетів
- Забезпечення якості освіти
- Міжнародні рейтинги
- Мова освіти – міжнародна(англійська) [5, с. 91].

Перераховані вище тенденції ініціювали створення єдиного освітнього простору в Європі, відомого як Болонський процес [6, с. 65]. 19 червня 1999 р. у Болоньї, що в Італії, представники європейських країн, у тому числі й України, підписали "Декларацію про Європейський регіон вищої освіти". У ній зазначено, що спільний освітній сектор – важливий фактор суспільного розвитку, що може забезпечити всім потрібний рівень знань для відповіді на виклик нового тисячоліття, допомогти усвідомити спільність цінностей і належність до єдиного культурного простору. Роль освіти і співробітництва у цій сфері повсюдно визнається першочерговою. Робота для досягнення цілей, розроблених у Болонській декларації, була запланована на короткий термін і мала закінчитися до 2010 року. Таким чином, глобалізація є найбільш функціональним викликом, з яким зіткнулися

культура й освіта за свою довгу історію. Вищі навчальні заклади повинні швидко пристосовуватися до впливу глобалізації і поширення нових технологій [3, с. 18 – 19].

Тут необхідно звернути увагу на те, що мова йде не про єдину європейську систему вищої освіти, а про гармонізацію історично сформованих неоднорідних систем шляхом створення єдиних європейських стандартів для полегшення взаємодії, збільшення мобільності у сфері вищої освіти. Таким чином, глобалізація освіти, знайшла свій відбиток у створенні єдиного освітнього простору, націлена не на створення протиріч в існуючих освітніх системах, а на координацію їх дій [6, с. 66].

Важливою рисою національних систем освіти і науки XXI сторіччя є зростаюча академічна і наукова мобільність. Щорічно на наукові та виробничі стажування, конференції, семінари, навчання в різні країни світу виїжджає велика кількість людей. Це розвиває культурні та економічні зв'язки між державами, сприяє загальному науково-технічному прогресу. У багатьох промислово розвинених країнах Європи, Азії та Америки давно стали нормою короткострокові стажування за кордоном старшокласників, випускників вузів, молодих вчених і фахівців, що в подальшому полегшує їх працевлаштування. Подібні стажування розглядаються як корисний обмін науковими ідеями, дослідним і технологічним досвідом. Особливо вітають наявність такого зарубіжного досвіду транснаціональні корпорації, які мають філії та виробництва у всіх регіонах світу. Мобільність студентів стимулюється різними державними і регіональними програмами. Багато країн укладають двосторонні і багатосторонні угоди в цій галузі. Найбільш відомі європейські програми ERASMUS та SOCRATES ставлять за мету створення європейської моделі вищої освіти. Студентський обмін в рамках цих програм розглядається як потужний засіб розвитку загальноєвропейського ринку фахівців і кваліфікованих працівників [2, с. 38 – 42].

Європейська інтеграція одночасно створює і деякі освітні проблеми. Важливим є враховування культурно-освітніх інтересів виникаючих суперетносів і одночасно передбачати розвиток і збагачення шляхом освіти і виховання мов і культур національних меншин. Наростає злободенність співпраці в сфері культури і освіти представників великих і малих етносів, європейців і неєвропейців, християн і мусульман, іммігрантів і автохтонів. Європейський союз, вирішуючи завдання створення загального освітнього простору, повинен відповісти на культурно-освітні запити представників регіональних і транснаціональних малих культур[1].

Часто проблемою впровадження Європейських цінностей в освітній процес є українські реалії. В Україні, на відміну від країн Заходу, зазвичай відсутній зв’язок між рівнем освіти громадянина та його рівнем доходу. Сьогодні в країнах Європи частка робочих місць для фахівців з вищою освітою сягає 30-40%. За даними Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), вища освіта піднімає рівень доходів дипломованих фахівців не менш ніж у 1,5-2 рази. В Україні така кореляція відсутня, що відбивається на мотивації студентів при одержанні вищої освіти. Диплом розглядається лише як формальне підтвердження рівня освіти, а не як свідчення справжньої професійної кваліфікації. Таке зміщення мотивації навчання визначає формальне ставлення студентів до отримання знань, що негативно впливає на якість освіти[7, с. 37].

Деяку загрозу для національних систем вищої освіти становить поява освітніх провайдерів. В економічно слаборозвинених країнах ця тенденція збільшує “відтік інтелекту” за кордон. Найталановитіша молодь може бути селекціонована ще в період навчання з наступним запрошенням продовжити освіту в країні походження провайдера. У результаті потоки імміграції здібної молоді збільшуватимуться. Потенціал освітніх провайдерів зростає в міру глобалізації, яка об’єктивно прискорюється діями Європейського центру з питань вищої освіти ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейської комісії та інших міжнародних європейських організацій [4, с. 88 – 91].

Проблемою є також те, що знання, які отримують випускники українських навчальних закладів, на жаль, ще не стали конкурентоспроможним «товаром» на європейському ринку праці, тому метою української системи освіти має стати наближення рівня освітнього потенціалу населення України як за кількісними, так і за якісними показниками до промислово розвинутих країн світу. Проте, слід зазначити також складність процесу інтеграції України до європейського освітнього простору. Не слід ідеалізувати і Болонський процес, який має нерівномірний і суперечливий характер і доволі гіпотетичні цілі. І приєднання до цього процесу, і неприєднання мають свої переваги та ризики. Так, інтеграція в Європу означає зростання відкритості національної освіти й економіки та потужної конкуренції з боку вищих навчальних закладів, освітніх установ, організацій і підприємств Європейського Союзу. Що ми отримаємо в кінцевому результаті за кілька років, сказати доволі складно. Але зволікати, вичікувати і таким чином віддалятися від Європи на сьогодні неприпустимо[7, с. 39].

Висновки. Таким чином, глобалізіціні процеси в освіті проявляються в формі міжнародної інтеграції шляхом взаємного зближення освітніх систем, їх взаємодоповнюваності і взаємозалежності. Інтернаціоналізація і інформатизація освіти, а також Болонський процес є результатом глобалізаційних процесів, які поступово формують єдиний світовий освітній простір. Перед українськими освітніми закладами, зокрема школою та закладами вищої освіти стоїть завдання не тільки прийняття цього явища як даності, а й перебудови системи викладання і виховання в навчальному закладі таким чином, щоб відповідати нормативним стандартам і бути конкурентноспроможним на ринку освіти. Глобалізація в галузі освіти має свої переваги та недоліки. Серед перших слід виділити залучення України в справи передової нині західної цивілізації,

отримання безцінного педагогічного досвіду найкращих сучасних дослідників. Недоліками цього процесу є неспроможність української освіти конкурувати на ринку праці, неможливість проведення необхідних реформ, та сама відсутність умов для цих реформ. Неможливість протистояти процесу глобалізації загрожує уніфікацією не тільки освітній галузі, а й культурі українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джуринский *А. Н.* История педагогики и образования *:* учебник для бакалавров, 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, *2013*. 676 с.
2. Бухтеева Е.Е. Тенденции глобализации в образовании. Преподаватель XXI век. 2013. № 3. С.38 – 42.
3. Зінченко В.В. Соціосистемна глобалізація вищої освіти: тенденції, наслідки, перспективи. Освітологічний дискурс. 2015. № 3. С. 127-139.
4. Малахова Ж.Д. Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів: Навч. пос. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 280 с.
5. Мосьпан Н.В. Глобалізація вищої освіти в ЄС: наслідки та перспективи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 148. - С. 91-95.
6. Скотна Н. В. Вища освіта в епоху глобалізаці. Вісник Національного авіаційного університету. 2013. № 2. С. 88-91.
7. Хомерікі О.А. Українська вища освіта в умовах глобалізації: крок назад перед стрибком уперед, або шлях по замкненому колу? Грані. 2015. № 4. С. 36-40.
8. Штатская Т.В. Глобализация Образования. Успехи современного естествознания. 2009. №11. С. 65-66.

УДК 378.091.3.

Колієнко Анжеліка,
студентка 64-І групи ННІФІ
Глухівського НПУ імені
О. П. Довженка,
м. Глухів, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Стаття присвячена дослідженню поняття та видів історичних джерел, методики впровадження їх на уроки історії та формування предметно-історичної інформаційної компетентності учнів. Під предметно-історичною інформаційною компетентністю маються на увазі вміння та навички школярів працювати з джерелами історичної інформації. Учні повинні вміти інтерпретувати зміст, визначати надійність, критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел. За роки навчання в закладах загальної середньої освіти, у школярів мають виробитись навички до самоосвіти, вміння оперувати інформацією.

Ключові слова: *історичне джерело, інформаційна компетентність, документ, методика, урок, вміння, навички.*

Koliienko A. A. Application of historical sources in the process of formation of information competence of students. *The article is devoted to the study of the concept and types of historical sources, methods of their introduction to history lessons and the formation of subject-historical information competence of students. Subject-historical information competence refers to the ability and skills of students to work with sources of historical information. Students must be able to interpret the content, determine the reliability, critically analyze the differences in the positions of the authors of the sources. During the years of study in general secondary education, students must develop skills for self-education, the ability to operate with information.*

Key words: *historical source, information competence, document, methodology, lesson, skills, abilities.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта в закладах загальної середньої освіти знаходиться на такому етапі розвитку, де наявне послідовне впровадження компетентнісного підходу до процесу навчання молодого покоління. Фахівці-методисти дотримуються думки, що освітній процес повинен бути компетентнісно-орієнтованим. Це має простежуватись в його спрямованості на результат, певному рівні учнівських досягнень. Серед складників предметно-історичної компетентності виділяють інформаційну компетентність, яка передбачає роботу дітей з історичною джерельною інформацією. Варто наголосити на тому, що сучасна історична освіта школярів неможлива без формування саме інформаційної компетентності, тобто вміння знаходити і доцільно використовувати інформацію.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання використання історичних джерел під час навчання історії завжди активно досліджувалось науковцями. Проблему почали вивчати наприкінці XIX – на початку XX ст. російський історик М. Стасюлевич, німецький педагог Г. Дістервег, російський методист І. Виноградов. У 1880-х роках було засновано Київську школу В. Антоновича, до якої входили провідні історики того часу: М. Грушевський, Д. Багалій, М. Довнар-Запольський, Д. Дорошенко, Н. Полонська-Василенко. Всі представники цієї школи ретельно вивчали документи, уривки з яких вміщували на сторінках своїх праць. Дещо пізніше, на початку XX століття, російські історики М. Рожков, М. Покровський, Я. Кулжинський підбирали тексти джерельної інформації в залежності від рівня їх доступності для учнів.

У середині XX століття методисти В. Карцов, О. Вагін, П. Лейбенгруб, Н. Андрієвська, В. Бернадський, Н. Дайрі, М. Зинов'єв, Ф. Коровкін, І. Лернер, Н. Сперанська, Є. Агібалов, Г. Донський також виступали за роботу з документальними джерелами на уроках історії. Цю ж проблему продовжують досліджувати сучасні українські методисти: К. Баханов, В. Власов, Л. Задорожна, Ю. Малієнко, В. Мисан, О. Пометун, Г. Фрейман. Вони звертають увагу на вдосконалення роботи з джерелами на уроці, оновлення форм організації діяльності учнів, звертають увагу на різноманітні підходи до класифікації і функцій історичних документів.

Визначення невирішених питань досліджуваної проблеми.

У той же час, науковцями ще не досліджені всі аспекти зазначеної теми. Для цього необхідно простежити те, як відбувається формування інформаційної компетентності учнів в процесі використання історичних джерел, а також приклади того, яким чином та на якому етапі уроку історії доцільно використовувати джерельну інформацію. Питання мети та користі від роботи з документальними джерелами також лишаються відкритими. До того ж варто звернути увагу на визначення етапів опрацювання джерел та уміння учнів, які формуються в кінцевому результаті.

Формулювання мети та завдань статті. Мета науково-педагогічного дослідження полягає в тому, щоб на основі комплексного аналізу наукової літератури з'ясувати роль історичного джерела в шкільній історичній освіті та в процесі формування інформаційної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

1. Розкрити поняття історичних джерел та їх класифікації.
2. Висвітлити сутність формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії.
3. Охарактеризувати різні види методик використання історичних джерел на уроках історії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Окрім навчання учнів «готовими матеріалами», ключовим завданням для вчителів історії є розуміння того, що основу історичної науки становить так звана «джерельна база». Школярі мають знати, що в історичних джерелах міститься об'єктивна та суб'єктивна інформація. При написанні будь-яких робіт з історії дослідники повинні обов'язково звертатись до джерельної інформації.

На думку Я. Калакури, І. Войцехівської, С. Павленко: «Історичне джерело – це носій історичної інформації, що виник як продукт розвитку природи і людини й відбиває той чи інший бік людської діяльності» [2, с. 68]. Варто пам'ятати, що «… якби історія позбулася джерел, фактів та аргументів, вона б перестала бути наукою, учителькою життя» [2, с. 3]. На думку вчених П. Мороза та І. Мороз: «Історичні джерела – це речові знахідки, писемні пам'ятки, зображення, будівлі, звичаї, мови народів, тобто усе те, що дає уявлення про минуле» [7, с. 66]. А. Кормич та В. Багалецький тлумачать історичне джерело об'єктом, який існує на час дослідження і містить інформацію про факти минулого, що мають пізнавально-історичне значення [4]. Варто розуміти, що навіть найбільш досвідчені історики не в змозі працювати з об'єктом свого дослідження безпосередньо, тому що події минулого нереально відтворити знову. Їх можна лише простежити в джерелах, які по суті є єдиними носіями інформації про минуле. Проте будь-яке джерело створене саме людиною. «Людський фактор» не завжди позитивно впливає на джерело. Як вже зазначалось, джерельна інформація поєднує в собі об'єктивний та суб'єктивний фактори. Об'єктивна складова відображає історичну дійсність, а суб'єктивна полягає в тому, що джерело – це продукт діяльності людини. Саме тому вчителеві доцільно розказати учням, що до будь-якої джерельної інформації варто «ставитись обережно», крім цього пояснити правила роботи з джерелами в цілому та інформацією, яка в них міститься. Ця робота, головним чином, полягає у порівнянні джерельних відомостей. Неможливо робити загальні висновки, опрацювавши лише одне джерело.

Крім вищезазначеного, варто наголосити на тому, що існують два етапи історичного джерела, такі як: доджерельний і власне джерельний. На першому етапі всі джерела виконують свої службові функції. Наприклад, закони використовуються для утвердження певних суспільних взаємин, культові споруди – для поклоніння богам, картини – для задоволення естетичних потреб. Другий етап історичного джерела починається з того моменту, коли воно вже не виконує свою первинну функцію і стає складовою загальної джерельної бази. Саме тому на цьому етапі джерело вводиться до наукового обігу і його активно вивчають історики [2, с. 70]. До речі, дослідники дотримуються такої думки: «Чим суттєвішою була первинна соціальна функція джерела (вплив на подальші історичні події, процеси, явища тощо), тим вагомішим буде значення джерела як носія певних відомостей» [2, с. 70].

Вчені П. Мороз та І. Мороз поділяють джерела на: речові, писемні, усні, візуальні. Як бачимо, класифікація адаптована для учнів середньої ланки [7, с. 66]. Відома українська методистка Г. Яковенко виділяє серед історичних джерел образотворчі (скульптура, живопис); речові (предмети праці, побуту); письмові (літописи, хроніки, документи) [11, с. 116]. Крім вищезазначеного, провідні українські методисти О. Пометун та Г. Фрейман у своєму навчально-методичному виданні «Методика навчання історії в школі» розглядають роботу з історичними документами на уроках історії. Згідно першої класифікації, документи вони об'єднують у три великі групи: актові, оповідно-описові та художні документи. Крім цієї класифікації, вищезгадані методисти групують документи за змістом: державно-правові; документи внутрішньополітичного характеру і окремо зовнішньополітичного характеру; господарські документи; наукові, філософські праці;

міфологія; матеріали релігійного характеру; оповідно-описові твори; твори художньої літератури [10, с. 149]. Фактично друга класифікація деталізує, розширює першу.

Найбільш детальну класифікацію джерел подають згадані вчені у підручнику «Історичне джерелознавство». Вони об'єднують джерела у п'ять великих груп. За способом кодування та відтворення інформації виокремлюються речові, словесні (усні та письмові), зображальні, звукові (фонічні), поведінкові, конвенціональні. За змістом джерелознавці об'єднують соціально-економічні (господарські), політичні, правничі, культурологічні, релігійні. За походженням – особові, колективні, за фондоутворювачем. За хронологічно-географічною ознакою – історичні епохи, періоди; регіони, країни та інше. До п'ятої групи (за формою) належать: будівлі, літописи, картини, кінофільми тощо [2, с. 96]. Ця класифікація є більш детальною, ніж всі попередні. Це пов'язано з тим, що джерелознавці за основу взяли різні критерії, за якими можна згрупувати історичні джерела. Розробники Концепції Нової української школи дуже багато уваги приділяють питанню компетентностей, які мають бути сформовані в учнів, визначаючи це поняття як: «... динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [3, с. 10]. Тобто, поняття «компетентність» означає обізнаність, тямущість. Загалом, компетентнісно-орієнтоване навчання завжди полягає у спрямованості на результат досягнень учнів.

Як педагоги, так і методисти виокремлюють три види компетентностей. Перша група компетентностей – це ключові. Зокрема, у Концепції Нової української школи вони визначаються як: «…ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [3, с. 10]. Український педагог Н. Мойсеюк у посібнику «Педагогіка» детально аналізує ключові компетентності. Нею було виокремлено сім ключових компетентностей: уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, з інформаційних і комунікаційних технологій, здоров'язберігаюча [6].

Наступний тип компетентностей – загальнопредметні. Вони відносяться до конкретних освітніх галузей, навчальних предметів. Учні опановують їх після вивчення певного предмету. До третього типу компетентностей належать спеціально-предметні (предметні), котрі є більш конкретними для навчальних предметів. «Система предметних компетентностей, що формується у навчанні кожного навчального предмета, відповідає специфіці його змісту» [8, с. 6]. Предметних компетентностей багато, але більш ґрунтовно розглянемо саме предметно-історичну. «Історична компетентність учнів – це здатність учнів самостійно пізнавати, осмислювати та оцінювати минуле України та світу, соціальний й моральний досвід минулих поколінь» [8, с. 6]. Згадана компетентність включає в себе такі складові компетенції: хронологічні, просторові, логічні, аксіологічні, інформаційні [9, с. 25]. Одним з ключових завдань нинішньої історичної освіти є формування, розвиток та удосконалення інформаційної компетентності школярів. Тлумачення «інформаційної компетентності» подібні між собою. Так, О. Пометун у ній вбачає «здатність учнів працювати з джерелами історичної інформації» [9, с. 25]. У методичних рекомендаціях провідних фахівців відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України «Формування компетентностей учнів основної школи у процесі навчання всесвітньої історії» зазначено: «Інформаційна компетентність передбачає уміння учнів працювати з джерелами історичної інформації…» [8, с. 10]. Методистка Г. Яковенко вказує що, «Інформаційна компетентність – це уміння працювати з джерелами історичної інформації, інтерпретувати зміст джерел, визначати їх надійність, виявляти і критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел» [11, с. 61].

Варто наголосити на тому, що складовою будь-якою компетентності є уміння. «До інформаційних умінь відносять способи діяльності пов'язані з пошуком, одержанням інформації з різних видів джерел (письмових, образотворчих, речовинних та ін.), її відтворенням (розповідь, опис, виклад та ін.) і письмовою фіксацією (складання плану, опорного конспекту, тез та інше)» [5, с. 60]. Методистка О. Пометун у посібнику «Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі» вказала ті предметно-історичні інформаційні уміння, які повинен мати учень: «1. критично аналізувати та оцінювати історичні джерела, виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність;

2. користуватись довідковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації;

3. систематизувати історичну інформацію, складаючи таблиці (хронологічні, синхроністичні, конкретизуючі, таблиці розвитку та ін.), схеми, різні типи планів (простий, розгорнутий, картинний тощо);

4. самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та відбиті в них історичні факти, явища, події;

5. оцінювати, порівнювати, пояснювати факти і явища дійсності на основі інформації, отриманої з різних джерел знань;

6. бачити інші точки зору, визнавати і сприймати цю різноманітність;

7. будувати усні та письмові висловлювання (позицію) щодо історичних фактів, історичних постатей та історичної теорії» [9, с. 25].

Основна мета історичної освіти полягає не лише у формуванні широкої бази знань учнів. Важливим її завданням є розвиток історичного мислення, яке найкраще буде прогресувати саме через опрацювання історичних джерел. За роки навчання в закладах загальної середньої освіти, учнів мають виробитись навички до

самоосвіти, вміння оперувати інформацією. Методистка О. Пометун вважає, що: «сучасному суспільству потрібна інформована та компетентна особистість, яка спроможна приймати самостійні рішення і нести відповідальність за власні вчинки» [10, с. 28]. Вчителі історії найбільш часто організовують роботу з письмовими історичними джерелами для учнів. Така робота може бути індивідуальною або ж груповою (інтерактивною). Варто пояснювати учням, що джерела є не тільки письмові. О. Пометун зазначила: «…до історичних джерел належить все створено людиною, у тому числі результати її взаємодії з навколишнім середовищем, а також предмети матеріальної культури, звичаї, обряди, пам'ятки писемності» [10, с. 145]. Історичні події ніколи не можна розглядати тільки з однієї точки зору, мінімально їх має бути дві. Це повинні бути спогади осіб, які дотримувались протилежних думок з приводу того чи іншого питання. Методист В. Власов стверджує: «…документ дає змогу аналізувати й тлумачити різні чи протилежні точки зору на події: з погляду або переможця, або переможеного; з погляду різних соціальних, етнічних, політичних та ідеологічних груп; з різних перспектив – національної, сусідніх держав тощо» [1, с. 5].

Впровадження історичних джерел на уроках історії розпочалось ще з другої половини XIX століття. Зокрема, російський історик М. Стасюлевич пропонував, що робота учнів з джерелами має бути самостійною або ж під керівництвом вчителя. Такі методисти як А. Гартвіг, М. Рожков, М. Ковалевський пропагували лабораторні заняття для роботи з джерелами. Вони дотримувались думки, що учні мають самостійно опрацьовувати джерела ще до читання підручника [10, с. 146]. З 1960-х років провідні педагоги почали працювати над впровадженням джерел на уроках історії. У 80-х роках XX століття з'являються перші підручники, в яких були розміщені документальні джерела, але майже всі вони стосувались політичного життя СРСР. З 1990-х років і до сьогодні триває активний процес щодо використання історичних матеріалів на уроках історії. Методисти К. Баханов та Л. Задорожна і нині дотримуються думки, що робота з документами повинна проводитись систематично та ґрунтуватись на «моделі лабораторного-практичного навчання» [1, с. 6]. Методист В. Власов стверджує, що «…робота з історичним джерелом за умов сучасної школи можлива лише в поєднанні з підручником» [1, с. 7].

Джерела можна використовувати на різних етапах уроку, проте найчастіше їх залучають під час вивчення нової теми та закріплення знань учнів [5, с. 62]. Історичні джерела при підготовці до уроку вчитель може брати з хрестоматій, які вміщують в собі різні види письмових джерел. Методисти О. Пометун та Г. Фрейман стверджують, що при підготовці до уроку вчитель має дидактично обробити документ, тобто відібрати ту інформацію, яку доречно використати. Це значно полегшить роботу учнів і зекономить час для виконання завдання. Крім цього, зазначено, що дослідження школярами джерел має поступово ускладнюватись. Якщо для 5-6-х класів достатньо буде матеріалу описового характеру обсягом до 15 рядків, то у 7-8-х класі стрімко зростає кількість документів господарського і юридичного характеру. У 9 класі здебільшого мають використовуватись політичні, програмні документи [10, с. 151].

Методистка Г. Яковенко дотримується думки, що і вчителю і учням варто працювати з джерелами за такими етапами: «… підготовча робота; засвоєння змісту джерел; виконання узагальнюючих і практичних завдань» [11, с. 117]. Підготовча робота включає в себе першопочаткову роботу з джерелом, зокрема варто з'ясувати такі моменти: що це за документ та хто його автор. Дуже важливим є обізнаність вчителя та учнів щодо постаті автора, а саме чи був він очевидцем подій. Наступні два етапи роботи з джерелом базуються суто на аналізі інформації. Якщо вчитель пропонує опрацювання того чи іншого джерела, то варто заздалегідь продумати питання, на які учні будуть відповідати [1, с. 7].

Доволі ефективним є використання документальних джерел на уроках історії за допомогою інтерактивних методів роботи. Вчитель об'єднує учнів в групи і вони працюють над тим чи іншим джерелом. Найчастіше використовуються такі методи групової роботи з джерельною інформацією: «Мозковий штурм», «Синтез думок», «Діалог», «Займи позицію», «Коло ідей» та інші. Всі перераховані методи побудовані за принципом: отримання завдання від вчителя, опрацювання документу чи декількох документів, обговорення в межах своєї групи, представлення ідей щодо відповіді на певне проблемне питання в межах класу. Наприкінці такої роботи вчителю варто підсумувати почуте і за необхідністю дати основне під запис у конспект. Така робота є доволі ефективною, адже задіяні всі учні класу [10, с. 152].

Висновки та перспективи подальших досліджень проблеми.

Історичні джерела – це носій історичної інформації, що виник як продукт розвитку природи і людини й відбиває той чи інший бік людської діяльності. Не можливо написати ґрунтовну історичну працю без аналізу джерел. Проте до джерельної інформації варто ставитись з обережністю, оскільки творцями будь-яких джерел, як вже зазначалось, є люди, які мають свою позицію. Для більш правильної оцінки тих чи інших історичних подій варто порівнювати декілька джерел між собою. Крім самих визначень історичних джерел, у статті були досліджені різні варіанти їх класифікацій. Прийнято джерела поділяти на: речові, писемні, усні, візуальні, фонічні. Що стосується саме документальних джерел, то їх об'єднують у три великі групи: актові, оповідно-описові, художні документи.

У статті було проаналізовано сутність формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії. У предметно-історичній інформаційній компетентності методисти вбачають вміння та здатність учнів

працювати з джерелами історичної інформації. Учні мають вміти інтерпретувати зміст, визначати надійність, критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел. Опрацювання джерельної інформації на уроках історії має бути систематичним. Лише за таких умов можна досягти позитивних результатів від такого виду роботи. Робота з джерелами на уроках історії може бути індивідуально або ж інтерактивною (груповою). Крім цього, провідні методисти схиляються до думки, що вчителю при підготовці до такого уроку, варто дидактично обробити той чи інший документ, продумати завдання (запитання).

Таким чином, на основі вивченої методичної літератури, можна зробити висновок, що робота на уроках історії з історичними джерелами позитивно впливає на учнів. Дослідження джерельної інформації зацікавлює школярів, дає більш глибокі знання, розвиває аналітичні здібності, навички до самостійного пошуку і використання інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власов В. С. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом. *Історія в школах України*. 2009. №6. С. 3 – 9.
2. Калакура Я. С., Войцехівська І. Н., Павленко С. Ф. Історичне джерелознавство: підручник для студентів історичних спеціальностей вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2003. 176 с.
3. Концепція «Нова українська школа».URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
4. Кормич Л. І., Багацький В. В. Історія України.URL:http://politics.ellib.org.ua/pages-cat-165.html
5. Левітас Ф. Л., Салата О. О. Методика викладання історії. Практикум для вчителя. Харків: Основа, 2007. 112 с.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник.URL:https://westudents.com.ua/knigi/347-pedagogka-moyseyuk-n.html
7. Мороз П. В., Мороз І. В. Вступ до історії: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 176 с.
8. Морозов П. В. Формування компетентностей учнів основної школи у навчанні всесвітньої історії: методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2017. 21 с.
9. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
10. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі: навчально-методичне видання. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
11. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: ХНАДУ, 2017. 324 с.

94:323.15((47+57):477=411.16)"192"

Кравченко К. О., Турков В. В.,
СумДПУ імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ПОЛІТИКИ РАДЯНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ ПО ВІДНОШЕННЮ ДО ЄВРЕЙСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ МЕНШИНИ УКРАЇНИ У 20-Х РР. XX СТ.

Стаття присвячена висвітленню політики радянської держави по відношенню до єврейської національної меншини України у 20-х рр. XX ст.

Ключові слова: *радянська національна політика, євреї, Комісія з справ національних меншин, адміністративно-територіальні одиниці, національні камери.*

Kravchenko K.O., Turkov V. V. Formation of the policy of the Soviet state in relation to the Jewish national minority of Ukraine in the 20s of the XX century.

The article is devoted to the coverage of the policy of the Soviet state in relation to the Jewish national minority of Ukraine in the 1920s.

Key words: *Soviet national policy, Jews, Commission on National Minorities, administrative-territorial units, national chambers.*

Постановка проблеми. На початку 20-х рр. XX ст. українське єврейство потерпало від нестачі продовольства, безробіття, скрутних життєвих умов, недостатньої кількості їжі, медичного обслуговування та освітніх установ. Щоб покращити становище єврейства, радянська держава почала втілювати у життя достатньо ефективну національну політику. Вона була пов’язана зі створенням спеціальних органів, які займалися питаннями проблем єврейства щодо землеустрою, боротьбою з неписьменністю та безробіттям. Також буди створені єврейські адміністративно-територіальні одиниці та судові органи.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченням окремих аспектів політики радянської влади по відношенню до українського єврейства займалися такі дослідники, як Б. М. Бабій [2], О. П. Данильченко [3], О. Кудаткін [5],
А. В. Черкаський [10], Б. В. Чирко [11], Л. Д. Якубова [13]. Вище згадані автори дослідили окремі аспекти політики радянської держави по відношенню до єврейства України, але узагальнюючого дослідження по цій проблемі так і не було зроблено.

Виходячи з вище сказаного **мета статті** полягає у комплексному дослідженні політики радянської держави по відношенню до єврейської національної меншини України у 20-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. В 1920 р. на Україні проживало 1 млн. 200 тис. євреїв. 2/3 самодіяльного єврейського населення до революції були зайняті у сфері дрібної торгівлі й кустарно-ремісничого виробництва і тільки 4% - пов'язані з великою промисловістю (підприємці, службовці, робітники) [11, с. 52].

Прихід до влади більшовиків привів до ще більшого розорення єврейських містечок, тому що трудова діяльність базувалася на дрібній приватній власності, торгівлі, право на яку узурпувала нова влада. Політика воєнного комунізму з його поширеною практикою експропріацій власності, самим безпосереднім чином торкнулась сфери господарської діяльності більшовиків містечкового єврейського населення [8, с. 55]. Майже 40 % єврейського населення України, що вважалися "непродуктивними елементами", перебивалися з дня на день випадковими заробітками, голодували [10, с. 67].

У цих умовах євреї шукали кращої долі в еміграції. Протягом 1920-1921 рр. з України виїхало за кордон близько 200 тис. євреїв. Кількість біженців могла бути і більшою якби з ініціативи ЦК РКП(б) радянський уряд не вжив термінових заходів для штучного зменшення еміграційного потоку, примусово повертаючи на місця попереднього проживання тих, хто не міг довести, що має офіційно визнані радянською владою підстави для еміграції [6, с. 141].

Розуміючи всі складності вирішення проблем етнічних груп населення країни, у тому числі єврейського, влідні структури пішли на створення спеціальних структур у всіх союзних республіках. З 1920 р. функціонувало бюро з агітації та пропаганди при ЦК КП(б)У, а при ньому діяв єврейський відділ, який мав відповідні секції у Харкові, Катеринославі, Одесі. Процес формування підвідділу при Агітпропі як органу, що координував та спрямовував діяльність окремих секцій національних меншин в Україні був досить тривалим. Пошук оптимальних форм координації діяльності секцій при ЦК КП(б)У йшов через функціонування Наради національних секцій. Станом на квітень 1921 р. до наради входили представники восьми секцій. Від єврейського відділу до наради входив М. Альтшуллер, якого потім замінила З. Литвакова [5, с. 53].

У травні 1921 р. Президія ВУЦВК прийняла рішення про створення відділу національних меншостей при НКВС УСРР. При ньому були організовані підвідділи: єврейські , татарські, латиські й інші. До компетенції вищезгаданих органіввходило забезпеченнямирного будівництва й співробітництва всіх національностей, які проживали на території УСРР, сприяння матеріальному розвитку національних меншостей, враховуючи особливості їхнього життя, нагляд за втіленням національної політики радянської влади [14, с. 175].

У квітні 1924 р. з метою розвитку культури національностей, які мешкають в Україні, забезпечення їх прав і свобод було прийнято рішення про створення Комісії у справах національних меншостей при ВУЦВК. 22 жовтня 1924 р. ВУЦВК і РНК УСРР прийняли постанову, якої надали чинності "Положенню про Комісію в справах національних меншостей при ВУЦВК та її місцеві органи". Було встановлено, що членів Комісії призначає ВУЦВК з представників єврейської, німецької, польської і молдавської національностей. Комісія мала право законодавчої ініціативи і могла брати участь у розробці і погодженні в усіх інстанціях законопроектів, які торкалися політики УСРР щодо національного питання. Представники комісії мали право брати участь з правом дорадчого голосу в роботі всіх центральних і місцевих установ УСРР при обговоренні ними питань, які пов'язані з інтересами національних меншостей і порушувати перед відповідними органами справупро перегляд вже прийнятих центральними і місцевими установами постанов, що суперечили інтересам будь-якої національності. Місцевими органами її були бюро національних меншостей при президіях губернських і окружних виконкомів, або, де не було потреби в таких бюро, призначалися уповноважені у справах національних меншостей. 29 лютого 1928 р. ВУЦВК і РНК УСРР прийняли нове "Положення про Центральну комісію у справах національних меншостей", яке узагальнило практику роботи комісії за три роки. В цей же період була заснована Всеукраїнська комісія по землевлаштуванню трудящих євреїв при ВУЦВК [7, с. 313].

Значну роботу серед національних меншостей проводив Наркомзем, а також інші наркомати: юстиції внутрішніх справ, праці, соціального забезпечення, здоров'я. В Наркоматі освіти республіки була створена Рада національних меншостей на правах відділу. Активно діяли громадські організації: товариство допомоги землестрою євреїв, товариство допомоги розвиткові єврейської культури, "Будинок народів Сходу" [13, с. 70].

Одним з першочергових заходів на шляху культурного відродження національних меншостей України стала ліквідація неписьменності дорослого населення. Цілеспрямована діяльність в цьому напрямі розпочалася лише після опублікування 21 травня 1921 р. декрету Раднаркому УСРР "Про боротьбу з неписьменністю", згідно з яким ліквідація неписьменності проголошувалася першочерговою справою державної ваги. За прикладом Російської Федерації де відповідний декрет діяв з 26 грудня 1919 р., в Україні при Наркоматі освіти були створені Надзвичайна комісія по ліквідації неписьменності, а також чисельні добровільні товариства, які згодом об'єдналися в республіканське товариство "Геть неписьменність" на чолі з головою ВУЦВК Г. І. Петровським. В 1920 р. у південних губерніях України неписьменних віком 18-19 років на 1000 чол. населення налічувалуся : серед українців - 556 чо., росіян - 337 чол., поляків - 260 чол., німців - 164 чол., євреїв - 153 чол. [4, с. 76]. Рівень письменності євреїв Одещини в 20-х роках був найвищим серед національних

меншостей округу і становив загалом 69, 7 %, а серед робітників і службовців навіть близько 97 %. Водночас, мовою письменності для 89,7 % з них була лише російська, рідною ж мовою могли читати тільки 55, 6 % робітників і службовців єврейської національності [4, с. 77].

В міру розгортання роботи по ліквідації неписьменності опрацьовувались її організаційні форми, уточнювалися програми та методи навчання, збільшувалась кількість підручників, велася підготовка учительських кадрів. Поступово склалася ціла система учбових закладів лікнепу. Вже в 1925-1926 учбовому році в Україні існувало пунктів ліквідації неписьменності з навчанням українською мовою 13350, російською - 3312, єврейською - 507, польською - 189, німецькою - 172, татарською - 60, болгарською - 43 [3, с.80]. Слід відзначити, що підручники для німецьких, єврейських, польських, лікнепів доводилося купувати в Москві, оскільки вони друкувалися лише Центрвидавом. Незважаючи на досягнуті успіхи, державна програма ліквідації неписьменності була виконана лише наприкінці 20-х рр. ХХ ст. [4, с. 88].

Робота серед національних меншостей знайшла відображення в діяльності адміністративних і судових органів. У ряді місць, в тому числі й у межах національних адміністративно-територіальних одиниць, створювалися "національні камери", діловодство у яких велося мовами національних меншостей. Так, у 1924 р. ряд судових органів республіки перейшли у своїй роботі на єврейську мову. У грудні 1926 р. питання про діяльність судових органів, що проводили роботу мовами національних меншостей, розглядалось на засіданні Президії ВУЦВК. Заслухавши звіт Наркомату юстиції, ВУЦВК запропонував розвивати і поглиблювати цю роботу. При цьому особливо увага зверталася на підготовку й інструктування відповідних кадрів, розробку юридичної термінології, а також видання законодавчих актів мовами національних меншин. Вже на 1 жовтня 1926 р. на Україні діяло 36 судових установ, що працювали, використовуючи, єврейську мову [1, с. 81]. Якщо судові органи в роботі з національними меншостями досягли певних успіхів, то діяльність ряду інших адміністративних і державних установ мала серйозні недоліки. Зокрема, це стосується роботи органів міліції, ЗАГСу та комунального господарства.

У зазначений період правоохоронні органи стали переходити на рідну мову. Так, у російських і грецьких селах органи міліції до кінця 20-х рр. ХХ ст. вже повністю перейшли на рідну мову населення, а в єврейських - на 88 % [9, с. 215].

До 1930 р. в республіці діяло 25 національних районів. Поряд з радами, що входили до національних районів, виділялися національні ради і в складі українських районів. На той період на Україні налічувалося 1087 національних рад, з них 156 були єврейськими [12, с. 57]. Це сприяло більш ефективній роботі органів влади з місцевим населенням.

Висновки. Отже, радянська держава досягла позитивних результатів в окремих аспектах життєдіяльності єврейської національної меншини, які привели до покращення становища українського єврейства. Але така ситуація була не довго, тому що з кінця 20-х рр. ХХ ст. посилився тоталітарний режим на українське єврейство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк О.В. Формування етнополітики української держави. Історичні та теоретико-методологічні засади: монографія. Київ : Альтернативи, 1998. 284 с.
2. Бабій Б. М. Українська радянська держава в період відбудови народного господарства 1921-1925 рр. Київ : Політвидав України, 1961. 345 с.
3. Данильченко О. Л. Сталінські репресії проти єврейського населення Півдня України. Єврейське населення Півдня України: дослідження і документи / гол. ред. Ф. Турченко. Запоріжжя : Тандем-І, 1994. Вип.1. С. 80-83.
4. Данильченко О. П. Етнічні групи півдня України: економічне та соціально-політичне становище на початку 20-х рр. ХХ ст. Київ : Ін-т історії України АН України, 1993. 59 с.
5. Кудаткін О. Підвідділ нацменшин при ЦК(Б)У: обставини створення, структура та основні напрямки діяльності. *Наукові записки Тернопольського пед. університету ім. В. Гнатюка.* Серія : Історія. 2007. Вип.7. С. 51-57.
6. Нариси з історії та культури євреїв України: збірник / Упоряд. Л. Фінберг, В. Любченко. Київ : Дух і Літера, 2005. 440 с.
7. Національні меншини в Україні: інформаційно-бібліографічний покажчик / упоряд. І. Винниченко, В. Горовий. Київ : «Стилос», 2003. 252 с.
8. Пиневич П. Историко-этнографический очерк населения Мариупольского округа. *Записки історико-філологічного товариства Андрія Білецького.* Київ : Наукова думка, 2006. Вип. 4. Кн. 2. С. 92-98.
9. Свистович С. М. Громадські об'єднання національних меншин України в період НЕПу: історико-правовий аналіз питання. *Український історичний журнал*. 2006. № 3. С. 88-95.
10. Черкаський А. В. До питання про етносоціальний склад населення Півдня України у 20-ті роки ХХ ст. *Український історичний журнал.* 1993. №11-12. С. 87-91.
11. Чирко Б. В. Національні меншості в Україні у 20-30-х рр. ХХ ст. Київ : Асоціація«Україно», 1995. 215 с.
12. Чирко Б. В. Національні меншості на Україні у 20-х – на початку 30-х рр. (огляд документів ЦДАЖР УРСР). *Архіви України.* 1990. №1. С. 28-33.
13. Шитюк М.М. Еволюція репресивно-каральної системи в радянській. *Український історичний журнал.* 2001. № 3. С. 128-142.
14. Якубова Л. Д. Етнічні меншості УСРР у першій половині 20-х років ХХ ст. Київ: Ін-т історії України НАН України, 2002. 188 с.

УДК 378.147

Крупик Дарія,
магістрантка 2 курсу спеціальності
014 «Середня освіта. Історія»
Тернопільського національного університету
імені Володимира Гнатюка.
м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ В УМОВАХ НУШ

У статті досліджено особливості формування психолого-педагогічної складової професійної компетентності вчителя історії в умовах НУШ. Охарактеризовано взаємозв'язок між педагогічною майстерністю і стилями педагогічної діяльності вчителя та якістю освітнього процесу.

Ключові слова: *НУШ, особистість вчителя, освітнє середовище, професійна компетентність.*

Krupyk D. M. Psychological and pedagogical component of the formation the teacher's professional competence history in the conditions of NUS. *The article examines the features of the formation of the psychological and pedagogical component of the professional competence of a history teacher in the conditions of NUS. The relationship between pedagogical excellence and the styles of a teacher's pedagogical activity and the quality of the educational process is characterized.*

Key words: *New Ukrainian school, teacher`s personality, educational environment, professional competence.*

Постановка проблеми. Сучасна українська школа переживає складні зміни, перебуваючи під впливом економічних та соціальних факторів. Зважаючи на вище зазначене, то в даних умовах потрібні висококваліфіковані педагоги, які постійно шукають найефективніші шляхи й засоби навчання, виховання й формування. Такі завдання поставлені й перед вчителем історії, як головним суб`єктом навчального процесу.

Варто зауважити, що вчитель історії стикається з рядом проблем: постійна зміна змісту освіти, недостатня забезпеченість матеріально-технічної бази, розбіжність фактичного матеріалу курсу історії з висвітленими матеріалами засобів масової інформації, недостатній рівень володіння інформаційними технологіями. Щоб виконати поставлені завдання вчителю потрібно володіти високим рівнем професійної компетентності.

Саме тому дослідження психолого-педагогічної складової професійної компетентності вчителя історії сприятиме оптимізації навчального процесу ЗЗСО загалом, та підвищенню якості історичної освіти зокрема.

Стан дослідження. Проблема професійної компетентності педагогічних працівників перебуває в центрі уваги дослідників вже досить давно, що свідчить про актуальність та важливість обраного нами напрямку дослідження. Зокрема, поняття професійної компетентності знайшло відображення у роботах І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Бібік, О. Савченко, О. Сухомлинської, А. Щербакова, О. Кучер, Л. Хоружої та ін. у працях цих авторів поняття «професійна компетентність вчителя» дефініціюється, як сукупність його особистісних якостей – загальної культури, фахових знань та умінь, що у взаємодії дають оптимальний освітній результат.

Проте нові зовнішні та внутрішні чинники зумовлюють потребу в корегуванні існуючих концептуальних засад професійної підготовки вчителя у напрямку їх пристосування до освітнього середовища НУШ, що і визначає актуальність теми дослідження

Метою статті є аналіз психолого-педагогічної складової формування професійної компетентності вчителя історії в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на важливість історичних знань у сучасному освітньому процесі, варто зауважити, що такі поняття, як «знання» і «компетентність» відіграють у ньому одну з ключових ролей. Адже саме від історичних знань суспільства залежить подальше функціонування усіх державних процесів.

Поняття «компетентності» і «професійної компетентності» у сьогочасній науці трактується по різному. Так, А. Маркова у своїх працях говорить про те, що професійна компетентність – це такий психологічний стан, що дає змогу діяти відповідально та самостійно, здатність до виконування усіх професійних завдань. Показниками професійної компетентності, на думку деяких дослідників є загальна сукупність необхідних знань, умінь та навичок; уміння їх практичного застосування; прогнозування можливих наслідків певних дій; результат виконаної праці; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; індивідуально-психологічні якості [3].

На нашу думку, важливою умовою висококваліфікованого викладання суспільних дисциплін в навчально-освітній системі освіти є наявність демократично мислячого, поінформованого та компетентного вчителя, що ознайомлений із новими досягненнями, науковими й педагогічними дискусіями на національному й світовому рівнях. Професія педагога вимагає від людини постійного самоудосконалення.

Сьогочасна система педагогічної освіти базується на вирішенні поставлених перед нею певних цілей. Дані цілі базуються на формуванні активного громадянина зі свідомою громадською позицією, високим рівнем інтелекту та стійкими духовно-моральними цінностями, що поєднані з демократичним типом мислення.

На думку Л. Карпової, професійна компетентність будь-якого педагога повинна складатись з трьох компонентів: мотиваційного, що забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційно та соціальної компетентності; предметно-практичного, що сприяє розвитку методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної компетентностей; саморегуляційного, що розвиває психологічну компетентність [2].

Ми погоджуємось з думкою Н. Кузьміна, що професійна компетентність є сукупність спеціальної, методичної, психолого-педагогічної компетентностей та рефлексії професійної діяльності.

У своїй праці «Психологія професіоналізму» А. Маркова виокремила певні види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність, яка спрямована на володіння професійною діяльністю на високому рівні; здатність до проєктування власного професійного розвитку;
- соціальна компетентність, спрямована на володіння спільною професійною діяльністю, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна компетентність, що дозволяє опанувати прийоми особистісного самовираження й саморозвитку;
- індивідуальна компетентність, спрямована на володіння прийомами особистісної саморегуляції і розвитку індивідуальності в рамках власно професії; готовність до постійного професійного зростання; здатність до індивідуального самозбереження, тобто вміння вберегти себе від професійного вигорання; вміння організовувати власну діяльність [3].

Нам імпонує думка вченої, адже вище зазначені компетентності показують сформовану особистість, яка здатна до повноцінної професійної діяльності.

Беручи до уваги те, що проблема професійної компетентності учителя розробляється дослідниками досить не тривалий час, то і чітких висновків немає. Так у свій роботі В. Сластьонін, І. Ісаєва, А. Міщенко і Є. Шиянова пояснюють поняття професійної компетентності вчителя, як єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення професійної діяльності, що характеризує його професіоналізм, а основу структури компетентності складають його педагогічні вміння, що показують цю готовність [4].

Також нам імпонує думка Н. Кузьміної, що визначає поняття професійної компетентності, як обізнаність та властивість його особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування іншої особистості.

Варто зазначити, що до історичної компетентності відносять: логічну, аксіологічну, інформаційну, хронологічну, просторову компетентності.

Мета вчителя історії – запропонувати учням і вчителям засоби для роботи із різними інтерпретаціями минулого, що надає учням можливість розвивати зріле критичне ставлення до інформації.

То враховуючи вище вказане, на нашу думку, у сучасного вчителя історії повинні бути сформовані такі професійні компетентності:

1. Демократизм. У НУШ, враховуючи гуманістичний підхід, учень має право мати свої погляди, думки та давати оцінку історичним подіям виходячи з власного світобачення, що може відрізнятися від позиції педагога та авторів підручників;
2. Гуманістична спрямованість викладання матеріалу. Виокремлення з контексту історичних подій людей, як окремих особистостей зі своїми життєвими проблемами;
3. Професійна та фахова компетентність. Варто наголосити, що ця компетентність характеризується здатністю до постійного самовдосконалення вмінь та навичок педагогічної майстерності, володіння вільним та постійно обновлюваним теоретичним матеріалом, що уможливить покращення результативності навчання та матиме позитивний виховний результат. Створення власного продукту діяльності, тобто нових методів та підходів навчання вчителем історії являється якісним показником високої педагогічної майстерності;
4. Громадянська свідомість. Вчитель як суб`єкт державотворчих процесів відіграє роль провідника до створення свідомого громадянина, що критично мислить; допомагає усвідомити учням державні ідеї та цілі;
5. Особиста культура педагога. Сучасний вчитель в першу чергу повинен дотримуватись гуманістичного стилю виховання. На власному прикладі показуючи учням важливість сприйняття особистості, як загальноважливого поняття для власного духовного зростання.

Професійна компетентність вчителя – інтегроване особистісне утворення, що складається з її особистих якостей та здібностей, що розглядаються як джерело й критерії її предметної діяльності в системі освіти. Ми схиляємось до тієї думки, що це – інтегративна якість особистості, що володіє комплексом професійно важливих якостей. Має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки для творчої діяльності, та

ефективно взаємодіє з учнями в процесі педагогічної діяльності впроваджуючи сучасні технології для досягнення поставлених цілей.

Таким чином, професійна компетентність передбачає не тільки наявність знань, але й вимагає опори на теоретичні психолого-педагогічні знання та практичну відпрацьованість поведінкового компонента: стилю педагогічної діяльності й спілкування, стратегій і тактики професійної поведінки, способів рішення педагогічних завдань у реальній взаємодії з класом і з окремими учнями. Тому система розвитку та підвищення професійної компетентності повинна не тільки озброїти вчителя психолого-педагогічними знаннями, але й спрямувати педагога на їх правильне застосування в практичній діяльності.

Розвиток системи освіти в основному залежить від майстерності педагогів в цілому і від особистісних якостей кожного з них. Зміна традиційних цінностей, конфлікт між стереотипами, що сформувались, і запитами сьогочасних школярів змушують вчителів задуматися про вмотивований розвиток професійної компетентності, тобто розвивати самого себе.

Підсумовуючи, можемо відзначити, що сьогодні більшість науковців розглядають професійну компетентність вчителів не лише як вміння працювати, а як здатність до створення власного продукту, прийняття певних рішень, несення відповідальності за них, готовність до творчості.

Висновки. Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що психолого-педагогічна складова формування професійної компетентності вчителя історії – поняття досить динамічне й багатоаспектне, тому що, його зміст змінюється відповідно до модернізацій них процесів у суспільстві. Стрімкий розвиток науки й практики безпосередньо впливає на формування (оновлення) змісту та структури професійної компетентності учителя.

Варто зауважити, що доступ до нової інформації, яка стосується нових наукових та педагогічних технологій, можливість професійної комунікації, розширення власного світогляду, а також можливість практичної реалізації творчого потенціалу, спільних ідеї та планів також суттєво впливає на процес особистісного та професійного зростання вчителя історії. Виступаючи в ролі суб`єкта педагогічного процесу вчитель історії формує високу соціальну та освітню значущість національної свідомості й духовної культури. Адже в умовах політичної нестабільності українського суспільства на нього покладається велика відповідальність за долю молодих громадян країни, від яких залежать подальші державотворчі процеси.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А., Сагач В. Н. Краса педагогічної дії. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту, 1997. 302 с.
2. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 . Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 27 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
4. Сластенин В. А, Исаев И. Ф, Мищенко А. И, Шиянов Е. Н. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва : Школа-Пресс, 1998. 512 с.

УДК 37.014.7

Крючкова Катерина,
учитель історії комунальної установи
Сумська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів
№ 7 імені Максима Савченка СМР,
м. Суми, Україна

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті розглянуто структуру соціальної компетентності, особливості її формування та розвитку в учнів 9-х класах на уроках всесвітньої історії.

Ключові слова: *соціальна компетентність, неконфліктна атмосфера, малі групи.*

The article covers the topic of a social competence structure, its formation and development in the 9th grade students at World History lessons.

Key words: *social competence, non-conflict atmosphere, small groups.*

Парадигма сучасної української освітньої системи передбачає перехід від знаннєвої до компетентнісної складової, від навчання, до конструктивної співпраці, заснованої на принципах «педагогіки партнерства». Концепція Нової української школи визначає 11 ключових компетентностей учнів, серед яких вагомою складовою є соціальна та громадянська.

Соціальна та громадянська компетентності включають в себе усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів.

Проблема формування соціальної компетентності учнів активно досліджувалася науковцями М.Докторович, І.Зимною, Т.Смагіною, С.Хазовою, В.Куницею, Дж.Равеном, Роуз-Краснером. Зазначимо

підхід І.Єрмакова, який акцентує увагу на здатностях, що формуються у процесі соціалізації та процесі самовиховання, саморозвитку особистості, забезпечуючи її становлення як соціально компетентного суб'єкта:

- ухвалювати рішення стосовно себе, прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; блокувати неприємні почуття і власну невпевненість;
- знати, як досягти мети у найбільш ефективний спосіб;
- правильно розуміти бажання, очікування й вимоги інших людей, враховувати їхні права;
- розуміти, як з урахуванням конкретних обставин і часу слід поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей, власні вимоги;
- усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу до прав і обов'язків інших.

Структура соціальної компетентності включає не лише знання, вміння, навички, здатності особистості, які забезпечували б її успішну діяльність, а й досягнення цілей у соціумі за допомогою конструктивних способів дій, готовність до здійснення цих дій.

Значна роль у формуванні соціальної компетентності учнів належить урокам історії, на яких відбувається усвідомлення ідей демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, рівних прав і можливостей, здійснюється співпраця з іншими особами для досягнення спільної мети, формується повага до прав інших осіб, розвивається уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних із різними проявами дискримінації, формується ціннісне ставлення до культурного та релігійного розмаїття.

Важлива складова процесу – форма організації пізнавальної діяльності учнів. Робота в малих групах (парах, четвірках), командах над реалізацією поставленої мети, сприяє формуванню необхідних навичок та вмінь: визначення завдань та обов'язків, створення неконфліктної атмосфери, вміння чути думки інших, знаходити компромісні рішення, досягати консенсусу.

Так, під час роботи у групах над проєктом «Конституція Франції: створення демократичного суспільства» учні спільно знайомляться з соціально-економічними особливостями розвитку держави, визначають проблеми, шукають шляхи їх подолання, пропонують пункти для закріплення в Конституції. Позитивним є досвід оцінювання як самої роботи, так і презентації групи за допомогою прийому «Дві зірки – одне побажання». Школярі критично оцінюють виступи груп, визначають сильні сторони, пропонують одне побажання для досягнення більш високого результату.

У процесі формування соціальної компетентності учнів, при формуванні методичної складової уроку, підборі дидактичних прийомів необхідно враховувати не лише вікові та індивідуальні особливості учнів, а й ступінь їх загальної підготовки, здатність до критичного опрацювання джерел, рівень сформованості предметних компетентностей.

Під час роботи на уроці всесвітньої історії «Німецька імперія. Канцлерство Отто фон Бісмарка. Перехід Німеччини до «світової політики» учням 9-х класів з високим та достатнім рівнем базової підготовки для роботи з матеріалами можуть пропонуватися прийоми «Аналітичне дослідження за додатковим джерелом інформації з визначеним результатом», «Прес-конференція». Групи учнів можуть отримати завдання дослідити матеріал, представити його на прес-конференції («Дослідники», «Міністри»), написати невеликі замітки до німецьких газет («Журналісти»). Дані прийоми дозволяють учням випробувати на собі певні соціальні ролі, поглибити навички критичного аналізу, соціальної репрезентативності.

Рівень сформованості ключових та предметних компетентностей учнів із середнім рівнем базових знань не дає можливості застосовувати системно вищезазначені прийоми. Учні мають можливість опрацювати інформаційні матеріали за допомогою вчителя, орієнтуватися на ланцюжок допоміжних питань та слів-опор. Прийомі, які застосовуються при такому підході – «Клубок опорних слів», «Ситуативний аналіз», «Історичне лото». Учні мають можливість спільно працювати в малих групах, виконувати практичні вправи, формувати базовий рівень знань, умінь.

Необхідно зазначити, що при формуванні основ ефективної співпраці, ціннісного ставлення до надбань людства, поваги один до одного велике значення має застосування різних видів історичних джерел. Оскільки події нової історії широко представлені в листівках, плакатах, марках, на сторінках газет та журналів, можливим стає застосування прийомів «Візуалізація історії», «Історичний плакат», «Ковдра ідей» тощо.

Формування соціальної компетентності – важлива складова освітнього процесу, становлення сучасної особистості, яка здатна критично мислити та працювати в команді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Докторович М. Соціальна компетентність як наукова проблема. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/30622/1/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87.pdf.

2. Сутність і складові соціальної компетентності підлітків. URL: https://nauka.udpu.edu.ua/1-2-sutnist-i-skladovi-sotsialnoji-kompetentnosti-pidlitkiv/.

3. Федоруц М. Формування соціальної компетентності школярів у процесі партнерської співпраці загальноосвітніх навчальних закладів і родин. URL:https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/.pdf.

УДК 37.022

Ребенок В. Р.
студентка ННІ історії, права та міжнародних відносин
СумДПУ ім. А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З ІСТОРІЇ: ОСОБЛИВОСТІ І ФОРМИ

У статті висвітлено поняття позакласної роботи з історії, її особливості і форми. Дослідити якою сферою освітньої та виховної роботи вчителя, є позакласна робота з історії, її зв'язок з уроком. Схарактеризувати мету, завдання та форми позакласної роботи з історії.

***Ключові слова**: позакласна робота з історії, форми позакласної роботи, методи позакласної роботи.*

The article highlights the concept of extracurricular work on history, its features and forms. To explore the field of educational work of a teacher is extracurricular work on history, its connection with the lesson. Describe the purpose, objectives and forms of extracurricular history work.

***Key words:** extracurricular work on history, forms of extracurricular work, methods of extracurricular work.*

Постановка проблеми. Сучасні вимоги для загальноосвітніх шкіл – виховання учнів з новим типом мислення, ініціативних, творчих, компетентних. В процесі реорганізації нашого суспільства таке поняття, як патріотичне виховання, втратило колишню значимість. У багатьох учнів негативне ставлення до своєї Вітчизни, вони не відчувають відповідальності за долю. Актуальність національно-патріотичного виховання громадян, особливо дітей та молоді, зумовлюється процесом консолідації та розвитку українського суспільства, сучасними викликами, що стоять перед Україною і вимагають дальшого вдосконалення системи національно-патріотичного виховання, оптимізації державної політики у зазначеній сфері. Дана проблема висвітлена в Указі Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 рр.» (№580/2015).

Постійна зміна навчальних курсів і скорочення годин на вивчення історії в школі виявляє гостру необхідність використання інших форм навчання і виховання молодих громадян. Важливість проблеми виховання змушує урізноманітнити засоби історичної освіти, зокрема використовувати позакласну роботу з історії. Необхідно відзначити, що матеріалів патріотичного виховання достатньо, а ефективність його впливу на учнів залежить від методичних прийомів і особистості вчителя.

У Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України 16.06.2015 № 641 сказано, що нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості. Ми наголошуємо, що педагогічний процес у позакласній діяльності сприяє формуванню в дітей почуття власної винятковості під час пошуків і створення творчих ідей і самосвідомості себе як громадянина, а діяльність педагога в цьому процесі має бути органічно пов'язана з діяльністю дітей.

Постановка завдання. На основі наукової літератури, дослідити якою сферою освітньої та виховної роботи вчителя, є позакласна робота з історії, її зв'язок з уроком. Схарактеризувати мету, завдання та форми позакласної роботи з історії.

Аналіз досліджень. У наукових дослідженнях питання методики застосування різних позакласних форм навчання історії, їх видів і особливостей знайшли відображення в роботах О. О. Вагіна «Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах» 1959 р., І. Я. Лернера «Дидактические основы методов обучения» 1981 р., А. Ф. Родина «Массовые формы внеклассной работы по истории в восьмилетней школе» 1961 р., О. Панченко «Сучасний стан

дослідження проблеми позаурочної роботи в школах України» 2020 р., В. І. Бондарук «Розвиток математичних здібностей учнів засобами позакласної роботи» 2014 р., С. І. Моцак «Роль та місце позаурочної роботи з предмету в сучасній шкільній історичній освіті» 2018 р. та ін.

Виклад основного матеріалу. Історична свідомість – це ціннісне ставлення людини до історичного минулого, система орієнтації в світі під кутом зору історії, спосіб раціонального відтворення та оцінювання соціумом і особистістю руху суспільства в часі [4, с. 45]. Як і інші форми суспільної свідомості, історична свідомість має складну структуру та згідно з І. Я. Лернером, включає в себе наступні компоненти: систему історичних знань і уявлень, історичне осмислення сучасних соціальних явищ, методологію історичного пізнання, емоційно-ціннісне ставлення до минулого [1, с. 24].

Якщо урок є обов'язковою формою навчання, регламентований часом, то позакласна робота носить добровільний характер, і час її проведення визначається учителем. Добровільний характер позакласної роботи дає можливість організувати учнів по інтересах, сприяє розвитку індивідуальних здібностей, ініціативи і пізнавальної діяльності учнів. При позакласній роботі учитель відносно вільний у виборі змісту, тоді як зміст уроків визначається учбовою програмою і державним освітнім стандартом. Створюються сприятливі умови для врахування психологічних і вікових особливостей школярів за рахунок використання різноманітних форм роботи. Так, в молодших класах переважають динамічні форми роботи, в старших – самостійна робота з

науковою і науково-популярною літературою. Відкриваються ширші можливості для формування інтелектуальних і практичних умінь школярів за рахунок використання дослідницької роботи. Широко реалізується зв'язок з сучасністю (тематичні виставки, конференції). у позакласній роботі з історії ширше простежується зв'язок з іншими шкільними предметами. Визначаючи завдання позакласної роботи, А. Ф. Родін справедливо стверджував, що вона спрямована на досягнення тих же цілей, що і урок, але на іншому матеріалі і іншими засобами. [5].

Класифікація методів і характеристика організаційних форм позакласної роботи була дана в 70-х роках XX ст. В. М. Бернадським. У основу класифікації їм були покладені джерела пізнання. Виходячи з цього, він виділив чотири напрями: на основі роботи з книгою – позакласне читання; на основі роботи з наочністю – екскурсії, кінофільми; на основі живого слова учителя – бесіда, лекція; на основі активного сприйняття і обробці школярами історичного матеріалу – реферати, диспути, ігри.

Форми позакласної роботи знаходяться в тісному взаємозв'язку. Масова переходить у роботу в гуртках. Результати занять в гуртку часто виносяться на громадські вечори, конференції. Індивідуальна робота є необхідним елементом як масових, так і групових форм [2, с. 2].

Основною організаційною формою позакласної роботи з історії В. М. Бернадський вважав гурток. Теорія питання про позакласну роботу надалі була розвинена О. О. Вагіним. Він надав класифікацію видів позакласної роботи за джерелами знань і запропонував 15 організаційних форм позакласної роботи. Особливу увагу він приділяв таким формам, як позакласне читання, історичне краєзнавство, екскурсійна робота, гуртки. Види позакласної роботи: I. За охопленням кількості учнів можуть бути: 1) масовими – вечори; 2) груповими – гурток; 3) індивідуальними – надання допомоги в написанні реферату окремому учневі. II. За тривалістю: 1) систематичні, що проводяться протягом усього навчального року або протягом багатьох років – гурток, створення музею і робота в ньому; 2) епізодичні – зустрічі з цікавими людьми, екскурсії, випуск історичної газети, буклетів.

Під методами слід розуміти способи взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів в процесі навчання, спрямовані на досягнення його цілей [6, с. 105].

При організації позакласної роботи з учнями необхідно дотримуватися двох важливих умов: а) добровільного характеру позакласної роботи; б) можливості задоволення і подальшого розвитку індивідуальних інтересів і здібностей учнів в галузі історії. На уроці вивчається життя – в процесі позакласної діяльності проживається життя. Участь школярів в позакласній роботі відбувається у певному колективі, вона не пов'язана урочним розкладом і чіткою регламентацією навчальних хвилин, і вона здійснюється різноманітними методами, такими як – живого слова, роботи з письмовими джерелами, з наочним матеріалом тощо.

Основними організаційними формами позакласної роботи в школі є: 1) історичний, історико-краєзнавчий; 2) історичне або історико-краєзнавче товариство; позакласна історична або історико-краєзнавча екскурсія; 4) культпохід до театру або кіно; 5) створення краєзнавчого, історичного музею; 6) організація і проведення історичних, історико-краєзнавчих конференцій, диспутів; 7) організація зустрічей учнів з учасниками і свідками історичних подій; 8) організація і проведення історичної або історико-краєзнавчої гри. Позакласна робота учнів містить у собі обов'язкові елементи самостійного вирішення проблемно-пізнавального завдання, елементи самостійного пошуку.

Формулювання завдання, умов і мети пошуку найчастіше дається в загальній формі, яка надає можливість самому учневі зробити її конкретне уточнення. Керівництво позакласним читанням учнів з історії є обов'язком учителя. Воно складається з популяризації книги; допомозі учням в засвоєнні змісту прочитаного; вивчення читацьких уподобань учнів; розвитку інтересу до читання з історії; врахування вікових особливостей учнів. У середніх і старших класах учителю бажано робити огляди художньої і науково-популярної літератури з коротким аналізом і оцінкою змісту рекомендованих книг. Такі огляди є однією з форм позакласної роботи і вимагають широкої обізнаності учителя історії в галузі літератури для позакласного читання.

Позакласна робота передбачає максимум самодіяльності і активності учнів, але це аж ніяк не виключає керівної ролі вчителя. Саме він спрямовує ініціативу і інтерес дітей, всіляко розвиває їх творчість, прищеплює їм навички самостійної роботи, сприяє активізації пізнавальної діяльності. Формування особистості – складний процес. А. С. Макаренко стверджував, що людська особистість не виховується частинами, тому при проведенні позакласних заходів слід передбачати рішення задач не по одному якомусь напрямку, а по декільком одночасно: патріотичному вихованню, моральному, естетичному, трудовому тощо [3].

Цікавою формою популяризації історичних книг є тематичні вечори, присвячені книзі та її історії, олімпіади, конкурси, вікторини, зустрічі з письменниками. Важливим моментом організації позакласного читання є облік прочитаного учнями, індивідуальні бесіди зі школярами про прочитане, їх відповіді на уроці, виступи. Важливим є також уміння учителя збудити в учнів інтерес до читання, виховати постійну потребу в ньому; навчити розбиратися в прочитаному матеріалі, давати йому оцінку, робити висновки; пов'язувати зміст книг з тими знаннями, які учні отримують на уроках історії, інших предметах, в гуртках тощо. Історичний гурток – основна організаційна форма позакласної роботи. Він об'єднує на добровільній основі порівняно невелику групу учнів для тривалої (упродовж навчального року) регулярної роботи з питань, що цікавлять їх.

Він зазвичай об'єднує учнів одного віку, школярів в одному або декількох паралельних класах. Можливо об'єднувати в гуртку учнів різного віку, якщо в школі немає паралельних класів, а учнів в класі, школі мало (наприклад, в сільській місцевості). Тематика історичних гуртків має бути різноманітною: воєнно-історична, біографічна тематика, вивчення історії культури і мистецтва, питань розвитку економіки, історико-краєзнавчі гуртки з вивчення рідного краю [7, с. 177].

Близькість і доступність місцевого матеріалу дає можливість залучення учнів до пошуку, дослідження історико-краєзнавчої інформації, засвоєння ними прийомів збору і фіксації місцевих історичних, а в окремих випадках, археологічних або архівних даних. Зміст роботи краєзнавчих гуртків і груп може бути різноманітним як з тематики, з об'єктів вивчення і з охоплення території. Це може бути вивчення історичного минулого і сучасного життя рідного села, вулиці, району, області, мікрорайону міста, цікавих об'єктів або фактів [7, с. 178].

Висновки. Правильно побудована позакласна робота з історії сприяє більш різнобічному розкриттю індивідуальних здібностей дітей, які не завжди вдається реалізувати на уроці. Різні види позакласної роботи збагачують особистий досвід дитини, його знання про різноманітність людської діяльності, тут же він може набути необхідні практичні вміння і навички. Крім того, в різних формах позакласної роботи діти не тільки виявляють свої індивідуальні особливості, але і вчаться жити в колективі, тобто співпрацювати один з одним.

Таким чином, позакласна робота є самостійною сферою освітньої та виховної роботи вчителя, здійснюваної в тісному взаємозв'язку з роботою на уроці. Кінцевою метою позакласної роботи з історії є підвищення ефективності всього навчального процесу, проте в процесі вирішуються і такі важливі завдання, як розвиток пізнавального інтересу, формування навичок співпраці, колективної взаємодії, особистісний ріст кожного учня.

При організації позакласної виховної роботи необхідно спрямувати зусилля колективу на:

1) різнобічність її змісту, і суспільну спрямованість. Необхідно, щоб вона охоплювала моральне, естетичне, фізичне, трудове виховання;

2) використання її масових форм, як для виховання школярів, так і для розумної організації їх вільного часу;

3) педагогічному колективу слід піклуватися, щоб позакласна робота охоплювала всіх учнів;

4) позакласна робота повинна сприяти розвитку суспільних інтересів, активності і самостійності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
2. Митрофанов К., Богоявленский Б. О конкурсах исследовательских работ. *Первое сентября. История*. 2000. №24. С.1-3.
3. Панкова Л. А. Внеклассная работа по истории как средство активизации познавательной деятельности обучающихся. Москва: «Первое сентября», 2012.
4. Постников П. Г. Историческое сознание как цель, ценность и результат образования. *Наука и образование*. 2001. № 5. С. 45.
5. Родин А. Ф. Массовые формы внеклассной работы по истории в восьмилетней школе. Москва: АПН РСФСР, 1961. 127 с.
6. Рубин А. А., Юрченко З. В. Внеурочная работа по общественным предметам. *Преподавание истории в школе*. 1991. №5 С.102-107.
7. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник . Харків: ХНАДУ, 2017. 324 с.

УДК 94:323.26((47+57):477)"1928/1933"

Храмойкіна Дарія,
студентка ННІІПМВ
СумДПУ імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

СЕЛЯНСЬКИЙ ОПІР РАДЯНІЗАЦІЇ (1928-1933 РР.)

У статті зазначено про виникнення руху опору селян радянізації та його діяльності, проаналізовано основні види руху опору селян та форми спротиву.

Ключові слова: колективізація, радянізація, селянський опір, повстання, колгоспи.

Khramoikina D. Peasant resistance of sovietization (1928-1933). *The article mentions the causes of the resistance movement of peasants to Sovietization and its activities, analyzes the main types of resistance movement of peasants and forms of resistance.*

Key words: collectivization, sovietization, peasant resistance, uprising, collective farms.

Постановка проблеми: Посилення економічного тиску на селянство, звуження рамок легальної політичної діяльності для все зростаючої їх кількості, якими супроводжувалося введення нового курсу щодо селян, зменшувало для останніх можливості легального захисту їх інтересів. Це змушувало селян переходити

до противоправних дій. Опір селян набував різноманітних форм. Він був неорганізованим, однак досить масовим.

Аналіз досліджень: Дане питання активно досліджували такі дослідники як Буров Я.І. [1], Васильєв В. В., Лінн В. Е. [2], Ганжа О. І. [4]. Багато уваги приділяли Кульчицький С. В. [7] та Саблина Т.М. [8].

Мета статті: на основі комплексного аналізу, узагальнення та критичного осмислення наявних джерел і наукової літератури охарактеризувати рух опору колективізації в Україні в 1920-1930 рр.

Виклад основного матеріалу: Інтереси селян владою до уваги не приймалося, тому на них зростав економічний тиск та звуження їхніх прав. Новий курс, який вводився, змушував селян переходити до опору. Характерною ознакою була їх неорганізованість і масовість. Хвиля масових протестів почалася із лютого 1930 року й найбільшого розмаху отримала на початку березня. Загалом в Україні з 20 лютого по 20 квітня заворушеннями було охоплено понад 1900 сіл і містечок. У сотнях сіл була ліквідована радянська влада на кілька днів. Розмах селянських протесів, особливо у прикордонних округах України, у лютому-березні 1930 року змусив Сталіна призупинити колективізацію на півроку [1, с.100].

Масштаби селянського опору характеризують такі цифри: в СРСР протягом 1929 р. у 1307 масових виступах брали 244 тис. осіб. В 1930 р. проти насильницької колективізації та створення колгоспів виступили 2468 тис. осіб. Загальна чисельність масових виступів у цьому році склала 13754. Було зафіксовано 55 збройних повстань [4, с. 30].

Перші спроби селянства протидіяти політиці режиму знайшли свій вияв в різкому скороченні господарської активності. Для цього селяни відмовлялися від оренди землі, розпродували худобу, переставали наймати робітників. Питома вага тих, хто користувався найманою працею, скоротилася з 75,3 % у 1927 р. до 465,8% у 1929 р [8, с. 150].

Щоб захистити свої права, селяни писали листи зі своїми скаргами до

вищого партійного керівництва. У свідомості селян вище керівництво просто«не знало», яка реальна ситуація на місцях. Тому вони мали надію, що відправивши листи, ситуація зміниться. Наприклад, один із листів Максименка, що був головою комсомольської організації, містив таке прохання: «Добрий день шановний секретар ВКП(б), товариш Сталін! До Вас пишу листа з України, з глухого села. Візьміть військову карту і знайдете село на річці Ятрань, зветься Полонисте на Уманщині Бабанського району. Ось таке вислухайте, тов. Сталін! Село має 317 дворів, колективізоване на 100 %. А що, тут думаєте радянська влада? Ні, не радянська, а чисто буржуазний строй! Пригадайте панщину: 6 днів роби панам, а 7-й – неділя, в яку не можна робити, бо свято [8, с. 130]. Так і на селі, щодня роблять в артілі».

Змушені віддавати державі зерно майже за безцінь, селяни почали різко скорочувати посівні площі. Так, за період 1927 – 1929 рр. посівні площі в найбільш продуктивних селянських господарствах скоротилися майже вдвічі, при ще більш різкому скороченні товарної частини урожаю – з 25,1% до 14%.

Деякі селяни виявляли спротив у тому, що пошкоджували, або й нищили колгоспне майно. Так, з колгоспу «Червоний партизан» Незавертайлівської сільради Слободзейського району весною 1932 р. виключили 11 людей за псування колгоспного майна, за недбайливе ставлення до виробництва.

Своєрідною формою пасивного спротиву селян політиці колективізації можна вважати й виходи з колгоспів. Тимчасове зменшення тиску, яке відбулося після опублікування статті Й. Сталіна "Запаморочення від успіхів" викликало негайний та масовий вихід селян з колгоспів. Відразу дозволом на вихід скористалася майже половина селян. Восени 1930 р. в колгоспах залишилося менше третини селянських господарств [5, с. 485]. Цей "антиколгоспний рух" (за висловом ОДПУ) тривав досить довго. Так, після якщо за червень 1932 р. було подано 14055 заяв про вихід з колгоспів, а за першу декаду липня вже 13743 заяв.

Важливе місце серед стратегій супротиву колективізації мала втеча селян із колгоспів. Заслання та експропріація «куркулів» викликали в значної частини хліборобів острах перед тим, що й їх може наздогнати та сама доля, спонукала їх тікати з села. Тільки в січні 1932 р. з усіх районів УСРР до міст і промислових центрів утекло 126 720 селян. З січня до 20 травня 1932 р. тільки по 21 району республіки «неорганізованим порядком» вибуло 116 тис. чол [7, с. 35].

Активно виступали проти колективізації селяни прикордонних округів. Наприклад, у Плужанському районі, що на Щепетівщині приводом до протесту стало закриття церкви. Аверкій Войко, який був місцевим священиком, став активно закликати селян до повстання, не тільки свого села, але й сусідніх. Селяни відгукнулися, тому 15 лютого у Плужному близько 1500 селян протестували, вимагаючи ключи від церкви. На виступ зібралися і селяни сусідніх сіл, переважно з яких були жінки. Керівництво було змушене задовольнити їх вимоги[5, с. 851]. Саме того дня була обрана нова церковна громада. Дана перемога змусила повірити в себе селян тапродовжити захищати свої інтереси

Активну участь у виступах брали і жінки. Так 5 квітня 1932 р. на території колгоспів «Червоний партизан» та імені Бутора (Слободзейський район АМСРР) зібралося близько 200 жінок з дітьми, з закликами розбирати продовольчі склади, розгромили їдальню сільпо. З 5 по 12 травня 1932 р. смутою було охоплено 15

сіл Чорнухинського, Миргородського, Лубенського районів Харківської обл. Загалом в актах непокори брало участь 3–4 тис. чол., 60–70% учасників становили жінки.

До супротиву колективізації приєднувалися і поодинокі куркулі, які закликали до повстання. В селі Справному Криворізької округи "куркулі" агітували: "Візьмемо гвинтівки і палиці та підемо проти Радвлади, так як комуністична партія не хоче розуміти селян, а коли так, то селяни організують повстання" [2, с. 50].

Досить частим явище була агітація. Основою таких агітацій були переконання, що колективізація - це панщина, що колгоспівським хлібом порядкуватиме влада, а не самі колгоспники. Інколи агітації підтримувало духівництво. І по цій формі спротиву, за свідченням ОДПУ, Україна займала перше місце. Основна кількість листівок, як відзначалося в секретно-оперативних зведеннях, за своїм змістом була повстанською (48%) та антиколгоспною. Частіше всього агітації проводилися на нелегальних зібраннях та зборах селян. Масовим явищем були зриви сільських заходів з приводу утворення колгоспів. Здійснювалися обходи хат селян з проханням не вступати в колгоспи або вийти з них. В деяких місцях селяни йшли походами до сусідніх сіл під виглядом злидарів – розорених колгоспників. Вони супроводжувалися відвертими закликами до опору владі та розправи з комуністами та активістами.

Своєрідною формою селянського опору були листівки та анонімки, в яких містились не тільки погрози фізичної розправи з місцевими комуністами та активістами, але й були заклики до непокори та селянського повстання проти влади. За оцінками ДПУ, біля 20 % селянських листівок були антирадянськими та мали антиурядову спрямованість [3, с. 556].

Опір селян характеризувався утворенням партизанських загонів. Так, у червні—серпні 1923 р. в Черкаській окрузі було зафіксовано три повстанські загони — Грищенка, Луньєва, Зинька Стригуна, які спрямовували свою діяльність на руйнацію радапарату та зрив податкової кампанії [6, с. 500].

Загони постійно переслідували голів сільрад, секретарів партосередків та голів *комітетів незаможних селян* підпалювали сільради, нищили податкові списки. Основну масу повстанців складали колишні активні члени партій українських есерів та соціал-демократів. Щоправда, на той час під виглядом політичних повстанців все частіше почали діяти і суто кримінальні банди, які не переслідували ніяких суспільно вагомих цілей, а просто грабували селян.

Однією з форм спротиву селян був і тероризм. За перше півріччя 1928 р. органи ДПУ зафіксували по всій Україні 117 терористичних випадків, за другу половину року — 302. Опір зростав. Лише за чотири місяці з жовтня 1928 р. по січень 1929 р. зафіксовано 292 випадки терористичних актів. Найбільш помічено серед тих, хто брав участь у терористичних актах — «куркулі і заможники». Якщо за одинадцять місяців 1928 р. було зареєстровано 305 випадків терору проти представників влади і радянських активістів, то за цей же період 1929 р. ця цифра зросла до 112018. Однак все це поки що не виходило за рамки поодиноких спорадичних виступів, які режим жорстко переслідував.

Хоч виступи селян проти колективізації мали чільне місце не тільки в Україні, проте саме тут вони були найбільш масовими і затятими. Тому більшовицьке керівництво вдалося до надзвичайних заходів, аби зломити опір супротивників. Була організована низка заходів, які призвели до голодомору 1930-1932 рр.

Небачений за масштабами і наслідками голод зломив активний опір селян. Селянський рух у районах охоплених голодом, набував більш пасивного характеру пасивного опору (псування майна, відмова від роботи). Тимчасове зменшення тиску викликало негайний та масовий вихід з селян з колгоспів. Голодомор став не тільки кінцем селянського руху. Він також завдав смертельного удару по селянству взагалі.

Отже, провівши аналіз матеріалів, можна зробити висновок, хоч виступи селян проти колективізації були поширені не тільки в Україні, але тут вони відзначилися своїм активним опором та великою кількістю учасників. Саме тому влада намагалася вплинути на ситуацію та зламати опір селян. Селянський опір в УСРР мав такі види: «бабські бунти», збройні повстання, вбивства членів колгоспного правління, нищення сільськогосподарського реманенту, вирізуванням худоби, масові заяви про вихід з колгоспів, відкриті відмови здавати зерно та протидії його вивезення з села, напади на склади й комори з хлібом, підпали колгоспних будівель, населення розпочало самоліквідацію, з метою збереження своєї свободи та незалежності від Радянської влади. Ті випадки коли селяни намагалися вийти з колгоспу і повернути собі колективізоване майно, влада трактувала як антиурядові повстання. Масове усуспільнення господарств, селян які бажали хазяйнувати окремо, об'єднання їх реманенту означали докорінну зміну їхнього звичайного устрою життя. Проаналізувавши зміну устрою життя селян та їх не бажання коритися, а навпаки боротися за свою свободу, можна дійти до висновку, що селяни були відкрито налаштовані проти радянської влади.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Буров* Я. И. *Лицом к колхозу. Москва:* Лениздат. 1930. 130 с.
2. Васильєв В. В., Лінн В. Е. Колективізація і селянський опір на Україні (листопад 1929 – березень 1930 рр.). Вінниця: *ВДПУ*, 1997.80 с.
3. Відносини держави, суспільства і особи під час створення радянського ладу в Україні (1917 – 1938): В 2-х т. / АН СССР. Інститут історії України. Київ, 2013. Т. 2. 750 с.

4. Ганжа О. І. Опір селянства політиці суцільної колективізації в Україні // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. 2000. № 5. 300 с.
5. Історія колективізації сільського господарства Української РСР. 1917–1937 / Упоряд. З. К. Калинин. Київ: АН УРСР, 1962. 851 с.
6. Колективізація і голод на Україні: 1929-1933. Збірник матеріалів і документів / Упоряд. Г.М. Михайличенко, Є.П. Шаталіна. Київ: Наукова думка, 1992. 736 с.
7. Кульчицький С. В. Опір селянства суцільній колективізації. Укр. іст. журн. 2004. №2. С. 31-50.
8. Саблина Т.М. Классовая борьба в деревне в период сплошной коллективизации сельского хозяйства, Москва: Наука, 1952. 230 с.

УДК 94:323(477.8)"1939/1941"

Бойченко Василь,
студент 051 групи,
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

РАДЯНІЗАЦІЯ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ В 1939-1941 РР.

Стаття присвячена дослідженню аспектів та векторів радянізації західноукраїнських територій після їх включення до складу УРСР.

Ключові слова: *Червона армія, радянізація, УРСР, західноукраїнські області.*

Boichenko Vasyl. Sovietization of the western Ukrainian regions in 1939 – 1941. *The article is devoted to the study of aspects and vectors of sovietization of Western Ukrainian territories after their incorporation into the USSR.*

Key words*: Red army, sovietization, USSR, western Ukrainian regions.*

Постановка проблеми: процес радянізації західноукраїнських земель був достатньо вивчений у радянську добу, але на той час дослідники не торкалися тем, пов'язаних з масовими репресіями проти жителів даного регіону. Радянізація розглядалася тільки як позитивний процес, без негативних явищ.

Аналіз досліджень: проблемою радянізації займалися такі сладники як: Б. М. Бабій, В. Варецький, В. А. Гриневич, О. В. Павлович,

Л. І. Рябошапко. Вони дослідили процес радянізації, але узагальнюючого дослідження зроблено не було.

Виходячи з вище наведого, **мета статті:** полягає у комплексному досліджені радянізації в західноукраїнському регіоні в 1938-1941 рр.

Виклад основного матеріалу: 17 вересня 1939 р. Червона армія перетнула р. Збруч, чим ознаменувала початок окупації західноукраїнських земель. До кінця вересня 1939 року ці землі були окуповані та встановлено німецько-радянський кордон згідно з умовами договору про ненапад 1939 р., так званого пакту Молотова-Ріббентропа. Протягом другої половини вересня 1939 р. радянська влада була встановлена у Західній Україні. Для узаконення радянської влади в Західній Україні було організовано загальні вибори – Українські народні збори. Вони проходили 26-28 жовтня 1939 р. та відбувалися за ретельно спланованим сценарієм. Після встановлення радянської влади у Західній Україні було створено характерний для УРСР адміністративно-територіальний поділ: Волинська (6 районів), Дрогобицька (10 районів), Рівненська (5 районів), Львівська (13 районів), Станіславська (10 районів), Тернопільська (13 районів). У Львові – 4 міські райони, 14 міст виділено в обласне підпорядкування. Всього 202 сільські райони. Виконавчими органами стали обкоми (обласний рівень), міськкоми, райкоми ВКП(б) [1, с. 137].

Паралельно відбувається формування карально-репресивного апарату. В листопаді 1939 року спостерігається передислокація з РСФСР працівників НКВС: 400 працівників НКВС (офіцерський керівних склад) за рахунок випускників училищ: Ленінградського – 60 осіб, Саратовського – 40, Смоленського – 50, Рязанського – 30, Горьківського – 53, Новочеркаського – 35, Воронезького – 40, а також 110 з інших закладів. І попри те, що закон «Про організацію органів НКВС Західної України» було прийнято лише 6 грудня 1939 р. [1, с. 138].

Такі заходи мали на меті формування репресивного апарату у Львові з метою успішності боротьби проти противників радянської влади та території Західної України та проведення швидкого процесу радянізації краю. Очевидно, що цю мету не можливо було реалізувати з допомогою місцевого населення, навіть враховуючи прихильне ставлення українців та євреїв до нової влади восени 1939 року. Отже саме тому стала необхідною передислокація в Західну Україну співробітників НКВС із Росії. Ці факти свідчать про готовність нової влади до проведення радянізації насильницькими методами [2, с. 87].

У листопаді-грудні 1939 року було сформовано управління НКВС у Львівській області (начальник Дятлов, капітан міліції), що містилося у приміщення колишньої польської в'язниці по вул. Лонцького (тепер вул. С. Бандери, 1). Тут також перебувало в'язничне відділення управління НКВС Львівської області (начальник Лерман, лейтенант державної безпеки) [2, с. 88].

Наводимо також список осіб та їх посади, що безпосередньо керували репресіями у м. Львові та області. Арсєєв - опер. уповноважений в'язничного відділення у Львівській області, Харитонов Л.П. - прокурор Львівської області (з 04.10.1939 до 29.06.1941 та з 10.11.1943 до 01.09.1944), Сергиєнко В.Т. - начальник управління НКВС Львівської області, Коноваленко О.А. - замісник начальника управління НКВС Львівської області, Михайлов - замісник начальника управління НКВС Львівської області, Шумаков - начальник слідчої частини управління НКВС Львівської області, Козлов А. С. - начальник слідчої частини управління НКВС Львівської області, Попов А.В. - начальник в'язниці НКВС № 1 (тепер вул. С. Бандери, 1), Лавришев Д.П. - секретар комуністичної партійної організації обласного управління НКВС; Стадниченко І.А., Дорфман О.Ш., Климочкін П.П., Селівестров С.Ф., Мухін В.О., Гуленко П.Е., Приз М.К., Гандін В.І., Зеленський В.П., Ловчинников О.Т. - працівники слідчої частини обласного управління НКВС. Проте командування репресивними акціями здійснював нарком НКВС УРСР комісар державної безпеки ІІІ рангу І. Сєров, котрий з 22 вересня перебував постійно у Львові. Між іншим лише у Львові на потреби НКВС було передано 18 будинків та додатково 951 квартира [2, с. 89].

НКВС у своїй діяльності використовувало новоприбулих партійних працівників, яких вже до 2 жовтня у Західній Україні перебувало 240 осіб, а також ЦК комсомолу – 142. До 5 жовтня прибули ще одна тисяча комуністів та 500 комсомольців. В їх завдання входив обов'язок пропагування «позитивних сторін» радянського життя, «справедливості» радянської влади, на відміну від колишньої польської влади тощо. Для НКВС ці партійні працівники займалися збором та постачанням інформації про противників нової влади, представників інтелігенції та ін. вони агітували населення Західної України вступати до партійних організації, після чого схиляли новоспечених комуністів до «співпраці з органами». Їх кількість постійно збільшувалася: станом на квітень 1940 р. у західних областях перебувало 16 тисяч комуністів, а в середині 1941 р. – 37 тисяч членів та кандидатів у члени ВКП(б) [5, С. 183].

Від 4 квітня 1940 р. згідно Постанови Політбюро ЦК ВКП(б) «Питання західних областей України», під грифом «Цілком таємно», було озброєно керівників районних та міських рад, керівників виконавчих органів влади - обласних та районних виконавчих комітетів, а також керівників комсомольської організації. Протягом двох тижнів Генштаб РСЧА (Робітничо-селянської червоної армії - офіційна назва військ СРСР) організовано роздачу 1 800 револьверів з набоями до них. Також було забезпечено цих працівників відповідними документами на право носіння зброї (це завдання покладалося на НКВС) [5, С. 184].

Арешти відбувалися зазвичай вночі, згідно з наперед підготованими списками осіб, місця їх помешкання. Це мало свої переваги, адже унеможливлювало завчасну втечу потенційного арештанта й не привертало увагу сторонніх осіб (арешти відбувалися близько третьої-п'ятої годин уночі). До будинку під'їжджав автомобіль з оперативною групою НКВС, швидко відбувався арешт та припровадження арештованого до в'язниці. Репресії набули наступних напрямків: виселення у віддалені райони СРСР, арешти та ув'язнення інтелігенції, розстріли особливо небезпечних для радянської влади політичних в'язнів. В першу чергу репресіям підлягали політичні кола та інтелігенція, якщо розглядати проблему через призму соціальної структури. За національної ознакою, в першу чергу репресіям підпали поляки, і лише потім - українці. І це логічно, адже поляки перебували на керівних посадах державних структур, були провідними викладачами вищих навчальних закладів та формували вищу наукову та промислову еліту. Другою ознакою пропольських репресій став той аргумент, що поляки втратили свою державність, вважали радянську владу окупаційною та розпочали формування підпільних організацій, метою яких було відновлення незалежної Польщі шляхом всенародного повстання. Їх керівниками та учасниками були переважно військові.

В кінці вересня 1939 року генерал Мар'ян Жегота-Янушайтіс створив у Львові Польську Організацію Боротьби за Свободу (Polską Organizacię Walki o Wolność) [3, с. 36]. Наступна за нею постала організація Союз Збройної Боротьби (Związek Walki Zbrojnej). Восени 1939 року у Володимирі Волинському, Луцьку, Рівному та Львові утворено Польсько організація військова (Polską Organizacia Wojskowa), в кінці цього ж року – ще одна організація «Rydz-Śmigły», що налічувала 600 членів на чолі з полковником Войтовичем та капітаном Рацилевичем. В січні 1940 року полковник Тадеуш Маєвський організував Службу Перемоги Польщі (Służbę Zwycięstwu Polski), що мала суто військовий характер[3, с. 37].

Одними з перших жертв радянських репресій стали полонені польські офіцери в ході бойових дій в Галичині у вересні 1939 року та полонені представники польської влади, бізнесу та правоохоронних органів. У доповідній записці НКВС СССР (Л. Берія) адресованої ЦК ВКП(б), Й. Сталіну зокрема, йшлося про перебування у таборах для військовополонений «(не беручи до уваги солдатів та молодших офіцерів) – 14 736 колишній офіцерів, чиновників, поміщиків, жандармів, тюремників, осадників та розвідників – за національністю більше 97 % поляки [3, с. 38].

Відразу після Народних зборів відбулися арешти провідних діячів української інтелігенції, за заздалегідь підготованими списками, складеними у радянському консульстві: наприкінці вересня-початку жовтня 1939 року були заарештовані лідери УНДО, колишніх послів до польського сейму, сенаторів І. Німчука, Г. Тершаковця, В. Целевича, Д. Левицького, К. Левицького, В. Кузьмовича, О. Луцького та інших. Репресії не оминули й інших представників українських партій: Іван Новодворський та Андрій Гривняк (соціал-радикали),

соціал-демократ Володимир Старосольський, редактори Іван Квасниця та Мелетій Голінатій, адвокат Альфред Говикович, професори Амвросій Березовський та Гриневецький, інженери Віктор Цебровський, Тимофій Ковалюк, Зиновій Ковалик. У газеті «Краківські вісті» за 1942 р. надруковано понад 250 прізвищ заарештованих та розстріляних НКВС або вивезених до Сибіру у вересні-жовтні 1939 р. галицької інтелігенції. Не постраждали від радянських репресій лише члени деяких політичних партій: Василь Мудрий (УНДО), лідери Української соціалістично-радикальної партії (Михайло Стахів, Остап Павлів), Української соціал-демократичної партії (Лев Ганкевич), Фронту національної єдності (Дмитро Палій), котрі виїхали до Польщі, окупованої Німеччиною[3, с. 40].

В грудні 1939 р. відбулися арешти провідної львівської інтелігенції: професори С. Ґрабський, Л. Дворак, С. Ґломбінський, доктори Є. Ягляж, З. Вахловський, К. Веронський, К. Ґржибовський та ін. Доктора Р. Зубика заарештовано в січні 1940 р. (пізніше він загинув) за його позицію збереження НТШ. Не уникли арештів й відомі літератори: В. Бронєвський, А. Ват, Т. Пайпер, А. Полєвка, В. Скужа, А. Штерн [6, с. 283].

У наступному 1940 році карально-репресивна діяльність НКВС набуває нових обертів. 13 травня 1940 р. було прийнято закон про «Заходи з покращення оперативно-чекіської роботи управлінь НКВС західних областей УРСР та БРСР». Виконуючи цей закон, було організовано групи для «чистки» органів НКВС, загальне командування проводив старший майор Антонов. У Львові така група нараховувала 20 осіб. У травні 1940 р. у Львові було збільшено кількість слідчих на 40 осіб. Ці факти підтверджують наростання опору населення процесам радянізації, зокрема антирадянської діяльності польських військових організацій та ОУН. Саме тому проводиться ротація та збільшення контингенту співробітників НКВС для досягнення успішного результату у боротьбі проти цих підпільних організації[6, с. 289].

Після арешту відбувалося слідство шляхом застосування тортур (фізичного та психологічного тиску) для отримання зізнання від підозрюваного у інкримінованих злочинах. Часто при цьому вимагали зізнання у злочинах, які підозрюваний не здійснював. Після отримання свідчень та завершення протоколу відбувався закритий суд, що складався з трьох осіб без участі підсудного. Судді швидко приймали рішення та виносили вирок: депортація засудженого у віддалені райони СРСР на 5, 10, 20 років. Часто рішенням суддів була «ВМН» - вища міра покарання (від рос. высшая мера наказания), тобто розстріл. Проте у багатьох випадках його замінювали на ув'язнення у виправно-трудових таборах.

Для узаконення радянського режиму в Західній Україні 22 жовтня 1939 р. під контролем НКВС було проведено вибори до Народних зборів. За офіційними даними, у голосуванні взяли участь 92 % виборців. На виборчих дільницях вони отримали вже складені безальтернативні списки кандидатів у депутати. Наприкінці жовтня Народні збори прийняли Декларацію про входження Західної України до складу СРСР і возз'єднання її з УРСР. 1 листопада 1939 р. сесія Верховної Ради СРСР, а 15 листопада сесія Верховної Ради УРСР ухвалили відповідні закони. На території Західної України, що офіційно увійшла до складу УРСР, у грудні 1939 р. було створено шість областей - Львівську, Станіславську, Волинську, Тернопільську, Рівненську, Дрогобицьку [1, с. 173].

Фактичному включенню до складу СРСР було надано зовнішню форму «вільних виборів» до Народних зборів, офіційного прохання про включення до складу Радянського Союзу та прийняття до «країни совєтів».

Кількість населення України збільшилася на 8,8 млн осіб і на середину 1941 р. становила понад 41,6 млн осіб; її територія розширилася до 565 тис. км^2. Після приєднання західноукраїнських земель до СРСР розпочався процес радянізації.

Для зміцнення нової влади в Західну Україну було направлено 86 тис. партійних, комсомольських, профспілкових діячів. Сюди також направляли вчителів, культпрацівників, агрономів, лікарів тощо. Більшість із них становили молоді люди без освіти й відповідного досвіду роботи, що спричиняло чимало конфліктів із місцевим населенням.

Найбільш позитивно селянство сприйняло заходи з розподілу поміщицьких земель і земель «осадників», сільськогосподарського інвентаря, худоби, посівного матеріалу та майна. Загалом було розподілено близько 2 млн га землі. Третина найбідніших селянських господарств була звільнена від податків. Проте прихильне ставлення селян швидко змінилося, коли нова влада почала створювати колгоспи. Перші колгоспи з'явилися в 1940 р. На 1 червня 1941 р. було створено 2,6 тис. колгоспів, що об'єднували 140 тис. господарств (13 %).

Нова влада здійснювала заходи, спрямовані на ліквідацію приватної власності. Були націоналізовані земля та її надра, промислові підприємства (2,2 тис.) та заклади торгівлі, на яких за радянським зразком створювали профспілки. На підприємствах запроваджувався 8-годинний робочий день (замість 13-14-годинного), суттєво збільшувалася заробітна плата. Щоб завантажити підприємства роботою, їм надавали державні замовлення й забезпечували сировиною. Завдяки цим заходам за кілька місяців було ліквідовано безробіття. Тих, хто не знайшов роботу на місці, відправляли на підприємства Донбасу. Так, із Галичини виїхало 17 тис., із Буковини - 14 тис. осіб.

Одним із заходів радянізації був розподіл націоналізованого житла колишніх польських чиновників, власників підприємств, поміщиків тощо. Значну кількість квартир отримали переселенці з Наддніпрянщини. Лише у Львові «трудящим» було передано 11 869 квартир [5, с. 167].

На щойно приєднаних землях були запроваджені безкоштовне медичне обслуговування та освіта, організовано дитячі садки і ясла, школи та курси з ліквідації неписьменності та малописьменності для дорослих. Повсюдно запроваджувалася українська мова, а також український репертуар у театрах, різко збільшилася кількість українських шкіл (до 5,6 тис.) з одночасним скороченням польських. Було підвищено заробітну плату працівникам освіти та охорони здоров'я. Львівський університет було перейменовано на честь І. Франка, мовою викладання в ньому, а також у Львівській політехніці стала українська. Кількість українських студентів зросла в чотири рази та становила 50 %. У Львові було засновано філіал Академії наук УРСР. Періодичні видання переводили на українську мову. Зі східних областей було привезено багато книжок українською мовою. Влаштовували гастролі театральних, хорових і музичних колективів зі сходу [5, с. 168].

Таким чином начебто добровільне входження Західної України до СРСР було ретельно підготовлено правлячою верхівкою СРСР на чолі з Й. Сталіним. Для боротьби з інакодумцями було надіслано значну кількість співробітників НКВС, які безпосередньо займалися репресіями. Для швидшої інтеграції Західної України було переміщено велику кількість жителів Наддніпрянської України. Спочатку з метою завоювання прихильності серед місцевого населення радянська влада почала процес українізації. Всі ці дії були покликані зміцнити та дати закріпитися радянській владі на території Західної України.

ЛІТЕРАТУРА

1.Бабій Б.М. Возз'єднання Західної України з Українською РСР. Київ: Вид-во АН УРСР, 1954. 196 с.
2.Варецький В. Соціалістичні перетворення у західних областях УРСР (в довоєнний період). Київ: Вид-во АН УРСР, 1960. 298 с.
3.Гриневич В. А. Україна: хроніка ХХ століття: довідкове видання. Рік 1940. Київ: Інститут історії України, 2009. 234 с.
4.Павлович О. В. Передумови радянізації культури в західних областях України: 1939–1940 рр. Історичні студії Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2009. Вип.1. С. 109-115.
5.Рябошапко Л.І. Порушення політичних і особистих прав національних меншин Західної України (1939-1941). Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ України. 2000. № 2. С. 85-92.
6. Соціалістичні перетворення в західних областях УРСР. 1939-1979: Збірник документів і матеріалів / Відп. ред. Д.А. Яремчук. Київ: Наукова думка, 1980. 549 с.

Головченко Юрій,
Студент магістратури
ННІ історії, права та міжнародних відносин
СумДПУ імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

УДК 327

УЧАСТЬ АВСТРАЛІЙСЬКОГО І НОВОЗЕЛАНДСЬКОГО АРМІЙСЬКОГО КОРПУСУ «АНЗАК» В ДАРДАНЕЛЛЬСЬКІЙ ОПЕРАЦІЇ В ХОДІ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Стаття присвячена висвітленню участі солдатів домініонів Британської імперії, а саме Австралії та Нової Зеландії в Дарданелльській операції. А саме показати їх роль та жертву, на яку бійці пішли добровільно.

Ключові слова: *Дарданелльська операція, Австралійський і Новозеландський армійський корпус «АНЗАК», Галліполі, десант, Габа – Тепе, домініон, Червоний Хрест, Червоний Півмісяць, Сувла, снайпер, евакуація.*

Holovchenko Yurii. Participation of the Australian and New Zealand army corps "ANZAC" in the Gallipoli campaign during the first world war. *The article is devoted to the participation of Dominion soldiers of the British Empire, namely Australia and New Zealand in the Gallipoli campaign. Namely, to show their role and the sacrifice that the fighters made voluntarily.*

Key words: Gallipoli campaign, Australian and New Zealand Army Corps "ANZAC", Gallipoli, landing, Gaba - Tape, dominion, Red Cross, Red Crescent, Suvla, sniper, evacuation.

Метою союзників в Дарданелльській операції було змусити союзника Німеччини, Османську імперію, вийти з війни шляхом захоплення Константинополя (нині Стамбул). Це відкриє морський шлях постачання з Егейського моря через Дарданелли в Чорне море для допомоги Російській імперії. Також сподівалися, що тиск на Туреччину вплине на тодішні нейтральні держави Болгарію, Румунію і Грецію, щоб вони вступили в війну на боці Антанти.

Після невдачі військово - морських дій, що завершилися 18 березня 1915 року, коли британські та французькі лінкори спробували прорватися через Дарданелли, була запланована сухопутна кампанія. [4, с. 14].

Загальна ідея плану спільної операції флоту з сухопутними військами була наступна: за допомоги десантів захопити форти Галліполійського півострова з суші і тим допомогти флоту прорватися через протоки. Своїм першим завданням командир Середземноморських експедиційних сил генерал Ян Гамільтон вважав допомогти флоту проникнути в протоки до Каї - лід - Бар і Чанак, організовуючи головний удар на суші в районі південного краю півострова частинами 29 Піхотної дивізії і Австралійсько - Новозеландським

армійським корпусом «АНЗАК» біля мису Габа-Тепе, відволікаючи в той же час увагу турків висадкою французької бригади на азіатському березі у Кум-Кале. [1, с. 298].

Висадка десанту 25 квітня 1915 року в бухті Анзак на Егейське узбережжя півострова, на північ від Габа - Тепе, була здійснена солдатами АНЗАК. Французи висадилися в Малій Азії у Кум-Кале, в той час як головний удар було завдано англійцями біля мису Хеллес.

Завдання, поставлене на АНЗАК генерал - лейтенанта сера Вільяма Бердвуда, полягала в тому, щоб перерізати турецькі комунікації на півночі і півдні, висадившись на північ від Габа - Тепе. Як тільки буде забезпечений плацдарм на пляжі, корпус рушить до Майдосу, тим самим розділивши півострів надвоє. Майдос був центральним пунктом повідомлення з невеликою гаванню і дорогою, яка веде до південного краю півострова. Захоплення цього місця завадила б ворожим резервам рушити на південь до мису Хеллес, де повинен був знаходитися головний британський десант, а також відрізала б шлях відступаючим туркам з цього району. [4, с. 35].

25 квітня після другої ночі три лінкора, «Queen», «Prince of Wales» і «London» досягли своїх намічених місць біля Габа - Тепе і зупинилися для спуску своїх човнів. 1500 австралійців, що йшли в першу атаку, спокійно зібралися на палубі. Коли вони були в 200 – 300 метрах від берега, катери, в свою чергу, віддали канати, і десантники взялися за весла. Наближався світанок. Здавалося неймовірним, що їх все ще не помітили. Раптом зі скель злетіла в небо ракета, а за нею пішов потужний вогонь із рушниць. Кілька людей було поранено, але інші дійшли до берега. [2, с. 62]

І тут все пішло не так. Солдатам було сказано, що берег буде рівний і легкий для просування на перших ста метрах від берега. Замість цього перед ними була скеля, і поки вони піднімалися вгору, чіпляючись за коріння і булижники, зверху на них лився інтенсивний вогонь з висот.

Ситуація була настільки ж заплутаною і для турків. У них не було ніяких планів відображення такого виду атаки. З плато Габа - Тепе вони все ще панували над узбережжям і відкидали всіх австралійців, які намагалися прорватися туди.

До 8 ранку на берег висадилися 8000 чоловік, і, хоча кругом панувала плутанина, було ясно, що в багатьох місцях турки біжать. Страх темряви і страх обстрілу був подоланий, і у військах АНЗАК поширилося відчуття полегшення. Офіцери стали збирати війська для більш розумного просування вперед. [4, с. 65 - 66].

У цей момент командир 19 Османської дивізії підполковник Мустафа Кемаль зрозумів, що його єдиного батальйону абсолютно недостатньо в цій ситуації. Тому він наказав 57 турецькому, вступити в бій, а потім, коли розгорівся запеклий бій, підключив ще й один зі своїх арабських полків. Будучи командиром дивізії, він не мав ніякого права робити так: це були єдині резерви, які мав командувач 5 Османської армії генерал Лиман фон Зандерс, і становище турків стало б безнадійним, якби союзники запланували ще один десант в іншому місці. Але тільки вдень Кемаль повернувся назад в штаб корпусу, щоб повідомити Ессад - паші про свої дії. У той же самий час він запросив дозвіл кинути в бій третій і останній полк 19 дивізії. Бій розгорівся до такої сили, а положення стало настільки загрозливим, що Ессаду довелося погодитися, і Кемаль повернувся назад, щоб взяти на себе командування всіма силами, зосередженими проти АНЗАК.

Це була одна із самих заплутаних битв, тому що війська АНЗАК теж були рішуче налаштовані на атаку, незважаючи на плутанину при їх першому десанті. Лінії фронту не існувало. Солдати, перебували під снайперським вогнем. Просуваючись по яру, бійці раптом опинялися в гущі турків, і зав'язувалася рукопашна боротьба із застосуванням багнетів. Гребні хребтів здобувалися і губилися. І так протягом усього дня тривала ця сутичка, і ніхто ні в чому не міг бути впевнений, крім того, що союзники висадилися на берег і щогодини доставляють свої підкріплення. [2, с. 63 - 64].

Час від часу на двох фронтах: в АНЗАК і на мисі Хеллес - спалахували безладні сутички, з рук в руки переходило кілька метрів території і здавалося, неможливо вийти з глухого кута. І все-таки ситуація не могла залишатися такою вічно, треба було приймати якесь рішення. Буквально перед самим світанком 19 травня генерала Бердвуда розбудили в його бліндажі новиною, що щільною багатотисячної групою турки в темряві наближаються до його окопів. [2, с. 77].

Реалізація не відрізнялася ніякої хитрістю або обережністю: було зосереджено близько 42 000 чоловік під командою Ессад - паші і їм було наказано ні більше ні менше ніж одним ударом знищити весь плацдарм АНЗАК. Передбачалося, що до ночі буде убитий, узятий в полон або викинутий останній солдат домініону і що вся турецька армія тоді зможе розвернутися на південь, щоб там, на мисі Хеллес, розібратися із залишками військ генерала Гамільтона.

У більшості місць наступав ворог перед тим, як досягти окопів АНЗАК, потрібно було перетнути відстань в 200 - 300 метрів, а оскільки на це було потрібно півхвилини і більше, вони виявлялися зовсім беззахисними на відкритій місцевості. О 5 ранку, атака була зірвана. Але туркам віддавалися накази продовжувати бій, поки не прорвуться до моря, і тому бій тривав ще шість годин, кожна нова атака ставала трохи слабше попередньої. Коли опівдні Ессад - паша вирішив припинити наступ, втрати становили 10 000 чоловік. [7, с. 31].

На Галліполі розігрувалися ще більш жорстокі бої, але не такого роду побоїща і не з такими дивними наслідками. Впродовж цілого дня поранені лежали на полі бою рядом з мертвими і хоча окопи з обох сторін були в одному - двох метрах від них, ніхто не насмілювався вийти і забрати їх, не ризикуючи бути миттєво вбитим. Медичний персонал попередив Бердвуда, що абсолютно незалежно від почуттів гуманності мертвих треба поховати як найшвидше, інакше в армії пошириться інфекція.

20 травня ввечері австралійський полковник наказав підняти прапор Червоного Хреста на рівнині у нижнього флангу фронту. Він мав намір відправити санітарів, щоб підібрати поранених турків. Негайно після цього над ворожими траншеями з'явився прапор Червоного Півмісяця і вийшли турецькі санітари. Уздовж лінії фронту припинилася будь - яка стрілянина. [3, с. 190].

У періоди відносного затишшя, які пішли після 20 травня на фронті АНЗАК, спостерігалися дивні події. Між окопами йшов обмін подарунками. Турки кидали виноград і солодощі, а союзні солдати консервовані продукти та сигарети. Стало загальноприйнятою практикою оголошувати снайперу який промазав про «позбавлення звання»: лунає раптовий тріск пострілу, куля проноситься над головою турка, потім у ворожому окопі лунає сміх, звідти махають лопатою або багнетом і кричать англійською: «Удачі в наступний раз, Томмі!» Ніколи потім в ході всієї кампанії турки не намагалися атакувати плацдарм АНЗАК значними силами. [2, с. 90].

В липні на Галліполі тривали бої чисто місцевого значення, які не мали часом ніякої стратегічної цілі. Гамільтон, крім тих, що були раніше в його розпорядженні військ, отримав 5 дивізій. Останні дивізії прибули на острів Лемнос на початку серпня. Чисельний штат всіх частин, у тому числі АНЗАК і французьких дивізій, був поповнений, так само була поповнена і матеріальна частина. Англо - французький флот, що стояв на рейдах Імброса і Лемноса, був в повній готовності. На цей раз потужна армія, яка спирається на сильний флот і в достатку забезпечена матеріальною частиною, повинна була, як сподівалося англійське командування, привести до успіху.

Сувла, або серія битв, званих боями за Сувлу - одна з найбільш кровопролитних битв. Генерал Гамільтон діяв цілком самостійно, не повідомивши французам в подробицях навіть свого плану. Він вирішив охопити від Арі - Бурну до південного краю бухти Сувла правий фланг турецької армії, а для відволікання уваги турків зробити демонстрації на узбережжі біля мису Хеллес. Під час демонстрації АНЗАК повинен був атакувати турків в 4 км на південь від бухти Сувла, а новоприбулий 9 армійський корпус Стапфорд - висадитися в бухті Сувла. Він розраховував об'єднаними зусиллями цих 2 корпусів, тобто масою в 65 тис. чоловік, відкинути передові частини турків і охопити їх праве крило, обійшовши з півночі масив, після чого захопити з тилу турецькій армії порт Акбашев на Мармуровому морі. [1, с. 339].

6 серпня АНЗАК після полудня належало атакувати Лоун - Пайн на півдні плацдарму, щоб створити у турків враження, що наступ йде в цьому напрямку, а потім після приходу ночі, основна частина військ Бердвуда повинна пройти ярами до Сарі - Баір. Автори плану сподівалися до ранку взяти гребінь хребта. Атака на Лоун - Пайн була особливо відчайдушним підприємством, оскільки повинна була відбутися при повному світлі дня і на вузькому фронті в 200 метрів, де турки могли сконцентрувати свій вогонь. І все ж солдати вірили в цей план. [5, с. 38].

Атакуючи протягом 5 днів і зазнавши колосальні втрати, англійці не добилися запланованих результатів проти Ачі - Баба. На ділянці АНЗАК Бердвуд, отримавши в підкріплення 13 Піхотну дивізію і 29 індуську бригаду, також зовсім виснажив себе в безплідних атаках з 6 по 10 серпня і залишився в кінці кінців в початковому положенні. До 9 серпня 9 корпус Стапфорд вже втратив 8000 чоловік, а АНЗАК - 20 тис. чоловік. [1, с. 340].

На світанку 9 серпня була запланована нова атака. О 4.30 ранку з першими променями сонця все знаряддя АНЗАК, в море і на березі, повинні були зосередити вогонь по гребні, а о 5 годині піхота повинна піднятися в атаку.

Атака була більш концентрованою і багато більш запеклою, ніж раніше і більшість турків, які в ній брали участь, були знищені на відкритих схилах вогнем британської артилерії. Але їм вдалося відвоювати втрачені окопи, а до полудня 10 серпня в руках британців не залишилося жодної важливої висоти на Сувла або в секторі Анзак. На мисі Хеллес бій затих остаточно.

Турки не наступали. Половина всієї їх армії зараз перебувала на півострові, але в серпні вони теж зазнали важких втрат. На той момент масового вбивства було досить. Знову стали літати туди і назад між окопами подарунки у вигляді продуктів і сигарет, а війна перестала бути втіленням сказу, лютих рукопашних боїв, а перетворилася на змагання в професійному мистецтві. Запрацювали снайпери. Стали копати тунелі під ворожі траншеї і підривати в них міни. [2, с. 140].

7 грудня кабінет остаточно вирішив «скоротити фронт шляхом евакуації військ з сектора Анзак і Сувла».

План евакуації передбачав трьох етапну операцію. Перший етап передбачав за собою скорочення чисельності особового складу, щоб переконати турків, що йде звичайна зимова ротація військ. Гарнізон АНЗАК

планувалося скоротити до 35 000, а гарнізон Сувла до 43 000 на цьому етапі. Тварини і польові гармати також планувалося до евакуювати.

Другий етап тривав до тих пір, поки чисельність військ буде скорочена до абсолютного мінімуму, необхідного для утримання оборонних позицій від турецького нападу.

Останній, найнебезпечніший етап евакуації був призначений на 19 і 20 грудня, і повинен відбуватися швидкого і впорядкованого виведення всіх людей, що залишилися, також тварин і обладнання. Остання ніч евакуації, 20 грудня, була позначена як ніч «Z». [6, с. 26 - 27].

План на випадок турецького нападу під час евакуації полягав в бойовому відході до пляжу, занятті заздалегідь підготовлені позиції вздовж плацдарму і припинення атаки за допомогою постійного вогню і морського бомбардування. Солдати будуть покладатися на темряву, колючий дріт, міни і пересічні траншеї в якості перешкод, щоб уповільнити турецький наступ. У разі нападу важко поранені залишаться позаду. На наступний день туркам буде представлений прапор перемир'я в надії на переговори про звільнення полонених і поранених з гуманітарних міркувань. Зрозуміло, що головною метою було уникнути бою в розпал відходу. [7, с. 173].

Серед перших, хто був відкликаний на Імброс і Лемнос, були мирні жителі. Хворі і поранені, яких зазвичай евакуювали на острови для лікування, більше не поверталися до своїх обов'язків. Військовополонених переводили в табори на островах. Незабаром після цього пішли піхотні частини. Польові госпіталі були розібрані і зняті, проте лікарняні намети залишилися стояти, щоб не викликати підозр у турків.

Вночі з 15 по 17 грудня солдати заповнювали баржі до місця зустрічі, де вони були організовані в групи від шести до дванадцяти чоловік і призначені офіцером або старшим унтер-офіцером, щоб вести їх до формування точок на березі. За наказом Уайта чоловіки загорнули ноги в мішки з мішковини. Уздовж пірсів розстелили ковдри, щоб заглушити звуки посадки. Тисячі багать продовжували горіти всю ніч, як це зазвичай робилося протягом останніх восьми місяців.

Одяг, продукти харчування, боєприпаси та інші запаси були підготовлені до знищення в рамках підготовки до заключного етапу операції. До ранку 18 грудня половина сил, близько 40 000 чоловік, була евакуйована з плацдарму АНЗАК - Сувла. Ще 20 000 осіб були виведені в той вечір, залишивши під загрозою плацдарм з чисельністю трохи більше 20 000 чоловік. Перший етап евакуації завершився. [6, с. 33].

19 грудня залишилися 20 000 чоловік з менш ніж 20 польовими знаряддями були розміщені вздовж фасаду. Доопрацьовали міни - пастки, включаючи розміщення понад тонну вибухівки в тунелі, що проходить під турецькими траншеями біля підніжжя Чунук - Блер.

Війська розробили винахідливі методи обману і пристрої для стрільби, такі як використання свічок, щоб пропалити мотузку, прив'язану до спускового гачка гвинтівки, або використання гирі з водним приводом, виготовлених з балончиків з гасом, для виконання тієї ж задачі. В одну банку була залита вода, яка через отвір в дні капала в порожню банку внизу. Дно банки стало важче у міру того, як вона наповнювалася водою, створюючи натяг мотузки, прив'язаної до пускового механізму, в результаті чого зброя розряджалася майже через півгодини після відходу солдата. Чоловіки з перископами ходили по окопах, вводячи турок в оману, змушуючи повірити в те, що позиції все ще були повністю укомплектовані. [8, с. 460].

Вдень 19 грудня Бердвуд в останній раз здійснив поїздку по строю, одночасно заспокоюючи і надихаючи своїх людей, з якими він служив останні вісім місяців. Відомий як «Душа АНЗАК», Бердвуд покинув півострів на човні, залишивши іншу частину операції підлеглим йому командирам. Ввечері о 22 на передових позиціях знаходилося менше 1500 військовослужбовців. До 3 ночі 20 грудня на причалі чекали евакуації всього 800 бійців АНЗАК. Останні двісті чоловік, які залишили бухту Анзак, були ветеранами висадки 25 квітня. Їм була надана «честь бути висунутими на бій в тилу» в разі потреби. Не було необхідності. Останній солдат АНЗАК покинув півострів о 4 ранку 20 грудня. [6, с. 36].

25 квітня стало найважливішим національним святом Австралії і Нової Зеландії. Ця дата знаменує річницю першої великої військової операції австралійських і новозеландських військ під час Першої світової війни. Створена «легенда про АНЗАК» стала важливою частиною національної ідентичності обох народів, сформувавши їх погляди на своє минуле і майбутнє. [4, 20 с.].

Солдати АНЗАК вимушені були евакуюватися у війні, яка була для них так далеко від рідних земель, але вони вірили в неї. Цей факт підтверджує те, що маючи статус домініону Британської імперії до лав армії чоловіки могли йти лише добровільно.

Підбиваючи підсумки, Дарданелльська операція стала тягарем для обох імперій. Для Британської імперії цей тягар перетворився в трагедію, а для Османської імперії в тріумф, навіть не дивлячись на те, що через декілька років вона перестане існувати. Ця компанія мала дуже амбітні плани, які б могли докорінно змінити хід війни, але помилка в прорахунках, відсутність стабільного командування і звісно ж сильний і несамовитий захист з боку турків, не дали можливості цьому статися.

Но не дивлячись на поразку і жертви АНЗАК, ці воїни не будуть забуті, вони не принесли перемогу з полів битви, але змогли принести де що навіть більше, а саме потужну спадщину. 25 квітня є національним

святом в Австралії та Ново Зеландії і по цей день, ця заслуга належить тим солдатам, які воювали в тій битві, і які полягли на тій війні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайончковский А. М. Первая мировая война. Санкт-Петербург: Полигон, 2002. 878 с.
2. Мурхед А. Борьба за Дарданеллы: Решающее сражение между Турцией и Антантой. Москва: Центрполиграф, 2004. 174 с.
3. Роган Ю. Падение Османской империи: Первая мировая война на Ближнем Востоке 1914 - 1920. Москва: Альпина Паблишер, 2018. 560 с.
4. Chambers S. J. Anzac - The Landing: Gallipoli: Barnsley, South Yorkshire: Casemate Publishers, 2008. 208 p.
5. Chambers S. J. Anzac: Sari Bair. Barnsley, South Yorkshire: Pen and Sword, 2014. 240 p.
6. Lawless K. A. The Evacuation Phase of the Gallipoli Campaign of 1915. Auckland: Pickle Partners Publishing, 2015. 57 p.
7. Masefield J. Gallipoli. Seattle: Tales End Press, 2012. 245 p.
8. Waite F. The New Zealanders at Gallipoli. Auckland: Abela Publishing Ltd, 2018. 544 p.

УДК94:314.15((47+57):477.75=161.2)“19“

Коровяков Дмитро,
студент магістратури
СумДПУ імені А.С.Макаренка,
м.Суми, Україна

МІГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СРСР У XX СТ.: НА ПРИКЛАДІ ПЕРЕСЕЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ДО КРИМСЬКОЇ АРСР

Стаття присвячена дослідженню заселення Кримської АРСР, як кроку до вирішення соціально-економічних питань, за для найшвидшого відновлення частини радянської республіки.

Ключові слова: *Кримська АРСР, українські колгоспники, заселення*

The article is devoted to the study of the settlement of the Crimean Autonomous Soviet Socialist Republic, as a step towards solving socio-economic issues, for the fastest recovery of part of the Soviet republic.

Key words: *Crimean ASSR, Ukrainian collective farmers, settlement*

Актуальність проблеми є високою, бо за подіями тих часів, можемо порівняти з сьогоденням. Ця тема цікава, та одночасно складна, бо стосується Криму, як території, яка довгий час була як в складі СРСР так надалі в Україні, до моменту анексії. Кримська перлина, як тоді називали частину Радянської республіки, під впливом певних факторів не прогресувала в своєму розвитку. До негативних факторів можемо віднести депортації котрі значно знизили численість населення та війна, котра внесла свої негативні аспекти. [2;с.231] Міграція – важливий процес, який дав поштовх на демографічну ситуацію, і це не просто переселення з різних територій, а важливий складний процес, який стосується багато осіб і частин суспільно-економічного життя. Партійне керівництво бралось до внутрішнього міграційного процесу. Передбачалось створення умов для потоку всередині СРСР, для придачі міграції, яка була по всій країні, більшої керованості. [1;с.13] А потреби були і не маленькі, бо в заселенні Криму мало місце раціональність населення. В загальній ситуації, потреби народного господарчого комплексу були не тільки в Криму, а і в інших малозаселених регіонах країни, і пошкоджених в слід воєнних дій. СРСР маючи величезні втрати у війні, все ж відправляли міграційні повинності, в перспективу швидкого розвитку. Але не всі райони були в позитивній тенденції розвитку, в більшості промислових районів, і тих, які малорозвинені, та цілинні землі не змогли дуже швидко розвинути і розкрити весь потенціал. Радянське керівництво після звільнення Криму, планували запозичити кредитні кошти, які могли використати для відновлення.[5;с.106] Та в силу певних особливостей відносин між державами, не було можливим сподіватись на інших. В найкоротший термін необхідно було відбудуватись. На Кримську АРСР покладали великі плани, але кількість трудового населення і високі амбіції партійних керівників розбивались, бо недостатня кількість трудової сили, просто кричуще показувала неготовність і неможливість до відновлення.[4;с.43] Проблема ставала з кожним днем більшою, для вирішення трудової кризи, прийняте рішення на залучення додаткових трудових резервів. Але в силу важкого становища українські колгоспники були найкращим варіантом. Історично географічне положення Української РСР було найбільшим чинником на який сподівались в Кремлі.

Досвід перших місяців, років заселення Криму не давав потрібних плодів. І розуміючи цей момент, приймались рішення для соціально-економічного заохочення. Родини українськиї колгоспників не охоче змінювали місце проживання. Та якби їхня думка враховувалась, то сьогодення було б іншим. Тобто основна проблема стосувалась трудових ресурсів.[7;с.34] Тому заселяли Кримську перлину, як українськими колгоспниками так і мобілізовували військових, і залучали радянських громадян з інших радянських республік. В подальшому відбувались фільтрації прибулих, з небажаних регіонів. Напевно одна з проблем відновлення

Криму, полягала в післявоєнних п'ятирічках, коли надвисокі темпи відбудови ставили зависокі планки, що не завжди виконувалось. Кримська перлина мала свої особливості, котрі необхідно було враховувати окремо. Тому на партійних з'їздах зазначали про повільні теми відбудови. Про те Крим був найслабшим регіоном, тому необхідно було залучати великі трудові резерви і грошові суми, що в повоєнних реаліях було важко.[6;с.42] Вся країна піднімала з руїн місто-герой Севастополь. Безперервним потоком йшли сюди ешелони з будівельними матеріалами, машинами, механізмами, технологічним обладнанням, їхали тисячі будівельників-добровольців. Тільки з грудня 1948 по березень 1949 року в місто приїхало більше 6 тис. Будівельників з 48 областей союзних республік. Значну допомогу надавали ЦК КПРС, Радянський уряд і у відродженні міста-героя Керчі. За післявоєнні роки в відновлення і розвиток міста вкладено понад 1 млрд, рублів. З переїздом і першими основними завданнями все доволі ясно. Наступними кроками стало необхідність виділення інвентарю і худоби. Тож переселенцям виділявся сільськогосподарського інвентарю і предметів домашнього застосування. До цього додавалось грошова допомога в розмірі 2500 тисяц радянських рублів на кожну родину. [4;с.43]

Господарства новоприбулих мешканців звільнялись на 1944-45 роки від всіх державних грошових податків, і інших платежів, зокрема страхових платежів і поставки державі сільськогосподарських продуктів і тваринництва. Таким чином всі витрати держави пов'язані з перевезенням з місця переселення до Криму становило майже двадцять сім мільйонів радянських рублів. Також видавались кредитні позики, які за 2 роки становили майже 63 мільйонів рублів. В подальшому підтримка передбачалась для всіх етапів і періодів заселення.[2;с.234]

В новітньому ключі не так багато публікацій, в яких був вірно поставлений корінь проблеми, і відповідно варіанти вирішення проблем були не логічні. Прикладом наукового джерела я опрацьовував підручник Олени Малиновської, який носить назву «Міграційна політика». І ще одна публікація під назвою «З історії заселення Криму», Ельвіни Сеітової, яка до речі тезово викладала свої думки. Майже всі існуючі наукові праці з питання відновлення Кримської АРСР шляхом заселення, грунтуються на амбіціях партійного керівництва вступити в подальшому до відновлення величі та підняття стусу СРСР над всіма державами.[6;с.43] Хоча питання стосувалось просто відновлення і розвиток відсталої республіки. Можливо науковці більш широко розглядають це питання, аспекті довгочасного змагання двох держав. Цікавим фактом слугує зацікавленість вченими в депортації Кримських татар, як злочину проти цілого народу, в той самий час коли питання відновлення і розбудови Кримської АРСР.

Основна мета – це так чи інакше з'ясувати сутність міграційних процесів, і необхідність в них. Кримська АРСР обрана виключно з метою того, що ця тема є не в повній мірі дослідженою, тому ми можемо говорити про необхідності додаткового дослідження. Якщо брати покрокову інструкцію, то першим пунктом було виведено питання, що до розуміння ситуації с внутрішнім мігранським рухом. А саме причинами його виникнення, варіантами вирішення, і результатом цих переселень. Другим кроком сміливо можемо вказати на інформацію щодо залучення трудових мігрантів з інших радянських республік. Наступний крок – це проблематика, і особливості пов'язані з заселенням родин українських колгоспників, їх участь у розвитку і проблеми з якими вони зіткнулись. І останнім кроком цілком логічно зробити аналіз отриманих результатів. А саме, чи можливо були кроки в заміщенні трудових резервів ефективними. Чи було покращено ситуації в короткий термін, якщо ні, то наскільки державний бюджет був витрачений даремно. .[2;с.233]

За отриманими інформаційними джерелами, було оцінено ситуацію наступним чином. Головний чинник невдачі на перших кроках відновлення Кримської перлини було непродуманість процедурної складової. Іншими словами ні економіка, ні соціальні чинники не були готові до виконання рішень партійного керівництва. Якби не було негативних чинників таких як депортація, і війна, то скоріш за все досліджувати питання заселення не було б об'єктивно потрібно. Кількість населення, котра була до депортації і війни, по різним данним становила близько півтора мільйони жителів, цієї цифри було б достатньо. І з кожним негативним чинником Кримська АРСР става більш відсталою ніж інші республіки, що тягло на низ всю радянську економіку, дотаційні виплати були надвисокими, ці цифри були рівними дотаціям декількох республік.[5;с.106]. Українські колгоспники з родинами на дуже швидко вирішували переїздити, та нажаль їхня думка не враховувалась. Та були труднощі при переїзді, не було житла нормального, і деякі колгоспи куди прибували переселенці не були електифіковані. Вже пізніше почали переселяти колгоспами, і заселяти додатковими радянськими громадянами з різних республік. Та в силу заселення з небажаних регіонів, почали відсіювати прибулих. Виконувались рішення дуже не стабільно, Районні ради інколи йшли на хитрощі, бо плани по переселенням були надвисокі. Коли соціальні блага і грошова допомога почала цікавити громадян, вони часто отримували допомогу і втікали. Це наносило економічні збитки для держави, і напевно після цих дій держава робила радикальні кроки. Зазначу про не організовані процеси передач в безстрокове користування земель. І ці проблеми торкались як переселенціх в обличчі родин, так і переселених колгоспів, в цілому ряді районів повільно відбувались процесу наділу. С кожним днем рівень незадоволення збільшувався.[6;с.43] До речі треба нагадати про кредити, які в більшості випадків надавались на розвиток родин і колгоспів в нуль, з тією умовою, що кредит на 10 років і більше, та майже половину держава власним коштом покриває. Вся система матеріальної підтримки не могла нівілювати інші фактори. Та люди часто виїзжали назад, бо існував

певний психологічний тиск. В більшості випадків переселенці проживали в будинках де до цього мешкали Кримські татари, і чутки, що вони повернуться і будуть жити в своїх будинках лякали. Чутки не були обгрунтованими, та багато родин колгоспників українських це змусило задуматись, і покину межі Криму. Де виникали проблеми з транспортуванням, на потягах були створені, морські і річні пороми. Організація, з переселення населення, і відправки проводили за спеціально прийнятою інструкцією. Інструкція прописувала моменти, питання згідно яких виникали. Зобов'язували Районні виконавчі комітети забезпечити доставку людей, їх майно і скот до місця відправки від місця фактичного проживання до місць відправки.[2;с.232]

Тож можна зробити короткий висновок, що переселення в данній ситуації було єдиним можливим виходом із ситуацій, тому, що піднімати регіон за підтримки інших ресурсів була неможливою. Саме необхідність, тому, що коли стояло питання вирішення тієї прірви, яка в результаті вийшла в Криму, треба було приймати певні міри для найшвидшого відновлення регіону. Можливо міграційні процеси не дали бажаних результатів в силу певних особливостей, але в більшій частині допомогли зробити фундаментальні кроки, котрі були продовжені надалі, і в цілому призвели до результатів, котрі можна бачити на сьогоднішній день. За досягнуті результати у всесоюзному змаганні в ознаменування 50-річчя утворення СРСР нагороджені Ювілейним Почесним знаком ЦК КПРС, Президії Верховної Ради СРСР, Ради Міністрів СРСР і ВЦРПС 20 кращих колективів підприємств, будівництв, колгоспів, радгоспів і організацій, в т. Ч. Сімферопольський завод ім. В. В. Куйбишева, Керченський комбінат хлібопродуктів, Севастопольське рибопромислове виробниче об'єднання «Атлантика» та інші.[2;с.235]

23 колективи нагороджені Ювілейній Почесною грамотою ЦК Компартії України, Президії Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР і Укр-профсовета. Серед них Сімферопольський завод пластмас, Керченський склотарний завод, комбінат «Кримбуд» та інші. За успіхи у Всесоюзному змаганні працівників промисловості, будівництва і транспорту в 1973 році нагороджена Червоним прапором ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР, ВЦРПС і ЦК ВЛКСМ. У повоєнні роки за високі показники у праці кілька тисяч робітників та інженерно-технічних працівників були нагороджені орденами і медалями СРСР, а 26 присвоєно звання Героя Соціалістичної Праці, в т. Ч. Старшому агломератчіку Камиш-Бурунського залізорудного комбінату Н.К. Никонову, машиністу екскаватора тресту «Керчметалургбуд» Б. П. Васильєву, бригадиру бригади штукатурів тресту «Севастопольстрой» Н. А. Музиці, машиністу екскаватора Балаклавського рудоуправління Н. І. Семенцов, директору Севастопольського морського заводу ім. Серго Орджонікідзе С. С. Виноградову, бригадиру Керченської рибокомбінату В. К. Почтар, машиністу екскаватора «Кримканалстроя» І. Ф. Малишеву і іншим.[3;с.39]

Прийнята партійними керівниками позиція щодо Криму в більшій частині в подальшому допомогла, це можна оцінити вже після того як Кримська АРСР ввійшла до складу УРСР. Тож можна з впевненістю сказати, що переселення стало з одного боку для вирішення більшості питань котрі виникали, так і вирішення соціально-економічного розвитку регіону, так і необхідність, яка сприяла для відновлення регіону. Можливо ті дії були злочинними, та не принесли одразу бажаних результатів, та в кінцевому рахунку вони стали процесом котрий продовжується до сьогодення [2;с.235].

Міграційні процеси в СРСР – є тим явищем, котре було спричинено певними факторами, які можна поділити і описати окремо. Війна внесла свій внесок в міграційні процеси. Спочатку все майно, і фахівців вивезли подалі, потім війна знищила земля радянської держави, і постало питання відновлення. Потім після закінчення війни знову відбувались поняття переміщення, міграції. Всі хто був вивезений, і все, що було вивезено, поступово поверталось на ті території де були спочатку. Наступний фактором виступає знищення всього, що становило важливість. Це можуть бути об'єкти архітектури, заводи, колгоспи, міста, все що було знищено. Очевидно необхідно було в повоєнні роки як тільки можна швидше відновити та розбудувати все раніше зруйноване. Для цього і залучались міграційні трудові резерви. Але очевидно, що міграція в середині держави активно просувалась після війни. Потреби були зависокі, і для цього залучали навіть армію, мобілізаційні загони, котрі допомагали відбудовувати все втрачене. Потім вже з'являлись думки залучили до конкретних регіонів контретні народності. В данному контексті мається на увазі Кримська АРСР, в роки відновлення і відбудови, за допомогою в більшій мірі українських колгоспників. Державна політика ставила на меті якомога швидше відновити і почати розвиток тієї ж Кримської АРСР, не беручи до уваги, що для відновлення індустріальних районів України, було також треба залучати трудових мігрантів, але партійні керівники ставили за мету відновити Крим, можливо це було зробити ціною спроби знищити українську націю [3;с.40].

ЛІТЕРАТУРА

1. Малиновська О. Україна і світ: Характер і напрямки еміграцій . Відродження. 1999. № 3. С. 13-17.
2. Прибиткова І. М. Основи демографії: Посібник для студ. ВНЗ. К.: АртЕК, 1997. С. 231-235.
3. Романюк М. Міграції населення України . Економіка України. 1999. № 9. С. 38-44.
4. Стасюк М., Крюковський. Вплив міграційних процесів на основні демографічні показники в Україні // Україна: аспекти праці. 2004. № 5. С. 40-45.
5. Яворська В., Куделіна С. Історичний огляд міграційних процесів в Україні .Історія української географії. Всеукраїнський науково-теоретичний часопис. Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. Випуск 2 (14). С. 104-111.

6.Кримскотатарское национальное движение. Документы, материалы, хроника. М., 1992. Т. 2. С. 42-43.
7.Бугай М.Ф. Депортація кримських татар у 1944 р. Український історичний журнал. К., 1992. №1. С. 34.

УДК 94:355.1](477)"1917/1918"

Матусенко Ігор,
Студент магістратури
ННІ історії, права та міжнародних відносин
СумДПУ імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

УКРАЇНСЬКІ ЗБРОЙНІ СИЛИ У 1917 - ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ 1918 Р.

Стаття присвячена дослідженню становлення армії Української Народної Республіки.
Ключові слова: *Українська Народна Республіка, Центральна Рада, Армія УНР, національно визвольна боротьба.*

Matusenko I. Ukrainian Armed Forces in 1917 - the first quarter of 1918.

Key words: *Ukrainian People's Republic, Central Rada, Army of the Ukrainian People's Republic, national liberation struggle.*

Розвиток демократичних процесів в Україні можливий лише за умов шанобливого ставлення до власної історії, відновлення в національній пам'яті забутих подій минулого та імен видатних борців за волю і свободу народу. Історичний досвід засвідчує, що вирішальну роль у забезпеченні існування держави відіграє армія. Тому одне з основних завдань, яке стоїть перед нашою державою – створення високопрофесійної та озброєної за сучасними стандартами національної армії, яка відповідатиме характеру сучасних воєнних загроз і, водночас, не переобтяжуватиме економічно-господарські можливості країни. У контексті реформування Збройних сил України, коли здійснюється їх підготовка до переходу на професійну основу, потрібно враховувати не тільки світові новації військово-стратегічної думки, а й досвід минулих поколінь, зокрема періоду становлення та розбудови Збройних сил УНР.У 1917 р. основу армії склали військові частини, які перейшли на бік нової влади. За рахунок мобілізації вони були розгорнуті у великі армійські з'єднання, а також формувались нові військові частини. Однак, переважна більшість частин армії мала напіврегулярний, партизанський характер. Трансформація українських повстанських загонів у регулярні частини вимагає серйозного дослідження й неупередженого аналізу [5, с. 88].

Вивчення досвіду, успіхів та прорахунків періоду розбудови Збройних сил УНР, дає змогу доповнити та переглянути низку історичних фактів Української національної революції та вводить у науковий обіг невідомі та малодосліджувані документи і матеріали.

Мета написання даної теми також нинішня суспільно-політична ситуація в Україні, спроби певних політичних сил порушити соборність нашої держави. У засобах масової інформації при культивуванні пацифістських настроїв поширюються ідеї непотрібності армії взагалі, що знижує престиж військової служби та свідчить про необхідність посилити військово-патріотичне виховання в українському суспільстві та в армії зокрема.

Вирішення поставленої проблеми посилить увагу до багатьох аспектів, а в першу чергу до зміцнення духовного потенціалу українського народу і його готовності до захисту свободи та національних інтересів.

Своїм існуванням українська держава на початку XX ст. значною мірою завдячувала власним збройним силам. Українській армії довелося упродовж кількох років відбивати натиск агресивних сусідів.Перша світова війна покликала українців до війська. В лавах російської армії в 1917 р. налічувалось близько 3,5 млн. українців. Близько 60 дивізій діючої російської армії мали у своєму складі значний контингент вояків-українців [1, с. 311].

Навесні 1917 р.. коли "не стало царя", в армії стали виникати українські національні гуртки. Вельми цікаво перечитувати газетні повідомлення про створення таких осередків українського руху. Вони виникали скрізь, де були українці – у московському та петроградському гарнізонах, на Північному фронті, у Виборзі та Гельсінфорсі, Владивостоці, Томську та окупованому росіянами Трапезунді, серед моряків Чорноморського та Балтійського флотів. Та найбільше їх було на Південно-Західному фронті та у Київському військовому окрузі [6, с. 150].

Українські військові організації навесні 1917 р. вимагали від командування цілковито українізувати ті військові частини, де українці складали більшість. Так хотілося українцеві вдягнути нарешті синьо-жовту пов'язку, відкрито читати Кобзаря, розмовляти своєю рідною мовою і не бути за це покараним[3, с. 61].

Більшість політиків демонструвала спочатку цілковиту байдужість до ідеї створення національних збройних сил.Українські соціалістичні партії, що мали найбільший вплив у Центральній Раді в 1917 р., тривалий час негативно ставились до ідеї створення регулярної армії взагалі, розглядаючи її як "знаряддя сили" в руках "правлячих класів"Голова Генерального Секретаріату, лідер Української соціал-демократичної робітничої партії Володимир Винниченко навіть застерігав українську громадськість перед "загрозою" культу

збройної сили й українського імперіалізму.Збройні сили України періоду боротьби за відновлення національної державності 1917– 21. Підвалини Армії УНР були закладені 1917 після краху російського царизму за умов бурхливого зростання національно-визвольного руху в Україні.А 18 – 21 травня у Києві відбувся І Всеукраїнський військовий з'їзд, на якому було створено керівний орган українського військового руху – Український військовий генеральний комітет (УВГК). Комітет невдовзі очолив один з чільних діячів Української соціал-демократичної робітничої партії, відомий публіцист Симон Петлюра. 22 травня УВГК звернувся до російської влади з клопотанням дозволити українізацію військових частин [16, с. 91].

Спершу це звернення залишилося без відповіді, але невдовзі російський Тимчасовий уряд висловив принципову згоду на українізацію трьох армійських корпусів на Південно-Західному фронті.Кількість призначених для українізації дивізій упродовж літа 1917 р. постійно змінювалось. Число з'єднань, які на папері підлягали українізації, ніколи не співпадало з реальною кількістю дивізій, які отримували українські поповнення.До листопада 1917 р. у більш-менш повному обсязі українізувався лише 34-й армійський корпус на Південно-Західному фронті на чолі із майбутнім гетьманом Павлом Скоропадським. Всі інші з'єднання вдалося українізувати лише частково.Водночас, відбувалося створення власне національних частин. Слідом за полком імені Богдана Хмельницького, в Києві була здійснена спроба створити полк імені Павла Полуботка.В Одесі з добровольців було створено Український партизанський загін, який отримав назву гайдамацького батальйону Запорізького козацтва (батальйон замість відправки на фронт залишився в Одесі й невдовзі був розгорнутий в бригаду)[1, с. 311].

Деякі запасні полки в різних містах України українізувалися явочним порядком, виділивши зі свого складу всіх не українців. Крім того, на селі виникали добровольчі загони Вільного козацтва; в таких великих промислових центрах, як Київ й Катеринослав, вільно-козацькі сотні створювалися з українських робітників.Українська Центральна Рада не визнала більшовицький переворот і 20 листопада 1917 р. оголосила про створення Української Народної Республіки.Призначений генеральним секретарем військових справ УНР Симон Петлюра розгорнув активну діяльність зі створення національних збройних сил.Перші накази Симона Петлюри були спрямовані на відновлення в українських частинах військової дисципліни й скасування виборності командного складу. В армії запроваджувалася національна військова термінологія: рота стала називатись сотнею, батальйон – куренем, корпус – кошем тощо[15, с. 65].

Група офіцерів полку імені Богдана Хмельницького розробила стройовий статут для української армії. На початку грудня 1917 р. був створений український Генеральний штаб на чолі з генералом Борисом Бобровським. Почалося формування українських частин в різних регіонах України (наприклад, на Херсонщині й Катеринославщині розгорталися одразу три українські дивізії). Національні частини київської залоги були зведені в 1-шу і 2-гу Сердюцькі дивізії, а 34-й корпус генерала Павла Скоропадського перейменовано на 1-й Український.Але творцям української армії довелося зіштовхнутися з труднощами, породженими революційною анархією.В деяких українських частинах занепад військової дисципліни швидко став звичайним і повсякденним явищем. Вояки нерідко відмовлялися виходити на стройові заняття чи визнавати дисциплінарну владу командирів.Не менш важливою проблемою була й гостра нестача командних кадрів. Розпад російської армії примусив багатьох її офіцерів шукати можливість перейти на українську військову службу [4, с. 108].

Переважна їх більшість фактично ніколи не мала нічого спільного з національним рухом; далеко не всі навіть розмовляли українською мовою. Працівник українського Генштабу капітан Микола Удовиченко згадував: „Елемент, окрім молоді, загалом був не ідейний з боку національного; з більшовиками і то не всі хотіли битися, не кажучи вже про те, що „самостійна" Україна для багатьох була жупелом". Коли в середині грудня 1917 р. більшовицька Рада народних комісарів оголосила себе у стані війни з Центральною Радою, в розпорядженні українського уряду налічувалося близько 90 тисяч вояків. Наприкінці грудня 1917 р. найбільш "революційні" з`єднання Південно-Західного фронту рушили на Київ, однак корпус генерала Павла Скоропадського успішно стримував ці війська [7, с. 368].

Але водночас, червоногвардійські загони з Росії зайняли Харків й розпочали просування вглиб Катеринославщини.Практично ніде червоні не зустрічали серйозного опору – українські частини діяли не скоординовано, а інколи під впливом більшовицької агітації взагалі відмовлялися битися з противником.Викликані з фронту українізовані частини виявились неспроможними вести бойові дії. Вояки регулярних частин здебільшого прагнули лише якомога швидше дістатись додому.Кількість надійних бійців, здатних битися з більшовиками за національну справу, виявилась не вельми значною.У розпал війни з більшовиками Центральна Рада зробила спробу перейти до принципу добровольчого формування війська. Це було логічно виправданим кроком, якщо уряд УНР хотів отримати в своє розпорядження менш чисельну, але більш боєздатну військову силу[9, с. 52].

Але при цьому Центральна Рада оголосила про реорганізацію регулярної армії в міліційні формування. Це нівелювало значення військової реформи й відштовхнуло від підтримки уряду УНР багатьох професійних військових.Опір більшовицькому наступові чинили переважно лише нечисленні добровольці.Ідея відновлення її державності здобула підтримку серед солдатів-українців рос. імперської армії [13, с. 376].

На початку 1917 із 6 млн 798 тис. особового складу діючої армії і 2 млн 260 тис., які перебували у запас. частинах, українці становили 3,5 млн. Однак, виходячи з концепції автономного статусу України у складі Росії та перебуваючи під впливом пацифістських настроїв, Центральна Рада вважала, що регулярні ЗС їй не потрібні: їх має замінити нар. ополчення (нар. міліція). Лише радикально налаштовані самостійницькі кола, речником яких виступав М. Міхновський, одразу висунули вимогу повної державної незалежності України й рішуче виступили за організацію боєздатної регулярної української армії. З їхньої ініціативи 22 і 25 березня 1917 у Києві створеноУкраїнський військовий клуб імені гетьмана Павла Полуботка [12, с. 187].

Появу цієї організації та її діяльність серед солдатів українців російської армії можна вважати першим кроком у створенні майбутньої Армії УНР. Навесні 1917 національно-визвольна боротьба охопила широкі верстви солдатів-українців і оформилася у так звану українізацію, тобто військ. рух за виділення із російської армії українських за національним складом частин і переведення їх на територію України. У квітні виникла перша така частина – 1-й козачий полк ім. гетьмана Б. Хмельницького (3,5 тис. бійців). Важливу роль у закладанні підвалин Армії УНР зробили Перший (18–21 травня) та Другий (18–23 червня) всеукраїнська військові з'їзди. Тут були створені вищі військові установи – Український генеральний військовий комітет (УГВК) на чолі з С. Петлюрою та Всеукраїнська Рада військових депутатів, а також висунуто вимогу «націоналізації армії на національно-територіальному принципі» [10, с. 313].

Задля стабілізації ситуації на фронті російське командування вирішило скористатися дисциплінованими українізованими частинами й у липні 1917 дало офіційний дозвіл на українізацію окремих корпусів. Найуспішніше була проведена українізація 34-го армійського корпусу під командуванням генерала П. Скоропадського. Він був перейменований у 1-й Український і вже восени нараховував 40 тис. осіб. Загалом чисельність особового складу частин, у яких була завершена українізація, становила бл. 440 тис., із них 240 тис. дислокувалося в Україні. Після проголошення 20 листопада 1917 УНР український уряд підпорядкував собі розташовані на тер. України армій. командні структури російської армії, Південно-Західний та Румунський фронти об'єднав у єдиний Український. У листопаді було створено Генеральний штаб на чолі з генералом Б. Бобровським [14, с. 17].

До складу уряду УНР – Генеральному Секретаріату – увійшов Генеральний секретаріат з військових справ під керівництвом С. Петлюри, що виконував функції військового міністерства. Тоді ж заснований український військові навчальні заклади для підготовки молодих офіцерів. У грудні формуються й перші суто українські, (а не українізовані) регулярні частини – Курінь Січових стрільців, Гайдамацький кіш Слобідської України, 1-й Республіканський полк. 30 грудня С. Петлюра затвердив статут Армії УНР. Через непослідовну військову політику Центральна Рада, її недовіру до кадр. офіцерів наприкінці 1917 українські частини стали стихійно само-демобілізовуватися. Однією з причин було і бажання вчорашніх селян, які складали більшість війська, повернутися до мирної праці, взяти участь у розподілі землі [11, с. 288].

17 грудня 1917 більшовики Росія розв'язала агресію проти УНР. 16 січня 1918 Центральна Рада ухвалила тимчасовий «Закон про утворення Українського Народного Війська», який передбачав провести набір інструкторів, тобто військ. фахівців, які б проводили вишкіл поклик. до служби в армію призовників. Після майже десятиденної оборони Києва від більшовиків військ 8 лютого 1918 регулярні частини Армії УНР разом із загонами міліцій. типу – Вільного козацтва відступили на Волинь. Тут їх реорганізовано в Окремий Запорізький загін під командою генерала К. Прісовського (3 тис. осіб). Під кінець березня 1918 Армія УНР зросла до 15 тис. бійців (1-а Запорізька дивізія – 12 тис. і полк Січових стрільців – 3 тис.). Значну допомогу в її формуванні надав Союз Визволення України. Його стараннями із військовополонених українців, що перебували у таборах Німеччини і Австро-Угорщини протягом лютого–квітня 1918 було сформовано дві дивізії – «Синьожупанників» (1200 бійців) і «Сірожупанників» (4 тис. бійців). У квітні Армія УНР нараховувала 40 тис. багнетів, 1500 кінноти, 20 тис. особового складу гарнізонів – разом 56 тис. осіб. Розпочалося формування кадрів восьми територіальних піхотних корпусів і окремої дивізії для Таврії. Однак подальша її розбудова була перервана державним переворотом 29 квітня 1918, внаслідок якого в Україні встановився режим гетьмана П. Скоропадського [8, с. 259].

Отже, в умовах ведення запеклих бойових дій, в ситуації масованої більшовицької агітації та неодностайності українського політичного проводу щодо внутрішньої і зовнішньої політики, незадовільного стану матеріального забезпечення проходив процес перетворення напіввійськових загонів через отаманщину і революційні експерименти до рівня регулярних частин. Цей процес відбувався на основі законодавчої бази та практичних заходів по їх втіленню, що підтверджує прогресивний розвиток військової справи.При вирішенні проблем створення національної армії важливим є врахування уроків військового будівництва та вивчення військових традицій армії УНР. Українські воїни, опановуючи знання, які вимагає від них сучасне воєнне мистецтво, повинні спиратися на досвід минулих поколінь, зокрема військового будівництва періоду УНР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буравченков А. Збройні Сили Української Держави 1918: Енциклопедія історії України / за ред. В. А. Смолій (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 2005. 311 с.
2. Шанковський Л. Українська армія в боротьбі за державність. Мюнхен: Дніпрова хвиля, 1958. 317 с.
3. Кедровський В. Українізація в російській армії. Український історик. 1967. Ч. 3 – 4 (15 – 16). С. 61 – 77.

4. Срібняк І., Надтока М. 3-тя Залізна стрілецька дивізія армії УНР у 1921 р.: просвітня та культурно-мистецька складова таборового повсякдення вояцтва. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. Київ. 2018. № 3. С.108-115.
5. Василевський П. Чорноморський флот під українськими національними прапорами в 1917–1918 рр. Львів: Дзвін, 1990. № 11. С. 81–83.
6. Капелюшний В. Дослідження проблем Чорноморського флоту в контексті українського державотворення (1917–1920 рр.). Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України. Випуск 1. Київ. 2000. С. 150–153.
7. Історія України та її державності : навч. посібник / Л.Є. Дещинський, І.О. Гаврилів, Р.Д. Янкович, Я.Я.Денісов, В.М. Тарабан, С.В. Шеломенцев-Терський. 3-є вид., перероб. і допов. Львів : Бескід Біт, 2005. 368 с.
8. Тинченко Я. Українське офіцерство: шляхи скорботи та забуття. Ч. 1: Біогр.-довідник. Київ. 1995. С.259–263.
9. Сідак В. Повстансько-Партизанський штаб Державного центру УНР в еміграції (1921 р.): Нарис. Київ. 1995. С. 52–53.
10. Якимович В.Збройні Сили України: нарис історії. Львів : Інститут українознавства ім. І.Крип'якевича НАН України, 1996. С. 313-318.
11. Голубко В. Армія Української Народної Республіки 1917–1918. Утворення та боротьба за державу. Львів: Кальварія, 1997. 288 с.
12. Срібняк І. Обеззброєна, але нескорена. Інтернована армія УНР у таборах Польщі й Румунії (1921–1924 рр.). Київ: Філядельфія, 1997. 187 с.
13. Гаврилюк Г.І. Добровольчі формування у військовій політиці УНР (січень-квітень 1918 р.). Вісник Харківського Університету. Харків. 1998. Вип. 2. № 401. С. 376-385.
14. Зінкевич Р., Химиця Н. Формування українських національних збройних сил у 1917 р. Вісник Державного університету „Львівська політехніка”: Сер. „Вісник українознавства”. 1995. № 296. С. 17 – 23.
15. Верстюк В. Ф. Українська революція: доба Центральної Ради. Український історичний журнал. 1995. № 2. С. 65-78.
16. Вішка О. Преса української еміграції в Польщі (1920–1939 рр.): Історико-бібліографічне дослідження. Львів. 2002. С.91.

УДК 94:355.48((470+571) :520) :930.2"1904/1905"

Рощупкін Євгеній,
Магістрант 1 курсу спеціальності «Історія»
СумДПУ імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИСВІТЛЕННЯ РОСІЙСЬКО-ЯПОНСЬКОЇ ВІЙНИ 1904-1905 РОКІВ У СУЧАСНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ

Стаття присвячена дослідженню сучасної історіографії російсько-японської війни 1904-1905 рр. Проаналізовано праці російських та інших зарубіжних авторів.

Ключові слова: російсько-японська війна, історіографія.

Roshchupkin Ye.O. To the question of coverage of the Russo-Japanese War 1904-1905 in modern historiography. *The article is devoted to research of the modern historiography of the Russo-Japanese War of 1904-1905. Was analised the works of russian and foreigh authors.*

Key words: *the Russo-Japanese War, historiography.*

Постановка проблеми. Переосмислюючи реалії тих часів, сучасні історики намагаються проаналізувати події російсько-японської війни. В контексті вивчення даної проблематики в сучасній історіографії складаються більш об'єктивні уявлення про перебіг та наслідки російсько-японської війни 1904-1905 рр. Йде серйозна переоцінка більшості епізодів війни, хоча, на жаль, поширюються старі та нові міфи.

Актуальність. На сьогодні, тема російсько-японської війни не втратила своєї актуальності. Навпаки, судячи з кількості публікацій, присвячених даному періоду, інтерес до неї різко збільшився. У зв'язку з цим виникла необхідність аналізу сучасної історіографії російсько-японської війни. Відсутність досліджень даного напряму українськими вченими зумовила вибір теми мого дослідження.

Аналіз новітніх досліджень та публікацій. Російсько-японська війна 1904-1905 рр. породила величезну історіографію, в тому числі і російськомовну, яка почала створюватися ще в ході самої війни, і триває донині. Аналіз літератури свідчить, що російсько-японська війна знайшла своє відображення у сучасних роботах таких російських вчених як В.К. Шацилло та Л.А. Шацилло, О.Р. Айрапетова, Д.Б. Павлов. Серед інших зарубіжних істориків дослідженням російсько-японської війни займалися Брюс В. Меннінг, С. Окамото, С. Маркс тощо.

Метою нашої статті є дослідження сучасної історіографії російсько-японської війни.

Для досягнення обраної мети було вирішено наступні **завдання**:

• вивчена навчальна література, публіцистичні статті, присвячені російсько-японській війні;
• проаналізовано ступінь ефективності політики влади в роки війни;
• зроблені висновки про стан сучасної історіографії о російсько-японської війни.

Виклад основного матеріалу. Російсько-японська війна займає помітне місце у світовій історії. Вона стала першою великою імперіалістичною війною XX ст., показала загрозу революції внаслідок війни. Це відноситься як до Росії, так і до Японії (вересневі зворушення 1905 р. у зв’язку з підписанням Портсмутського

договору), але японське суспільство виявилося більш стабільним, і спалах народного гніву не переріс там в повномасштабну революцію.

Світове значення російсько-японської війни полягає в її цивілізаційному вимірі. Це була міжцивілізаційна війна. Звідси її великий міжнародний резонанс. В азіатських колоніальних країнах вона була сприйнята як перша перемога азіатської країни над європейськими країнами-пригнічувачами, що дало поштовх до національно-визвольного руху. У російському суспільстві вона посилила виниклий ще наприкінці XIX ст. жупел так званої "жовтої небезпеки" [8, с. 15].

Не лише двадцятому, але й двадцять першому століттю російсько-японська війна залишила невирішені міжнародно-правові проблеми. Одна з них: чи тягне за собою участь у війні відмову від попередніх міжнародних договорів? Ця проблема легко проектується на стан сучасних російсько-японських відносин, ускладнених до крайнощів саме в результаті російсько-японської війни.

Для російського державного керівництва російсько-японська війна стала грізним попередженням відносно готовності до сучасної війни. Історія свідчить, що в Росії та в СРСР в належній мірі не було зроблено висновки з російсько-японської війни. Генерал П. Григоренко стверджував, що командуючий радянськими військами на Халхин-Голі Г. Жуков, не завваживши в потрібній мірі досвід російсько-японської війни, спершу повторював ті ж самі помилки, що й російські воєначальники в 1904-1905 рр. Крім того, російсько-японська війна має ще один важливий аспект. Вона була школою життя, воєнного і політичного досвіду для цілої плеяди воєначальників та політичних діячів [8, с. 644].

Перебіг воєнного конфлікту між Росією і Японією в 1904-1905 рр. досить добре вивчено у сучасній історіографії.

На великому фактичному матеріалі, з використанням широкого кола нових джерел побудований міжнародний збірник «Російсько-японська війна 1904 -1905. Погляд через століття». Серед авторів цього збірника, підготовленого до 100-річчя російсько-японської війни 1904-1905 рр., крім російських істориків - вчені з США, Європи і Японії. Варто зазначити, що автори статей досліджували не тільки реалії війни, а й реакцію на неї в світі, включаючи навіть відображення подій в сучасних культурних міфах[с.611-631].

Американський дослідник Брюс В. Меннінг говорить, що російсько-японська війна мала багато стратегічних неузгодженостей, і саме ці неузгодженості майже вичерпно пояснюють хід та результати війни [с.15-28].

Одним з найвідоміших російських історіографів російсько-японської війни є В.К. Шацилло. Разом з Л.А. Шацилло він написав цікаву роботу під назвою "Російсько-японська війна 1904-1905 рр. Факти. Документи", що вийшла в 2004 році, в якій характеризуються російська і японська імперії на рубежі XIX-XX ст., аналізується міжнародна ситуація на Далекому Сході напередодні зіткнення, передумови і найважливіші події Російсько-японської війни і причини поразки російських військ.. Вони зазначають, що ця війна вплинула не лише на стан російських збройних сил, але й різко послабила авторитет Росії на міжнародній арені, викликала зростання внутрішньополітичної напруги. Крім того, автори говорять, що слово "Цусіма" стало символом нездатності відповісти на зовнішньо- та внутрішньополітичні виклики, що постали в ті роки перед країною [с. 58].

Ситуацію, яка склалася між Росією і Японією на Далекому Сході в кінці XIX ст., автори розглядають з огляду на складний комплекс міжнародних відносин, в оцінці яких в них є послідовність. Зокрема зазначається, що в кінці XIX ст. провідні колоніальні держави прагнули отримати вигоду з слабкості Китаю. Процес розділу Китаю на сфери впливу йшов шляхом взаємних поступок. У гострій конкурентній боротьбі великі держави, щоб забезпечити за собою переважні права в найбільш зацікавивших їх областях Китаю, повинні були йти на визнання аналогічних прав інших країн в менш важливих для себе районах. Але в той же час вони використовували будь-які можливості, щоб потіснити конкурентів. Росія і Японія не становили винятку. Однак можливості впливати на ситуацію у зацікавлених сторін були різні [, с. 133].

Розглядаючи політику самодержавства на початку XX століття автори пишуть: «Замість проведення послідовних соціально-економічних і аграрних реформ в інтересах більшості населення Російської імперії, замість скликання представницького органу влади і прийняття демократичної конституції в Санкт-Петербурзі вирішили збити хвилю народного протесту, провівши «маленьку переможну» війну на Далекому Сході» [с. 6].

Певний інтерес викликає робота Павлова Д. Б. «Російська історіографія та археографія російсько-японської війни 1904-1905 рр.: основні періоди, ідеї, та напрямки», що вийшла у журналі «Вітчизняна історія» у 2005 р. З даної роботи дізнаємося, наскільки багатою є російська історіографія роботами з теми російсько-японської війни. У своїй роботі автор охопив не лише вітчизняну історіографію, але й зарубіжну. Варто відмітити, що автор критично відноситься до певних сучасних робіт з даної проблематики (наприклад, Доценко В.Д. «Міфи та легенди російського флоту»). Судячи з доводів, це уявляється досить аргументованим. Так автор пише: «Для неослов'янофільського напрямку, представники якого часто ідентифікують себе як «патріоти», характерний погляд на російсько-японську війну з позицій дожовтневої офіціальної історіографії, але своєю великодержавною амбіційністю вони перевершують навіть її. Аргументованої полеміки з представниками різних напрямків вони уникають, віддаючи перевагу не сперечатися, а стверджувати. Історик російської

податкової служби І.Ю. Кисловський, наприклад, указує на територіальну і економічну експансію Японії на Далекому Сході напередодні російсько-японської війни. Причому, ця експансія, на його думку, заключала в собі серйозну загрозу не лише національній безпеці Росії, але навіть її суверенітету і незалежності. Разом з іншими російськими «патріотами» автор мріє про «відродження великої держави, якій призначений свій, особливий шлях розвитку» [с. 151]

Серед зарубіжних істориків відмітимо Стівена Маркса, який є одним із найбільших на сьогоднішній день зарубіжним спеціалістом з історії Росії та історії розвитку капіталізму. В його працях відображається сучасне західне бачення процесів, що відбувалися наприкінці XIX – початку XX ст. Одна з його праць [с.95-105] присвячена саме ідеї про те, як поразка Росії у війні відобразилася на взаємовідносинах Азії та Європи.

Серед зарубіжних видань також цікава робота С. Окамото - японського професора історії, великого фахівця в галузі політології Східної Азії. На підставі багатьох джерел він досліджує вплив японських олігархів на зовнішню політику країни в тріумфальний для Японії період після перемоги над Російською імперією. Автор розглядає події, що відбувалися в Японії в ході підготовки і проведення мирних переговорів з Росією, підписання Портсмутського договору, а також реакцію японського суспільства на підсумки війни. С. Окамото аналізує наслідки західного впливу на правлячу еліту японського суспільства, механізми виникнення масових заворушень, розкриває слабкі і сильні сторони олігархічного правління. Цікаві його оцінки реалій Портсмутської мирної конференції і реакції на них японського суспільства.

У фундаментальному дослідженні про політичну історію Японії кінця XIX - початку XX ст. великий японський історик Масумі Дзюнноске показав, що для Японії російсько-японська війна була своєрідною поразкою. Вона обернулася колосальною фінансовою катастрофою.

Поряд з науково-дослідницькою традицією в пізнанні і розумінні російсько-японської війни склалася стійка традиція до міфотворчості. Міфотворчість по відношенню до такої події опиралась на багато джерел, в ній складно перепліталися два напрямки - стихійно сформована народна історична свідомість, з одного боку, і вплив на формування цієї свідомості з боку існуючого політичного режиму - з іншого. Після революції, особливо напередодні другої світової війни, - це зусилля сталінського керівництва по своєрідному патріотичному вихованню радянського народу. І в тому, і в іншому випадку велику роль зіграло почуття національної образи за поразку у війні, яке, як відомо, поділяв і «великий вождь радянського народу» І.В. Сталін.

Сучасним прикладом може служити книга відомого історика С. Семанова «Таємниця загибелі адмірала Макарова», що вийшла в 2002 р. Автор висуває недоведену версію загибелі адмірала Макарова - диверсію з боку російських революціонерів, супротивників монархічного режиму. Версія С. Семанова явно тенденційна, з області міфів, носить яскраво виражений шовіністичний характер. Він вкладає у вуста великого хіміка Д. Менделєєва слова про численних ворогів Росії. Це імперіалісти, анархісти, революціонери, масони, сіоністи. Між тим, як історично доведено, адмірал Макаров допустив промах, не протраливши перед виходом російської ескадри акваторію зовнішнього рейду, насичену японськими мінами [с. 7].

Крім того, як зазначив А. Калачинський у своєму дослідженні, спотворення фактів спостерігається у російському підручнику для вузів «Історія Росії», підготовлений співробітниками історичного факультету МДУ і рекомендований методичною радою університету. В цьому підручнику стверджується, що крейсер «Варяг» і канонерський човен «Кореєць» «проявили чудеса хоробрості… кораблям противника було нанесено серйозні пошкодження, а один японський крейсер було потоплено» [с. 222—223]. Насправді, після боя командиру «Варяга» В.Ф. Руднєв писав рапорт, у якому стверджував, що вогнем крейсера було потоплено один міноносець та пошкоджено крейсер «Асама», а крейсер «Такачихо» після боя затонув. Однак, наразі відомо, що японські джерела та архівні документи не підтеджують потраплянь в японські кораблі та наявності будь-яких втрат .

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що існує безліч праць, що досліджують російсько-японську війну 1904-1905 рр. В ході мого аналізу помічено, що деякі російські автори навмисне спотворюють історичні факти займаються міфотворчістю. Якщо японські дослідники та історики активно вводять в науковий обіг всі доступні для них архівні документи та наукові публікації російської сторони, то російські історики мало уваги звертають на пошук та вивчення японських архівних матеріалів, здебільшого задовольняючись лише припущеннями та гіпотезами про дії японської сторони, що призводить до спотворення історичних фактів.

Перспектива дослідження. Представлені результати наукових пошуків є початковою ланкою вивчення історіографії російсько-японської війни і потребують подальшого визначення її особливостей. Крім того, перспективою подальших досліджень є вивчення саме російської історіографії в сучасному дискурсі з її схильністю до спотворення історичних фактів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брюс В. Меннинг. Ни Мольтке, ни Мэхэн: стратегия в русско-японско войне. *Русско-японская война 1904 -1905. Взгляд через столетие*: международный исторический сборник /под ред. О.Р. Айрапетова. Москва: Три квадрата, 2004. С.15-28.
2. Калачинский А. В. О патриотизме и исторической правде. 110 лет русско-японской войне. *Россия и АТР*. Владивосток: 2014. №1. С. 5-16.

3. Китамура Ю. Манга Эгавы Тацуя «Сказание о русско-японской войне: погода хорошая, но волны сильные». *Русско-японская война 1904 -1905. Взгляд через столетие*: международный исторический сборник/ под ред. О.Р. Айрапетова. Москва: Три квадрата, 2004. С.611-631.
4. Маркс Г., Стивен «Браво, храбрый тигр Востока!: русско-японская война и подъем национализма в Британском Египте и Индии». *Русский сборник. Исследования по истории* России/ под ред. О. Айрапетова. Мосвка: Модест Королев, 2007. Т.4. С.95-105.
5. Окамото С. Японская олигархия в русско-японской войне. Москва: Центрполиграф, 2003. 319 с.
6. Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. История России: учебник. Москва: ТК Велби, Издво Проспект, 2004. 520 с.
7. Павлов Д.Б. Российская историография и археография русско-японской войны 1904-1905 гг.: основные периоды, идеи, направления. *Отечественная история*. Москва: Наука, 2005. №3. С.144-157.
8. Русско-японская война 1904-1905. Взгляд через столетие: международный исторический сборник/ под ред. О.Р.Айрапетова. Москва: Три квадрата, 2004. 656с.
9. Шацилло В.К., Шацилло Л.А. Русско-японская война 1904-1905 гг. Факты. Документы. Москва: Молодая гвардия, 2004. 470 с.

Глазько В.О.,
Студент магістратури
ННІ історії, права та міжнародних відносин
СумДПУ імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

94:[67] 68+664

РОЗВИТОК ЛЕГКОЇ І ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ НА СЛОБОЖАНЩИННІ У ІІ ПОЛ. XIX СТ.

Стаття присвячена висвітленню питанню причин і процесу розвитку легкої і харчової промисловості в другій пол. XIX ст.

Ключові слова: промисловий переворот, легка промисловість, харчова промисловість, Слобожаншина.

The article is devoted to the issue of the causes and process of development of light and food industries in the second floor. XIX century.

Key words: Industrial revolution, light industry, food industry, Slobozhanshina.

Постановка проблеми. Після кримської війни (1853-1856рр.) в Російській імперії був проведений ряд реформ які, призвів до стрімкого економічного росту. Період пер пол XIX ст характеризується стрімким зростанням підприємств легкої і харчової промисловості.

Аналіз останніх досліджень із проблеми свідчить про наявність різних напрямів її вивчення. Дослідники, які вивчають харчові та легку промисловість XIX ст. та розглядають окремі моменти зазначеної проблеми, слід назвати О. Гайдай [1, 2, 3], В. Левицького [9], В. Скляренко [10].

Мета статті передбачає проаналізувати особливості розвитку легкої і харчової промисловості її особливості. Вивчення розвитку промисловості Слобожанщини важливе як в історичному, так і практичному контекстах. Комплексне дослідження промисловості Слобожанщини допоможе проаналізувати шляхи розвитку, економічну доцільність цих галузей.

Виклад основного матеріалу. Найважливішим зрушенням, котре докорінним чином вплинуло як на розвиток товарно-грошових відносин в Україні, так і на промисловий переворот, стала реформа 1861 р. Саме вона викликала докорінні зміни у соціальній структурі населення. Дедалі більшої ваги почали набирати такі економічно активні верстви, як підприємці та вільнонаймані робітники. Домінуюча маса дворянства та більшість селян через консерватизм їхніх настроїв залишалися менш економічно активними.

Внаслідок селянської реформи дворянство зазнало відчутних матеріальних втрат, позбавившись ряду привілеїв, насамперед, володіння дармової робочої сили. Поміщики, не витримуючи конкуренції з боку технічно більш прогресивних підприємств купців, поступово витіснялися з таких традиційно належних їм галузей легкої промисловості як, наприклад, суконна. Також спостерігався великий відтік капіталів із селянських господарств як за викуп землі, та і у вигляді різних податків. Все це стримувало розвиток приватної підприємницької ініціативи [9, с. 489].

Але, незважаючи на значні залишки кріпосницьких відносин, розвиток капіталістичної промисловості в Харківській губернії відбувався швидкими темпами. За даними 1895 року, губернія за виробництвом промислової продукції посідала одне з провідних місць на Україні. На той час тут налічувалося 893 підприємства, з них 360 — фабрично-заводського типу. На останніх працювало понад 25 тис. робітників (у середньому на одне підприємство 70 робітників). Провідною галуззю промисловості Харківської губернії у 70-х роках було цукроваріння. З 1875 по 1895 рік вартість продукції цукроварень зросла з 3 млн. 800 тисяч до 34 млн. 400 тис. крб. У 80-х роках у губернії, особливо в Харкові, почала розвиватися металообробна і машинобудівна промисловість. Велика промисловість в основному зосереджувалася у Харкові. В повітах, якщо

не враховувати цукроваріння і винокуріння, промислові підприємства були дрібні — напівкустарні і кустарні (цегельні, млини, олійниці, крупорушки, салотопні, чинбарні тощо). Такі підприємства зосереджувалися в Ізюмі, Вовчанську, Куп'янську, Валках та інших містах і містечках. В економічному розвитку губернії велику роль почав відігравати залізничний транспорт [6, с. 16-17].

Залізниці зв'язали окремі райони країни з важливими економічними центрами країни. До середини 1870-х рр. практично всі українські губернії були пов'язані між собою, а після розбудови Курсько-Київської та Курсько-Харківської магістралей – і з центральними губерніями Російської імперії, що позитивно позначилося на зменшенні витрат на доставку вантажів. Великими залізничними вузлами стали Куп'янськ, Лозова та Люботин [5,с. 618].

У 1900 році на фабриках і заводах Харківщини працювало близько 43 тис. робітників, понад 80 тис. чол. працювали на кустарних підприємствах [9, с. 389].

У 1855 році, крім 3 мідноливарних, 2 чавуноливарних, у Харкові були також підприємства по відливанню шроту, 3 шкіряні, 4 вовномийні, 2 миловарні, 5 свічкових, 10 каретних, 3 цегельні, 5 тютюнових, 2 воскобійні, олійниця, 3 ватні, по виготовленню свинцевих білил, кахлів тощо. На цих підприємствах працювало близько 2000 робітників, а вироблена продукція оцінювалась в 1 млн. 131 тис. крб. [9, с. 70].

У зв'язку із розвитком суконної промисловості й зростанням вівчарства в Україні з'являються вовномийні, на яких брудну вовну сортували, запарювали, 6 мили у холодній воді, сушили і пакували в тюки. Власники вовномиєнь скуповували у селян і поміщиків вовну для первинної обробки з метою подальшого перепродажу вже обробленої сировини [9, с.5].

Центром вовномийної галузі для мериносової вовни стало з другої половини XIX ст. місто Харків; в 1860 р. тут діяло 7 вовномийних фабрик, що за рівнем устаткування та кількістю промитої вовни посідали перше місце в Російській імперії, щорічний обсяг виробництва в грошовому еквіваленті сягав 1 млн крб., або 26 % від аналогічного показника в усій Російській імперії (3 млн 856 тис. крб.) [9, с. 6].

Одним з найбільших підприємств тогочасного міста була вовномийня купця Климова, де працювало 260 чоловік. Харківський купець Петренко володів текстильною фабрикою, цегельним і миловарним заводами. У 1872 р. він придбав вовномийню, на якій згодом працювало близько 130 робітників [6, с. 71].

На початку XX ст. в Харківській губернії працювало 2 вовномийки, засновані ще в 1850 р. і в 1875 р., а мийки, засновані в 1878 р. вже закрилися. У вовномийному виробництві спостерігалося закриття старих підприємств внаслідок відсутності збуту [9, с. 5].

Спостерігається тенденція доскорочення кількості вовномийних підприємств та робітників, зменшувалися також і обсяги виробництва. Причинами цього явища були процеси концентрації та механізації виробництва і зростання на цій основі продуктивності праці [9, с. 389].

Промисловий переворот в Україні розпочався з харчової промисловості, а саме цукроваріння. У цукровиробництві почали застосовувати машини для подрібнення цукрових буряків, гідравлічні преси для сокодобування, парову техніку для випарювання й згущення цукробурякового соку. Справжній переворот у цукровій промисловості України пов'язаний з діяльністю «Торгового дому Яхненків і Симиренка». На орендованій у поміщиків Березовських землі в Ташлику вони збудували перший в Росії паровий цукрово-рафінадний завод (1843 р.), устаткований за останнім словом техніки з використанням французьких технологій цукрового виробництва. Економічні успіхи цукрозаводчиків спонукали до поширення цукроваріння в Україні. Загальна кількість цукроварень у 1858 р. зросла до 222, з них «парових» було 90. Проте цукровиробництво як галузь підприємництва ґрунтувалося на примусовій праці кріпосних селян, що переважала у 40–50-х рр. Панівною тенденцією у розвитку виробництва цукру було перетворення кріпосної мануфактури (з переходом на вільнонайману працю) на фабрику [8, с. 626].

Машинна індустрія в цукровій промисловості України сформувалася переважно з великих вотчинних цукрових мануфактур («парових» заводів) заміною на них в усіх основних операціях ручної техніки системою машин, а примусової праці кріпосних селян – працею вільнонайманих робітників. Технічна перебудова цукроварень завершилася наприкінці 1870-х рр. підвищенням концентрації виробництва, скороченням тривалості щорічних сезонів цукроваріння, поліпшенням використання сировини. Прискорилися темпи зростання обсягів цукробурякового виробництва і продуктивності праці [9, с. 2].

1831 року в селах Янковому Розі й Бочечках почали діяти перші цукроварні. В 1836—1840 рр. в Сумському повіті стали до ладу [7, с. 9] цукроварень, а в 1839— 1858 рр. в Глухівському й Кролевецькому повітах —19 цукроварень. Ставали до ладу потужні капіталістичні цукроварні, які базувались на праці найманих робітників (у 1855 р. рафінадний завод на Хуторі-Михайлівському, 1869 р. Павлівський рафінадний завод у Сумах). Виникали й інші підприємства. У Ромнах відкрили полотняну мануфактуру, на якій працювало 86 вільнонайманих робітників. У с. Ретику Кролевецького повіту 1842 р. заснована одна з найбільших на Лівобережній Україні паперова фабрика. У 1839—1862 рр. існував фарфоровий завод у с. Волокитиному Глухівського повіту [7, с. 24].

Найбільшого значення у розвитку цукрового виробництва на території Слобожанщини мала сім'я Харитоненків.

Харитоненки походили із селян-чумаків слободи Нижня Сироватка. Родоначальником "цукрового королівства" був Іван Герасимович Харитоненко, який після навчання в парафіяльній школі торгував бакалійними товарами, згодом — цукром, був посередником у петербурзьких і московських купців із закупівлі і продажу останнього. Розбагатівши на торгівлі, 1862 став купцем 2-ї гільдії, а вже наступного року — 1-ї [4].

Будучи добре обізнаним про всі агрономічних і технічні новинки в цій галузі, Іван Герасимович першим з цукрозаводчиків відділив виробництво цукру-піску від цукру-рафінаду. Перший власний цукровий завод Харитоненка побудував в 1866 році в с. Кияниця на Сумщині. Слідом за ним з'явилося таке ж підприємство в с. Червона Яруга на Білгородщині. Потім він викупив і переоснастив Пархомівський завод в Харківській губернії. Завдяки впровадженню на ньому більш сучасної технології і обладнання підприємство стало виробляти за один сезон більш ніж на півтора мільйона рублів цукру і патоки. При заводі був влаштований магазин для робітників, які в рахунок зарплати могли отримувати талони на покупку необхідних продуктів.

У 1869 році підприємець створив рафінадний завод в Сумах - найбільший в той час в Лівобережній Україні, який назвав на честь сина Павловським [10, с. 2-3].

Річне виробництво 1 750 000 пудів. За показниками залучення робочої сили, обсягами виробництва та принципово новим технічним оснащенням, що давало можливість збільшити добове виробництво рафінаду, це був справжній індустріальний гігант [2, с. 9].

До кінця XIX століття питома вага продукції цього підприємства становив уже 17% від усього виробленого рафінаду в країні. Воно увійшло до п'ятірки найбільших заводів цукрової галузі в Російській імперії. Поступово Іван Герасимович викупив і все орендовані ним до цього заводи. Особливо слід відзначити, що всі його підприємства були оснащені за останнім словом техніки: тут працювали водотрубні парові котли, парові турбіни, компресори, підвісні канатні дороги, безперервно діючі механізми, які господар особисто закуповував за кордоном.

В с. Пархомівка Богодухівського повіту, крім цукроварні, він побудував ще цегельний і винокурний заводи, млин і одну з перших на Слобожанщині метеостанцій [10, с. 3].

Для реалізації своєї продукції цукрозаводчик створив в кінці 1860-х років Торговий дім «Харитоненко і син», який мав контори в Сумах, Одесі, Харкові, Москві, Томську, Владивостоці та Баку. Поставлявся їм цукор і за кордон: в Персію, Туреччину, Китай і Фінляндію. Тільки в 1874 році торговельний оборот Торгового дому Харитоненко перевищив 20 млн рублів сріблом. Такий попит на продукцію підприємств цукрозаводчика пояснювався її високою якістю, зазначеним численними вищими нагородами на престижних міжнародних виставках: срібною медаллю в Санкт-Петербурзі (1870), медаллю за «успіху» в Аене (1873), медаллю 1-го класу в Філадельфії (тисяча вісімсот сімдесят шість), золотими медалями в Парижі (1878 і 1889). На його підприємствах активно впроваджувалися найсучасніші досягнення у сфері цукробурякового виробництва. При цукроварнях родини функціонували досить потужні на той час дослідні поля.До роботи на своїх цукрових підприємствах П. Харитоненко залучав талановитих інженерів та конструкторів, що позитивно позначалося на виробництві. Цукрові склади Харитоненків були не тільки в багатьох містах Російської імперії (Суми, Москва, Санкт-Петербург Харків, Томськ, Владивосток, Новосибірськ), а й у Франції, Шотландії, Персії [1, с. 354].

Підприємства родини Харитоненків знаходились переважно в центрально-чорноземних губерніях Російської імперії. У цьому регіоні було сконцентровано 29,1 % цукрових заводів Російської імперії. Основна причина цього – сприятливі для вирощування буряків природногеографічні умови, наявність палива, води та робочої сили [3, с. 5].

Висновок. Територія Харківської губернії мала сировину і дешеву робочу силу, а близькість до морських портів відносно інших губерній та розвиток залізничної системи, зробили цукроваріння і текстиль економічно вигідними. Що й спонукало підприємців вкладувати кошти в промисловість Слобожанщини. Ці факти призвели до того що Харківська губернія стала однією з найбільш промислово розвинених.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдай О. М. Торговий дім «І. Г. Харитоненко з сином» на Всесвітній виставці в Парижі 1900 р. Гуржіївські історичні читання. 2013. Вип. 6. С. 353-355.
2. Гайдай О. М. І. Г. Харитоненко: з історії заснування династії цукрозаводчиків:Чорноморський літопис : Науковий журнал. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2014. Вип. 9. 236 с.
3. Гайдай, О.М. Червоноярузький бурякоцукровий завод Харитоненків: історія становлення та розвитку. Матеріали історикокраєзнавчої конференції до 190-річчя з дня народження І.Г. Харитоненка / Упорядн. С.В.Тихенко. Суми : УАБС НБУ, 2012. С. 5-10.
4. Донік О.М. ХАРИТОНЕНКИ [Електронний ресурс] // Енциклопедія історії України: Т. 10: Т-Я / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. К.: В-во "Наукова думка", 2013. 688 с.: іл. Режим доступу: http://www.history.org.ua/?termin=Kharytonenky_rid
5. Економічна історія України: Історико-економічне дослідження: в 2 т. / [ред. рада: В. М. Литвин (голова), Г. В. Боряк, В. М. Геєць та ін.; відп. ред. В. А. Смолій; авт. кол.: Т. А. Балабушевич, В. Д. Баран, В.К.Баран та ін.] ; НАН України. Інститут історії України. –К.: Ніка-Центр, 2011. Т. 1. 696 с.
6. Історія міст і сіл Української РСР: В 26 т. Харківська область / Ред. кол. тому: Сіроштан М. А. (голова редкол.), Астахов В. І., Бурик Г. Г.та ін. К.: Голов. ред. УРЕ АН УРСР, 1967. 664 с.

7. Історія міст і сіл Української РСР: В 26 т. Сумська область / Ред. кол. тома: Макухін І. Я. (гол. редкол.), Гриченко І. Т. (заст. гол. редкол.), Долгін Г. С.та ін.К.: Голов. ред. УРЕ АН УРСР, 1973. 696 с.
8. Лановик Б. Д., Матисякевич 3. М., Матейко Р. М. Економічна історія України і, світу: Підручник/ За ред. Б. Д. Лановика. К.: Вікар, 1999. 737 с. (Вища освіта XXI століття).
9. Левицький В. О. Розвиток легкої промисловісті в українських губерніях Російської імперії в другій половині XIX – на початку XX століття : дис. ... д-ра. іст. наук : 07.00.01 : 03 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 716 с.
10. Скляренко В. М., Сядро-Х В. В. Павло Харитоненко : Фолио, 2019. 119 с.

УДК 316.61

Осадчий Д. Ю., Скусинець А. В.,
Студенти
ННІ історії, права та міжнародних відносин
СумДПУ імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ ДОНБАСУ ТА КРИМУ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Стаття присвячена дослідженню процесу соціалізації та ресоціалізації дітей з тимчасово окупованих територій (Донбасу та Криму) в українському суспільстві. У статті приведено основні положення, що розкривають проблематику даного питання, обґрунтовано доцільні напрямки роботи з молоддю, що допоможуть пришвидшити процес адаптації в новому оточенні.

Ключові слова: *соціалізація, ресоціалізація, адаптація, суспільство.*

Осадчий Д. Скусинец А. Проблема социализации детей Донбасса и Крыма в украинском обществе. *Статья посвящена исследованию процесса социализации и ресоциализации детей с временно оккупированных территорий в украинском обществе. В статье прописаны основные аспекты, которые раскрывают данную проблему, а также обоснованы целесообразные направления работы с молодежью, которые помогут ускорить процесс адаптации в новом окружении.*

Ключевые слова: *социализация, ресоциализация, адаптация, общество.*

Osadchiy D. Skusynets A. The problem of socialization of children in Donbass and Crimea in Ukrainian society. *The article is devoted to the study of the process of socialization and resocialization of children from the temporarily occupied territories in Ukrainian society. The article spells out the main aspects that reveal this problem, as well as reasonable areas of work with youth, which will help speed up the process of adaptation in a new environment.*

Key words: *socialization, resocialization, adaptation, society.*

Постановка проблеми. З початком збройної агресії на півдні та сході України, постало питання, що змусило переглянути деякі аспекти доступності освіти. Україна зіткнулась з проблемою адаптації біженців, а також внутрішньо переміщених осіб в нових умовах. Зрозуміло, що контингент осіб, які проходять процес ресоціалізації на території України є доволі різновіковим. Ми всі розуміємо, що люди віком від тридцяти років переживають адаптивні процеси дещо простіше, в той час коли юнацтво та молодь пристосовуються до нових умов набагато складніше. Проблема постає в тому, аби створити всі умови, що дозволять внутрішньо переміщеним особам адаптуватись до нового місця проживання, кола спілкування, знайти або розвинути власне хобі, вступити до місцевих навчальних закладів. Отже, засобом найшвидшої соціалізації особи слід вважати активну соціальну діяльність, що допоможе людям зблизитись і знайти спільну мову.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням соціалізації особистості в суспільстві і процесом адаптивного періоду присвячено ряд статей, тез та монографій, що в повній мірі розкривають теоретичну складову питання. Загалом цим питанням займались: Г. Лактіонова, П. Плотніков, А. Рижанова, С. Савченко, Н. Гавриш, Н. Лавриченко, Р. Вайнола, Н. Заверіко, І. Звєрєва, Л. Міщик, В. Оржеховська, А. Капська та ін.

Мета статті. Розглянути основні теоретичні засади соціалізації та ресоціалізації молоді Донбасу на території України, дослідити засоби, що допомагають особистості адаптуватись в новому середовищі, а також реалізуватись в ньому.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день, питання про адаптацію і соціалізацію внутрішньо переміщених осіб є актуальним в нашому суспільстві. Через агресію на сході та півдні України, велика кількість осіб почала шукати прихистку на території Центральної та Західної України, але переміщення – це не одна проблема з якою довелося зіткнутися людям. Головним питанням є те, яким чином допомогти в адаптації особам, що її потребують. Загалом для того, аби вони могли успішно самореалізуватися в нових умовах проживання, ввійти до колективу місцевих шкіл та вступити до ВНЗ. Щоб краще розібратись з даною проблемою слід почати з визначення питання соціалізації.

Соціалізація (від латин. socialis – суспільний) – це складний і тривалий процес включення індивіда до системи соціальних зв'язків і відносин, його активної взаємодії з оточенням, унаслідок якої він засвоює зразки поведінки, соціальні норми та цінності, необхідні для його успішної життєдіяльності у цьому суспільстві [2, с. 36].

Слід зазначити, що даний процес триває протягом усього людського життя та має різні стадії. Кожна стадія по-своєму впливає на особистість і її становлення. Але розглядаючи людину, яка вже сформована в іншому суспільстві, слід виділити ту стадію, яка буде актуальною для її адаптації на певному етапі. Серед стадій соціалізації виділяють: до трудова (охоплює період життя людини до початку трудової діяльності— дитинство і період навчання), трудова (період зрілості людини, її активної участі в трудовій діяльності) і після трудова, яка відноситься до періоду життя людини, що збігається з пенсійним віком.

На жаль, наше життя не є стабільним, тому нерідко відбувається такі ситуації, де людина втрачає звичне для неї середовище, оточення, змінюються норми і правила поведінки і вимушена пристосовуватися до нових, тому даний процес отримав назву ресоціаліазація [4, с.346]. При повній зміні місця проживання на перший план виходить питання інтеграції в нове середовище. Порушення комунікативної поведінки, кризовий стан та отримання психологічної травми, створюють додаткові бар'єри в успішній ресоціалізації та швидкій адаптації до нових умов.

В контексті даного питання мова піде про зміну місця проживання, що веде за собою перегляд звичної ідеології та пристосування до нових соціо-культурних умов життя.

Отже, пріоритетним напрямком роботи, що допоможуть адаптувати особистість в новому середовищі є включення її до активної взаємодії з оточенням. Це можна пояснити тим, що в діяльність виступає, як соціалізуючий фактор [6, с. 46-47].

Говорячи про дітей віком від 10 до 16 років, то слід сказати, що початок адаптивного періоду починається з налагодження міжособистісних відносин. У цей час, діти переймають інтереси один одного, а також приймають до свого колективу нових членів [3].

Для того, аби адаптаційний період відбувався якісно, слід залучати дітей до спільної трудової діяльності, наприклад, гурткової роботи. В. О. Сухомлинський зазначав, що колективна робота має в своїй основі ряд розвиваючих моментів. Саме ці моменти допомагають дитині в адаптації до нового оточення. По-перше, особистість не почувається самотньою, адже має постійне оточення однолітків, однодумців, що підтримують її. По-друге, залучення до різного роду діяльності – це спосіб виховного впливу на особистість. Наприклад, залучення до культурно-масової діяльності може сприяти моральному, естетичному, патріотичному вихованню. По-третє, міжособистісне спілкування в процесі гурткової роботи викликає в дітей позитивні емоції. Передусім це важливо тому, що є ряд випадків, коли особистість ще психологічно не готова стати частиною колективу [1, с. 3].

Висока оцінка гурткової роботи невипадкова. Саме гурток дозволяє поєднувати і використовувати різноманітні форми позакласної роботи. Шкільний гурток базується на знаннях, отриманих на уроках. Він дає можливість організувати систематичні заняття за певною програмою і з постійним складом [,; с. 4-5].

Нині існує безліч напрямків гурткової роботи: художньо-естетичним, декоративно-ужитковим, спортивно-туристичним , науково-технічним, соціально-реабілітаційним, національно-патріотичним, які допоможуть розкритися дітям, які проходять етап становлення у новому колективі, адже систематичність, неформальна атмосфера, заняття по інтересам, зближають учнів та формують стійкі колективні навички. Навчання у гуртках, так як і в інших закладах позашкільної освіти, ведеться державною мовою, що сприяє удосконаленню розумінню і необхідних для адаптації навичок комунікації [2, с. 41].

Саме тому, гурткову роботу слід вважати, як один з основних засобів адаптування дітей до нових умов.

Значний відсоток осіб, що підпадають під статус біженців, внутрішньо переміщених осіб – це представниками старшої школи. Адаптивний період вони переживають по-різному. Але спостерігаючи на окупованих територіях процес інструменталізації, маніпуляції фактів, слід сказати, що абітурієнти бачили викривлену реальність, що буде відбиватися на сприйнятті інформації, яку вони отримуватимуть в університетах, тому для них надважливим є перейняття усіх соціо-культурних тенденцій нашої країни.

Процес адаптації вимагає від особистості пошук альтернативних засобів здобування знань. На сьогоднішній день, велика кількість університетів пропонує абітурієнтам прослухати підготовчі курси з певних дисциплін, що допоможе їм майбутньому. Для того, аби зруйнувати попередні уявлення особистості про певний предмет, слід побудувати таку систему адаптивних курсів, яка б вирішила питання соціалізації, а також допомогла в набутті нових знань. По-перше, це допоможе особистості ознайомитись з предметом більш об'єктивно, а головне зрозуміти його суть. По-друге, виникає можливість ознайомлення з навчальним закладом і його складом, що позитивно позначається на процесі соціалізації та ресоціалізації. Фактично особистість вже відчуває себе частиною того простору, який вона обрала для здобуття освіти.

Висновок. Таким чином, проблема ресоціалізації ВПО є дійсно актуальною на сьогоднішній день. Проаналізувавши ряд засобів, що допоможуть в адаптації до нових умов проживання, можемо виділити такі перспективні напрямки: розробка нових видів діяльності, які сприятимуть активній інтеграції молоді у нове

суспільство, створення програм, які корегують існуючі уявлення про дійсність, тренінгова робота, яка допоможе вирішити можливі психологічні проблеми, а також не мало важливим моментом стане формування критичного ставлення до отриманої інформації та створення сприятливих умов для життя і розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдєєва І. М. Освітній простір як умова соціалізація. *Нова педагогічна думка.* 2008. №2 С. 3-5.
2. Власова О. І. Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства. *Фундаментальні і прикладні дослідження в практиках провідних наукових шкіл.* 2014. №5 С. 35-42
3. Дети-переселенцы: как помочь адаптироваться. URL: http://sunny7.ua/semja/children/deti-pereselentsy--kak-pomoch-adaptirovatsya.
4. Ляшенко Н. О. Проблеми соціалізації дітей в сучасній Україні. *Вісник Університету внутрішніх справ.* 2006. № 36. С.342-347.
5. Рябченко В. В. Освіта, навчання, виховання й соціалізація як поняття й процеси та межі осягнення ними особистості. *Вища освіта України.* 2011. №1. С. 46-54.

УДК 371

Свиридов Андрій,
Петриченко Ярослав,
студенти 2-го курсу ННІ історії, права, міжнародних відносин
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена вивченю музейної педагогіки, як шлях до формування історичної освіти, її тенденції, сучасний стан, інноватика, підготовці в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: *музейна педагогіка, професійна підготовка, навчально-виховний процес, нова українська школа, вчитель, освітній простір, система освіти.*

The article is devoted to the study of museum pedagogy as a way to the formation of historical education, its trends, current status, innovation, training in the educational process.

Key words*: museum pedagogy, professional training, educational process, new Ukrainian school, teacher, educational space, education system.*

Постановка проблеми. Музейна педагогіка, як засіб передачі культурного досвіду, відіграє важливу роль у формуванні історичної освіти. Одним із головних принципів, які постають у новій українській школі, складає саме культурна компетентність. Задля досягнення даного результату слід використати саме музейну педагогіку, яка має сформувати основні положення історичної освіти. Історична наука постає яскравим прикладом формування культурного компоненту, саме завдяки історії вчитель може прищепити учням основні положення освіченості, вихованості, поваги до минулого. У музейному середовищі даний процес має проходити набагато швидше, адже саме пряма взаємодія з історією дасть змогу сформувати культурно-освічене суспільство, задасть поштовх у дітей бажання та вміння вчитися. Музейна педагогіка має спрямувати знання та здібності учнів до їхнього подальшого розвитку, розвинути корисні якості в умовах належної багатоступеневої системи музейної освіти, розроблення й запровадження у практику навчальних експозицій. Саме історія та музейна педагогіка мають створювати всі належні умови до виховання культурної свідомості майбутніх фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. До дослідження даного питання долучились такі дослідники як О.В.Караманов, який вивчав музейну педагогіку в навчально-виховному процесі, розкрив сучасні тенденції розвитку даного напрямку, В.В. Снагощенко про професійну підготовку майбутнього вчителя історії, Н.В.Отрох, який розкрив суть інноватики в музейній педагогіці, Д. Щербак, Р. Маньковська, О.В. Валенкевич, Н.О. Філіпчук і виховання нації, О.Г. Павлова, О. Квас, І. Земан про музейну педагогіку як інструмент розширення освітнього простору.

Визначення невирішених питань. Дана стаття спрямована на вирішення насамперед питання виховання культурного і освіченого напрямків через призму музейної педагогіки історичної освіти. Визначення напрямів розвитку виховання школярів в умовах нової української школи. Значення історичної науки в формуванні культурної свідомості школярів, майбутніх фахівців.

Завдання. - визначити напрямки формування культурно-освіченого розвитку школярів;
- дослідити музейну педагогіку в навчально-виховному процесі;
- визначити сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки в Україні;
- окреслити характер професійної підготовки засобами музейної педагогіки;
- зазначити процес становлення і розвитку музейної педагогіки в Україні.

Виклад основного матеріалу. Роль музеїв у збереженні історико-культурної спадщини людства важко переоцінити. У їх колекціях зібрані безцінні пам'ятки історії, культури і мистецтва. Музеї – це об'єкти, які зберігають соціальну пам'ять, допомагають вивчати минуле, задуматися про сьогодення і заглянути в майбутнє. Величезний культурний потенціал музейних зібрань містить в собі великі можливості для освіти і виховання. Музей сьогодні все більше стає не тільки культурним, а й освітнім простором. Одним з найважливіших напрямків роботи музеїв є музейна педагогіка. Музейна педагогіка виникла внаслідок інтеграційних процесів, що охопили сфери освіти, науки і культури, а також розвитку культурної та освітньої котельної діяльності музеїв в різних країнах світу. Музейна педагогіка - це нова інтеграційна область, яка включає в себе науково методологічну дисципліну і практичну діяльність, яка об'єднує зусилля музейного працівника і музейного педагога. Термін уперше ввів у науковий обіг у 1934 р. К. Фрізен, Німеччина. Нині музейна педагогіка динамічно, хоча із значним відставанням, поширюється й розвивається в Україні: активізується робота з різновіковою музейною аудиторією, розробляються нові міждисциплінарні проекти, створюються цікаві музейно-педагогічні програми, до співпраці із музеями залучаються як загальноосвітні середні школи, дитячі садки, так і вищі навчальні заклади.

Ставлення музейної педагогіки пов'язане з іменами багатьох німецьких педагогів, які завдяки своїй науковим працям та доробкам змогли вивести дану дисципліну на новий рівень. Серед таких можна виокремити праці Г. Кершентейнер, який детально розробив концепцію музейної експозиції, Г. Фройденталь винайшов спеціальну методику роботи з учнями, що включає підготовку дітей до відвідування музею та закріплення набутих там знань і вражень на уроці. У цій методиці головна роль відводиться шкільному вчителеві. Учений А. Рейчвейн пропагував ідею створення спеціалізованих експозицій для дітей, побудованих за принципом музеїв-майстерень, де дитина має можливість самостійно творчо працювати.

Термін «музейна педагогіка» було сформоване та введене в науковий понятійний апарат на початку XX ст. в Німеччині. Як особлива галузь знань і досліджень музейна педагогіка починає формуватися в 1960-ті роки. Цьому сприяли процеси зростання соціальної ролі музейної педагогіки в суспільстві і його демократизації, завдяки чому робота з аудиторією перестала розглядатися як другорядна [1, с. 48–49].

Педагогіка не стоїть на місці, вона весь час розвивається, напрацьовуються нові ідеї, матеріали, методики, все задля того, щоб учні всебічно розвивались. Музейна педагогіка є тому яскравим прикладом поєднання класичних засобів вчителювання та впровадження модерних навичок під час роботи з школярами. Узагальнення досвіду дає змогу нам ширше використовувати сформовані віковічними традиціями системи виховання, у тому числі й народного, й надати можливість цілеспрямованого розкриття здібностей і формування певних навиків і моральних якостей.

Педагоги мають зацікавлювати учнів, щоб в останніх виник інтерес до діяльності. Так можемо пригадати приклад А.Ф. Луньова, який створив музей художнього профілю, щоб ознайомлювати та спонукати інтерес в учнів до роботи з цінними історико-художніми предметами. Для здійснення пошукової роботи учні отримували рекомендації та навики спеціального спілкування з власниками раритетів. Наступний етап – це організація екскурсійно-експедиційної роботи, під час якої на місці відбувалося знайомство з історико-культурним життям певної місцевості та під керівництвом і з допомогою вчителя виявлення пам'яток і їх отримання для майбутньої музейної колекції. Екскурсійно-експедиційна робота переросла в подорожі по найвизначніших містах Радянського Союзу, а також Німеччини, де були зустрічі з відомими митцями, знайомство з музейними колекціями та основами музейної роботи, історико-культурними пам'ятками, меморіальними місцями тощо [2, с. 10–11].

Орієнтування музею на педагогічну діяльність дає можливість прищеплення дітям любові до історії. В американській моделі музеїв для дітей акцентовано на слові дитячий. Першочерговим завданням американських музейних педагогів є занурення дитини в стихію гри і пригод, що допомагає непомітно для себе набувати знання й робити відкриття. Отже, ігрові методи в ігровому просторі виходять на передній план. Прикладом цього може слугувати експозиція одного з найстаріших дитячих музеїв світу – Бостонського дитячого музею під назвою «Дім дідуся та бабусі», а також експозиція «Загадки історії» [3, с. 5–6].

Щоб ефективно реалізувати просвітницькі функції, музей повинен зацікавити глядача відомостями про свою діяльність, запропонувати формат співпраці, який буде зручний і цікавий відвідувачу. Перебуваючи у просторі музею і працюючи над виконанням поставлених завдань, учні вчаться не лише критично мислити й спостерігати, але й набувають навичок опрацювання інформації (елементарний аналіз, узагальнення, висновки, порівняння), проведення практичних експериментів, конструювання різноманітних інтерактивних моделей та алгоритмів діяльності.

На сьогоднішній день накопичено великий досвід взаємодії музею зі школою. Він передається у таких формах як: екскурсії, музейні уроки, різнотематична гурткова робота, пересувні виставки, тематичні заняття, спільні масові заходи, цикли бесід, проведення учнівських виставок і презентацій, тощо. Велике значення має позаурочна діяльність учнів, під час якої вони створюють виставки чи експозиції, пошук, опис та вивчення експонатів. Під час такої діяльності учні також отримують ще й додатковий досвід співпраці один з одним і це позитивно впливає на розвиток учнівського колективу [4].

У контексті завдань музейної педагогіки важливе місце відведено музеям при навчальних закладах, які можна розглядати як творчі лабораторії з вироблення в підростаючого покоління здатності до самостійних суджень та відстеження причинно-наслідкових зв'язків, виховання історичної свідомості та морально-етичних ціннісних орієнтацій, застосування різних видів практичної пошуково-дослідницької та творчої діяльності. Сьогодні в Україні функціонує розлога мережа таких музеїв, яка налічує більш ніж чотирьох тисяч закладів у освітній галузі. На державному рівні сформовано нормативно-правову базу. Зокрема, з метою удосконалення змісту, форм та засобів музейної, краєзнавчої, науково-дослідницької, художньо-естетичної та природоохоронної роботи наказом від 22.10.2014 № 1195 Міністерства освіти і науки України затверджено «Положення про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України» [6].

У ньому зазначається, що своєрідний динамічний та інтерактивний освітній простір таких осередків має сприяти залученню молоді до краєзнавчої, науково-дослідницької, художньо-естетичної та природоохоронної роботи, вивченню історико-культурних та природних надбань рідного краю, поглибленню загальноосвітньої та допрофесійної підготовки молоді засобами позакласної, позашкільної роботи, залученню молоді до формування, збереження та раціонального використання Музейного фонду України. Основні концептуальні положення музейної педагогіки мають на меті заглибити молодь у навчальний процес, урізноманітнити його, залучити інноваційні технології сформувати національно-свідомих громадян країни.

Музейна педагогіка у сучасному освітньому просторі України обов'язково повинна мати різні підходи та методики, виходячи з її регіонального устрою, традицій, мови, культури, світогляду, адже у сфері освіти, до якої активно долучається музей, відбувається "перехід від ідеї "освіченої людини" – до ідеї «людини культури». Відтак, метою освітнього процесу визнається формування у ході міжсуб'єктного діалогу творчої розвинутої особистості, здатної сприйняти у своїй свідомості ціннісний потенціал інших культур і зробити це без відмови від власних суджень і поглядів [5, с. 6].

З огляду на викладене вище можна узагальнити, що музейна педагогіка набирає форми більш усталеної практики духовно-морального виховання особистості. Сьогодні проводяться комбіновані форми роботи з учнями, залучаються при цьому інноваційні технології, що змушує учнів максимально сконцентрувати увагу на вивченні певних тем і підвищує засвоєння теоретичної інформації і мотивування до навчальної діяльності. Не менш важливою є музейна педагогіка і для вчителів, оскільки вона надає можливість відійти від класно-урочної роботи і набути нових навиків у власній діяльності. Музейна педагогіка зумовлює справжню «революцію в навчанні», закликаючи учнів і студентів стати активними учасниками власного навчання, шляхом творення,експериментування з використанням високотехнологічних процесів та усвідомленням краси навколишнього світу через дизайн музейних предметів.

Висновки. Аналіз наукової літератури і власні спостереження дали змогу зробити висновок, що формування культурної компетентності можна здійснити шляхом прищеплення історичної науки. Дана дисципліна дасть змогу насадити не тільки основні принципи освіченості, а також надасть потшовх до всебічного розвитку особистості. Музей, місце де цей шлях можна пройти значно швидке і якісніше. Насадження історичної науки важливо також з точки виховання почуття патріотизму до минулого нашої країни. Саме завдяки героїчним сторінкам історії формується покоління, яке має повагу до колишнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валенкевич О. В. Становлення та розвиток музейної педагогіки *Науково-методичний збірник «Проблеми освіти»*. Київ, 2015. № 85. С. 48-52.
2. Павлова Г. О. Основи музейної педагогіки А. Ф. Луньова. *«Луньовські читання» матеріали науково-практичних семінарів.* Харків, 2014. С. 5–13.
3. Караманов О. В. Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. *Освіта та педагогічна наука.* Київ, 2012. № 3. С. 5 – 12.
4. Квас О., Земан. І. Музейна педагогіка як інструмент розширення освітнього простору. *Молодь і ринок.* Львів, 2019. № 5. С. 12–17.
5. Караманов О. В. Музейна педагогіка в контексті багатокультурного освітнього середовища в Україні. *Шлях освіти*. Київ, 2012. № 2. С. 8–11.
6. Наказ Про затвердження положень про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України.

УДК 371

Федоришин Павло,
студент магістратури,
СумДПУ імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ІСТОРІЇ МІЖПРАВОСЛАВНИХ ВІДНОСИН В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Стаття присвячена дослідженню історії міжправославних відносин в незалежній Україні як одному з аспектів становлення незалежності країни. В роботі проаналізовано праці українських дослідників щодо

становлення і розвитку православних конфесій в Україні в 90–ті роки XX ст. Окреслено перспективи подальшої спільної роботи спеціалістів різних галузей знань щодо розв'язання православного міжконфесійного конфлікту в Україні.

Ключові слова: *міжправославні відносини, православні конфесії, міжконфесійні відносини, Українська православна церква Московського патріархату, Українська православна церква Київського патріархату, Українська автокефальна православна церква.*

Fedorishin P.V. Problems of studying the history of inter-Orthodox relations in independent Ukraine in educational institutions. *The article is devoted to the study of the history of inter-Orthodox relations in independent Ukraine as one of the aspects of the country's independence. The paper analyzes the works of Ukrainian researchers on the formation and development of Orthodox denominations in Ukraine in the 90s of the twentieth century. Prospects for further joint work of specialists in various fields of knowledge to resolve the Orthodox interfaith conflict in Ukraine are outlined.*

Keywords: *inter-Orthodox relations, Orthodox denominations, inter-confessional relations, Ukrainian Orthodox Church of the Moscow Patriarchate, Ukrainian Orthodox Church of the Kyiv Patriarchate, Ukrainian Autocephalous Orthodox Church.*

Через демократизацію суспільного та культурного життя релігійна тематика стає важливою сферою наукових досліджень в незалежній Україні. Українські дослідники намагались відтворити всю палітру релігійної історії. Дослідників турбувало питання відродження релігійного життя, а саме трансформація православних конфесій в Україні та їхня діяльність в нових політичних умовах.

Актуальність цієї теми зумовлена нагальним завданням систематизувати та проаналізувати літературну базу, присвячену православним конфесіям в Україні в 90–ті роки XX ст. Адже саме кін. 80–х – 90–ті роки стали активною фазою міжцерковного конфлікту, що мав не лише релігійне, але й політичне забарвлення. Опрацювання історіографічної бази дозволить об'єктивно поглянути на цю проблему і виявити прогалини у висвітлені суттєвих питань, пов'язаних з розбудовою громадянського суспільства в Україні.

Однією з перших праць, в якій досить кваліфіковано аналізувалась релігійна ситуація кінця 1980–х – початку 1990–х років в Україні у контексті соціальних і духовних процесів була монографія «Сучасна релігійна ситуація в Україні: стан, тенденції, прогнози»[17].

Стан і розвиток релігії в Україні в кінці 1980–х – першій половині 1990–х років також висвітлено у праці В.Єленського і В.Перебенесюка «Релігія. Церква. Молодь» [5]. Базуючись на великому фактичному і конкретно– соціологічному матеріалі автори простежили релігійно–інституційні процеси у взаємозв'язку з розвитком політичної ситуації в Україні, проаналізували стан релігійності та секулярні процеси, висвітлили рівень релігійності молоді, місце релігії у системі ціннісних орієнтацій молодого покоління.

Досліджуючи проблеми взаємин між православними конфесіями і міжрелігійне напруження кінця 1980–х – початку 1990–х років в Україні В.Перебенесюк здійснив соціологічне опитування у листопаді – грудні 1991 року, результати якого знайшли своє місце у праці: «Межконфессиональные отношения и межцерковный конфликт на Украине. (Результаты социологического исследования)» [11]. Збір інформації про стан міжконфесійних взаємин й оцінка віруючими актуальних проблем релігійно– церковного життя був здійснений в областях України, де було опитано 1202 віруючих – представників провідних конфесій України. У Херсонській області за допомогою інтерв'ю було проведено експертне опитування священнослужителів, керівників релігійних об'єднань, церковного активу і спеціалістів у сфері державно– церковних стосунків. Актуальні проблеми національно–релігійного відродження в кінці 1980–х– першій половині 1990–х років висвітлено в монографії М.Рибачука, О.Уткіна, М.Кирюшка «Національне відродження і релігія» [12], де головну увагу зосереджено на історичних витоках національно–релігійного відродження, ролі релігії та Церкви у державотворчому процесі.

Автори вважають, що релігійні об'єднання своєю подвижницькою діяльністю здатні вплинути на оздоровлення форм національного буття нації, культуру, традиції, спосіб життя українських громадян. Таким чином, релігія може бути фундаментом для інтегруючої національної ідеї. Однак ці структури повинні виходити з того, що відродження не означає повернення до певної вихідної точки, а воно відкриває шлях до національного розвитку [12,с.205].

У дослідженні відчутні авторські симпатії щодо певної конфесії, а саме УПЦ КП. Так, створення Київського патріархату, на думку авторів, стало «логічним завершенням історичної архітектоніки та еволюції української національної ідеї, національної ідеології» [12,с.17], а відновлення діяльності УАПЦ в 1993 році ускладнило міжцерковну ситуацію [12,с.18]. Дещо упереджені автори й щодо діяльності УПЦ.

Національне відродження і процес становлення автокефальної церкви в Україні в кінці 1980–х – початку 1990–х років проаналізовано в колективній монографії «Історія релігій в Україні» [7]. Досліджено в ній також проблеми функціонування Православних церков в Україні в контексті міжцерковного конфлікту і мінімізації міжправославних суперечностей.

Значний інтерес для дослідників діяльності православних конфесій в окреслений період являє праця випускника Київської духовної академії УПЦ О.Драбинка «Православ'я в посттоталітарній Україні (віхи

історії)» [4].

Досліджуючи реалії того періоду, автор значну увагу приділив розколам у православ'ї України, досить детально висвітлив процеси унезалежнення УПЦ, що мали місце у 1990–і роки. О.Драбинко підняв проблему автокефалії і єдності православ'я в Україні. Працюючи над дослідженням, автор використав значний масив маловідомих документів, в тому числі і свідчень очевидців досліджуваних подій. Науковець дещо упереджено ставиться до діяльності УПЦ КП та УАПЦ, вважаючи, що Українська православна церква в єдності з Московським патріархатом є суттєвим фактором стабільності для українського суспільства, сприяє зміцненню цілісності країни, а тому, на думку дослідника, є закономірним результатом не лише її канонічності, але й конструктивної ролі в історії сучасної України [4,с.227]. В той же час історія й ідеологія автокефальних рухів в Україні, на думку автора, наочно свідчать про їх антицерковну й антиправославну сутність.

Публіцистичною є також праця С.Боруцького «Держава. Церква. Людина: державно–церковні та міжконфесійні відносини у дзеркалі сучасності 1992– 2002 рр.» [2]. До неї увійшли авторські інтерв'ю, статті, нариси, інформаційні повідомлення, рецензії, вперше опубліковані матеріали та окремі документи. Публікації відбивають різноманітні аспекти названої проблеми. Автор, на відміну від більшості авторів публіцистичних праць на релігійну тематику, намагався уникнути спроб подавати релігійні події з точки зору тієї чи іншої конфесії.

Таким чином, історіографічний аналіз стану вивчення проблеми становлення та розвитку православних конфесій в Україні у зазначений період свідчить про посилення наукового інтересу українських дослідників до даної тематики. Попри різнобічне висвітлення подій і фактів релігійного життя в Україні в 90–ті роки XX ст. цілий ряд питань все ще залишається поза увагою наукових розвідок. Так, дослідники, залишаючись прихильниками тієї чи іншої православної конфесії, визначають причини міжцерковних конфліктів на основі особистісного фактору, що іноді має емоційний і заангажований характер. Крім того, у вказаних працях зазначені проблемні питання міжконфесійних відносин не завжди поєднувались з формулюванням конкретних пропозицій щодо їх вирішення. Разом з тим необхідно зазначити, що питання подолання кризи в сучасному українському православ'ї актуальне сьогодні як ніколи. Адже соціально–політична стабільність у країні в значній мірі залежить від релігійного фактору, а саме від якості державно–церковних та міжконфесійних відносин.

Наявність нерозв'язаних проблем у цій сфері суспільного життя обумовлює необхідність їх подальшого комплексного дослідження спеціалістів різних галузей знань.

Сучасні міжправославні конфлікти навколо храмів мають і іншу особливість: вони відбуваються у тих випадках, коли парафія має намір змінити юрисдикцію, тобто перейти від підпорядкування одному релігійному центру до іншого. Здебільшого ЗМІ повідомляли про перехід від УПЦ до УПЦ КП (хоча було й навпаки). Тут ми стикаємося із однією дуже цікавою проблемою релігійного життя українців: більшість з них, ймовірно, не знають до якої конкретно юрисдикції вони відносяться. Якщо 2005 р. соціологічні дослідження фіксували більшу прихильність до Київського патріархату, то аналітики пояснювали вибір відповідної відповіді переважно психологічними чинниками: особа, яка не орієнтується у церковних питаннях скоріше обере те, що їй ближче, знайоміше і своє (Київ), аніж віддалене, невідоме та чуже (Москва). Нагадаймо у цьому контексті, що у грудні 1991 р. на референдумі 92% громадян України проголосували за незалежність держави від Радянського Союзу (а відтак і від Росії та Москви). Проте вже у 2010 р. Центр Разумкова фіксував превалювання симпатиків Української православної церкви (Московський патріархат).

Для адекватного розуміння міжправославних відносин необхідно прояснити причини виникнення «православної різноманітності». З нашої точки зору, виникнення УАПЦ та УПЦ КП було спричинено політикою.

Необхідно розуміти, що у міжправославних відносинах в Україні, як і у релігійній ситуації в цілому, завжди матимуть місце політичні чинники і часто – закордонні. «Якби у 1992 р. у суто церковні справи не втручалися світські сили, то я впевнений, – відзначав митрополит Харківський та Богодухівський Никодим, – що сьогодні б Православ'я мало б інший образ, об'єднувало б усіх» [Цит за.: 4, 93].

Нині, окрім існуючих конфліктів та різного роду непорозумінь між представниками православних церков, існують також різноманітні контакти та співпраця. У першу чергу йдеться про спільну роботу в радах церков, і, особливо, у Всеукраїнській раді церков та релігійних організацій. З 2005 р. члени цієї ради збираються за власною ініціативою (а не з ініціативи держави) реструктурували її та видали цілий ряд документів з важливих і актуальних суспільно-політичних та духовно-моральних проблем [8]. Позитивний досвід роботи ВРЦіРО та інших міжцерковних структур, у т.ч. рад при міністерствах, свідчить, що, не дивлячись на різні тлумачення канонів та подій 1990-х рр., представники православних церков можуть мати контакти і співпрацювати у тих сферах, де вони вважають має бути «голос Церкви».

Підсумовуючи, підкреслимо кілька важливих тез. Розділення православ'я та міжправославні конфлікти є результатом політизації православ'я у 1990-х рр.

Дослідники, залишаючись прихильниками тієї чи іншої православної конфесії, визначають причини міжцерковних конфліктів на основі особистісного фактору, що іноді має емоційний і заангажований характер.

Однією з найважливіших проблем раціонального та компетентного вивчення історії цього періоду є той факт, що питання сучасного розвитку православ'я в Україні деякі автори намагаються подати переважно у соціально політичній, а не релігієзнавчій площині. Такі автори найбільшу увагу приділяють описовій стороні подій в православному житті України, застосовуючи при цьому аналіз переважно суб'єктивних чинників, що не дозволяє їм виявити підґрунтя виникнення й існування внутрішньоправославного конфлікту. Це змушує авторів, особливо представників тієї чи іншої православної течії, зводити причини конфлікту до особистісного фактору (особистісних позицій основних фігурантів православного простору) і, відповідно, робити помилкові висновки щодо перспектив розвитку міжправославних відносин в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми державно–церковних відносин в Україні: Наук. зб. / ред. кол. В.Д. Бондаренко, А.М.Колодний (гол. ред.) та ін. К.: «ВіП», 2001. 206 с.
2. Боруцький С. Держава. Церква. Людина: Державно–церковні відносини у дзеркалі сучасності 1992–2002 рр. Львів: Афіша, 2003. 552 с.
3. Волова Л. Межконфессиональные отношения как феномен современной культуры. Запорожье: Просвіта, 2002. 180 с.
4. Драбинко А. Православие в посттоталитарной Украине (вехи истории). Київ: Изд. Свято–Успенской Киево–Печерской Лавры, 2002. 288 с.
5. Єленський В. Релігія. Церква. Молодь. Київ: Вид–во А.Л.Д., 1996. 160 с.
6. Здіорук С.І. Етноконфесійна ситуація в Україні та міжцерковні конфлікти / Нац. ін–т стратег. досліджень. Київ, 1993. (Наукові доповіді. Вип.9).
7. Історія релігій в Україні у 10–ти т. Релігія і Церква років незалежності України / за ред. А.Колодного. Дрогобич: Коло, 2003. 615 с.
8. Колодний А. Феномен релігії: природа, структура, функціональність, тенденції. Київ: Світ знань, 1999. 52 с.
9. Курас І.Ф. Релігія і політика в сучасній Україні (Кесареве – кесарю, а Боже – Богу). Ін–т політ. і етнонац. досл. НАН України. Київ: 2000. 272 с.
10. Петрик В.М., Остроухов В.В.Сутність духовно–релігійної складової національної безпеки України. Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки і оборони. Київ 2008. №1 (1). С.91–96.
11. Перебенесюк В.П. Межконфессиональные отношения и межцерковный конфликт на Украине. (Результаты социологического исследования). Укр. науч. исслед. ин–т проблем молодежи Київ, 1992. 109 с.
12. Рибачук М.Ф., Уткин О.І. , Кирюшко М.І. Національне відродження і релігія. Київ: Асоціація «Україно», 1995. 208 с.
13. Романюк В. Патріарх Володимир або спогади про батька: Документальний нарис. Київ: Просвіта, 2000. 142 с.
14. Саган О. Основні проблеми європейського розвитку православ'я / Ред. Кол.: А.М. Колодний, П.Л. Яроцький (гол. ред.) та ін. // Християнство: контекст світової історії і культури. Науковий збірник. Київ, 2000. С.41–44.
15. Сергієнко Г. Роль конституційно–правового регулювання відносин держави і релігійних організацій у гарантуванні свободи віросповідання в Україні: автореф. дис... канд. юрид. наук: 12.00.02. Харків, 2004. 21 с.
16. Слободянюк П. Українська церква: історія руїни і відродження. Хмельницький, 2000. 266 с.
17. Сучасна релігійна ситуація в Україні: стан, тенденції, прогнози / НАН України. Ін–т філософії. Відділення релігієзнавства; Ред. кол.: П.І. Косуха (відп. ред.), В.Є. Єленський, А.М. Колодний. Ч.1. Київ, 1994. 175 с.

УДК 94:327(082)

Ходун Едуард,
магістрант СумДПУ імені А.С. Макаренка
м. Суми, Україна

РОСІЙСЬКА ПРАВОСЛАВНА ЦЕРКВА У МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИНАХ СРСР ІЗ США ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЄЮ ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Стаття присвячена дослідженню ролі Російської православної церкви в міжнародній політиці СРСР з союзними країнами у часи Другої світової війни.

Ключові слова: *Російська православна церква, Московський патріархат, Друга світова війна, СРСР, релігійна свобода, новий курс*

Khodun Eduard. The role of Russian Orthodox Church in international Relationships between USSR, USA and Great Britain during the World War II. *The article is dedicated to research the role of Russian Orthodox Church in USSR international politics with the allied countries during the World War II.*

Key words: *Russian Orthodox Church, Moscow Patriarchate, World War II, USSR, religious freedom, new course*

Вже декілька поколінь людей сприймають релігійні переконання як частину виключно приватного життя, але й дотепер діяльність церков та релігійних об'єднань має більш широке значення. Навіть у атеїстичному Радянському Союзі релігійний вплив займав важливе місце. Факт швидкого відродження діяльності Російської православної церкви під час Другої світової війни, особливо у світлі попередніх років тяжких гонінь, викликає неабияку цікавість. При цьому піднесення ролі релігійних організацій співпадає з загальним оновленням системи міжнародних відносин, з перетворенням СРСР на одну з наддержав післявоєнного світу.

Хоча питання релігійного фактору в міжнародних відносинах стали об'єктом уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних авторів, однак ступінь розроблення теми залишається недостатнім. У працях дослідників в першу чергу фокусується увага на державно-церковних відносинах. Між тим, малодослідженими залишаються особливості впливу міжнародних факторів на внутрішню конфесійну політику радянської влади.

Серед авторів, які присвятили свої роботи даній тематиці потрібно відзначити праці наших сучасників О.Л. Бєглова, М.І. Одінцова, М.В. Шкаровського, В.Н. Якуніна. Особливо цінними є напрацювання церковних істориків протоієрея Г. Митрофанова, священика М. Савченка, С.Л. Фірсова, які передають бачення ситуації «з середини». Дослідження закордонних авторів – С. Майнера, А. Роккуччі та інших – надають завершеності у розумінні фактажу та аналітики історичного періоду.

Ціль даної статті полягає у визначенні взаємозв'язку потреб уряду СРСР у міжнародних відносинах та зміні конфесійної політики радянської влади. Важливо також з'ясувати відношення країн-союзниць до відсутності релігійної свободи в СРСР та виявити, яким чином імітація свободи совісті та підконтрольне відродження православної церкви використовувалися Радянським Союзом у воєнних та політичних цілях під час війни.

На початок Другої світової війни всі зовнішні зв'язки Російської православної церкви були або призупинені, або повністю втрачені. Органами державної влади навмисне обмежувався будь-який міжконфесійний діалог РПЦ, щоб «відомості про її розгром та знищення духовенства не стали надбанням світової громадськості» [16, с. 282].

Напад нацистської Німеччини на Радянський Союз та вкрай невдалий початок війни спонукав Й. Сталіна шукати союзників у боротьбі проти А. Гітлера. Антигітлерівська коаліція була утворена в єдності із країнами-союзниця, серед яких найбільш вагомими були Сполучені Штати Америки та Великобританія. Активізація дипломатичних відносин та налагодження масштабного діалогу з цими країнами поставило питання міжнародного іміджу Країни Рад.

Радянський уряд знав, що люди на Заході про «більшовицьке пекло» чули більше, аніж про «комуністичний рай», тому ідеологічний бар'єр планувалось подолати за рахунок видимого зближення з християнськими церквами. Це одночасно стало б і загальним фундаментом світосприйняття, і способом лобіювання власних інтересів через церковні канали. Й. Сталін був впевненим, що «після довгих років варварського гоніння на віру навіть показна схильність до Церкви зобов'яже духовенство всіляко укріплювати та підносити його авторитет серед християн будь-якої країни» [11]. Так в релігії радянська влада знайшла собі тактичного союзника. Навіть тоді, коли перемога антигітлерівської коаліції вже була очевидна, Й. Сталін не полишав задумів політичного використання релігійних формацій у питанням післявоєнного поділу сфер впливу, особливо у Східній Європі.

Для ролі «облагодіяної» серед конфесій Радянського Союзу Російська православна церква була вибрана невипадково. По-перше, вона володіла найбільшою чисельністю прихильників серед формально атеїстичного населення СРСР, а по-друге, державна влада мала наміри використати у власних інтересах її авторитет на міжнародній арені. Ба більше, радянська влада угледіла у РПЦ ресурс впливу на традиційно православні країни Східної Європи [14, с. 40]. Виходячи з таких задач та цілей, Радянський Союз стрімко змінює свою конфесійну політику та активно демонструє видимість «релігійної свободи».

Політична лояльність до пануючого режиму, що її проявила патріархія на початковому етапі війни, а також збір коштів на військові потреби сприяла деяким змінам у релігійній політиці СРСР з самого початку війни. Крім цього, церква також робила кроки, які доводили її потрібність радянській владі у міжнародних відносинах та спроможність впливати на них. Так, ще в листопаді 1942 року митрополит Московський і Коломенський Сергій (Страгородський) звернувся із посланням до бійців румунської армії, в якому, апелюючи до їх православних переконань, спонукав «негайно залишити німецькі ряди та перейти на бік росіян» [7]. Втім, це мало допомагало і «радянська влада відмовляла церкві у взаємності та не відповідала на вірнопідданські запевнення її священноначалія» [15] до того часу, поки «релігійне питання» не займає одне з ключових позицій у відносинах з країнами-союзницями.

Початком нового етапу у державно-церковних відносинах в СРСР став 1942 рік. Саме тоді більшовики суттєво скорочують активність атеїстичної пропаганди [5].

У вересні 1942 року в м. Куйбишеві відбулась зустріч митрополита Київського і Галицького Миколая (Ярушевича) з радником посольства Великобританії у Радянському Союзі. Темою спілкування стало можливе зближення між Православною та Англіканською церквами. Подібні кроки входили в плани радянського керівництва та повинні були працювати на його авторитет в очах одного з ключових союзників. З самого початку перемовин було вирішено, що «першим відбудеться візит до СРСР делегації Англіканської церкви і тільки потім буде візит у відповідь» [12]. Очевидно, що відвідини британських гостей потрібно було облаштувати так, щоб продемонструвати максимальну свободу Православної церкви.

В кінці того ж 1942 року була підготовлена до друку книга під назвою «Правда про релігію у Росії», в якій заперечувались гоніння та утиски на віруючих в СРСР. Вона була «видана у пропагандистських цілях,

розраховуючи на те, щоб пом'якшити міжнародну думку про жорстокі гоніння на Церкву у Радянському Союзі, і тому головним чином призначалась для союзницьких країн» [3, с. 192].

Редакційну комісію очолив митрополит Миколай (Ярушевич), але первинний план збірника підготувало НКВС, а майбутнє створення книги проходило під пильним контролем. 16 червня 1942 року збірка була підписана до друку. Тираж її склав 50 тисяч екземплярів на декількох іноземним мовах, бо призначався для розповсюдження серед представників союзних країн.

До США книга була передана по каналах Наркомату закордонних справ, де її поширенням опікувався митрополит Алеутський та Сан-Франциський Веніамін (Федченков), екзарх Московського патріарха. Серед одержувачів були держсекретар США Корделл Голл, віце-президент США Генрі Воллес, мери деяких американських міст, а також вище духовенство Англіканської церкви та РПЦЗ. Книга «Правда про релігію в Росії» стала «першим кроком на шляху конструювання "правильних" (для суспільної думки Заходу) церковно-державних відносин в СРСР» [15].

Лідер радянських комуністів добре розумів, що для досягнення зовнішньополітичних цілей таких зусиль замало. Краще, як то мовиться, один раз побачити, аніж декілька разів почути. Саме тому розпочинається період активних міжцерковних зустрічей та обмінів делегаціями.

9 березня 1943 року завершився візит до Лондону митрополита Миколая (Ярушевича). За підсумком його перебування у столиці Великобританії було вирішене питання прибуття делегації Англіканської церкви до Радянського Союзу. Архієпископ Кентерберійський Вільям Темпл та новий посол Великобританії в СРСР сер Арчібальд К. Керр з великим ентузіазмом поставились до проведення майбутнього заходу. Делегацію повинен був очолити другий за ієрархічним положенням священнослужитель Англіканської церкви архієпископ м. Йорк Сіріл Ф. Гарбетт. Авторитет високих гостей повинен був підігріти зацікавленість західних країн та підкреслити позитивні зміни у конфесійній політиці Радянського Союзу. Втім, британська сторона заздалегідь потурбувалась, щоб «даний візит не повинен був слугувати справі радянської комуністичної пропаганди, але повинен був показати силу християнської єдності між віруючими в СРСР та союзниками на Заході» [12].

Церковна делегація з Лондону очікувалась на початку осені 1943 року. Ця подія повинна була відбутися напередодні Тегеранської конференції, що виявилось вкрай доречним та відповідало бажанням Й. Сталіна про відкриття західного фронту державам-союзницями. Для відповідного рівня зустрічі було прийняте рішення, щоб приймаюча сторона була представлена не місцеблюстителем, функції якого на той час митрополит Сергій (Страгородський) виконував шість років, а безпосередньо патріархом. Бажаючи не лише продемонструвати розквіт Православної церкви, але й отримати політичні дивіденди від цієї акції, Й. Сталін ініціює рішучі зміни у конфесійній політиці.

«Уряд має бажання прийняти Вас, а також митрополитів Олексія та Миколая, вислухати Ваші потреби та вирішити наявні у Вас питання. Уряд може Вас прийняти або сьогодні, через годину-півтори, або якщо такий час Вас не влаштовує, то прийом може бути організовано завтра (у неділю) або в будь-який інший день наступного тижня» [2] – з такими словами 4 вересня 1943 року звернувся полковник держбезпеки Г.Г. Карпов до митрополита Сергія (Страгородського) від імені радянського уряду. Увечері того ж дня дві години спілкування Й. Сталіна із трьома митрополитами – вищезгаданим Сергієм, Ленінградським і Новгородським Олексієм (Симанським) та Миколаєм (Ярушевичем) – поклали початок «нового курсу» релігійної політики уряду, який передбачав відносно спокійне, хоча і підконтрольне, існування Православної церкви з можливістю її використання в інтересах радянської держави.

Вже під час зустрічі були вирішені питання церковних потреб: можливість відкриття збережених церков, богословських курсів та вищих духовних навчальних закладів при єпархіальних центрах, видання «Журналу Московської патріархії», звільнення ув'язнених єпископів та зняття обмежень на пересування священнослужителів, які мали судимість. На все це Й. Сталін давав свою згоду та навіть обіцяв підтримку. Різку зміну державно-церковних відносин радянська влада не намагалась приховати від широкого загалу. В газеті «Правда» від 5 вечерня 1943 року було опубліковане повідомлення про зустріч Й. Сталіна з церковними ієрархами, де вказувалось, що голова Раднаркому «співчутливо поставився» [13] до будь-яких ініціатив, поліпшуючих життя релігійних спільнот.

Першими відчутними плодами благовоління держави став проведений 8 вересня 1943 року архієрейський собор, на якому митрополит Сергій був обраний патріархом Московським і всієї Русі. При патріархові був також сформований священний синод – колегіальний дорадчий орган в складі декількох найвпливовіших єпископів. Тоді ж за підписом 19 ієрархів побачило світ «Звернення Собору Російської Православної Церкви до всіх християн світу», особливими адресатами якого були «брати-воїни християни, що воюють зараз в арміях всіх союзних з нами країн», «християни всіх союзних країн, які працюють на оборону рідних земель від загального ворога» та християни «всіх країн, тимчасово окупованих Гітлером» [9, с. 70-72].

Створивши примарність нормалізації релігійного життя, Й. Сталін насправді ще більше узалежнив церкву, поставивши її під свій жорсткий контроль та інкорпорував її в систему державних відносин. Саме з цією метою 14 вересня 1943 року постановою Раднаркому СРСР було створено Раду у справах Російської православної церкви, яку очолив полковник держбезпеки Г.Г. Карпов. Відомою є настанова, яку дав Сталін

Карпову: «…пам'ятайте, по-перше, що Ви не обер-прокурор, а по-друге, своєю діяльністю більше підкреслюйте самостійність церкви» [6, с. 277].

Як і було заплановано, 19-28 вересня 1943 року відбувся візит делегації Англіканської церкви на чолі з архієпископом Йоркським Сірілом Ф. Гарбеттом. Ієрархи РПЦ були проінформовані Г.Г. Карповим та співробітниками Наркомату закордонних справ про те, як потрібно вести діалог з представниками церкви Англії. Гості були задоволені побаченим. Архієпископ С. Гарбетт зокрема заявив: «Після приїзду до Англії мене будуть осаджувати кореспонденти, вони будуть питати, «чи є в Росії свобода відправлення релігійного культу», і я відповім, що «безумовно, так»» [10, с. 143].

Очікуваного відповідного візиту не відбулось. В.М. Молотов дав наступне пояснення такому рішенню влади: «… в силу національної гордості нам не слід кланятися і так швидко реагувати на їх пропозиції, до того ж і воюють вони ще погано. Одна справа, коли вони приїздять до нас на поклін, інша справа нам туди їхати. Я вважаю, що потрібно утриматись. Так ввічливо і скажіть патріарху» [17, с. 42]. Отримавши відмову один раз, патріарх Сергій, як і його наступник з 1945 року патріарх Олексій (Симанський), більше не проявляли ініціативи у міжконфесійних відносинах.

Відносини Радянського Союзу зі Сполученими Штатами Америки розвивались в іншому ключі. По-перше, у США були широко розповсюджені антикомуністичні ідеї, саме тому ставлення до сталінського СРСР та гітлерівської Німеччини було майже однаковим. Громадська думка рахувала обидві країни тоталітарними імперіями, в яких вбачала більше спільного, аніж відмінного. По-друге, на момент нацистського вторгнення до СРСР Америка не приймала безпосередньої участі у бойових діях, але її потужна економічна допомога була суттєвою для воюючих європейських країн.

Бажаючи заручитися цією підтримкою, більшовикам не потрібно було вгадувати, що натомість бажає американська сторона. Вже на другий день після німецького нападу на СРСР заступник держсекретаря Самнер Веллз провів прес-конференцію, де прямо сказав, що «великим та фундаментальним правом кожного народу є свобода поклоніння Богу у такий спосіб, як того потребує совість… У цьому праві людям відмовив як радянський, так і нацистський уряд» [21, с. 218]. Дещо пізніше Аверелл Гарріман – емісар американського президента у Москві – зазначав, що «релігійне питання…розглядалось [Рузвельтом] як питання найвищого внутрішнього пріоритету» [19, с. 103].

Сам президент Ф. Рузвельт, порівнюючи радянську та нацистську диктатуру у їх ставленні до свободи совісті, надавав безумовну перевагу першій. Так у листі до папи Пія XII він писав: «Я вірю, що виживання Росії є менш небезпечним для релігії, для церкви як такої та людства загалом, аніж виживання німецької диктатури» [22, с. 61-62]. Особисті симпатії Рузвельта мали далекосяжні політичні наслідки. 11 вересня 1941 року на зустрічі із радянським послом голова США запевнив, що він робить все можливе аби протидіяти антирадянським тенденціям серед релігійних спільнот країни. Пробудження симпатій до СРСР серед віруючих американців дозволило б йому скоріше організувати допомогу [21, с. 223]. Для цього Ф. Рузвельт активізує дипломатичні зв'язки із Святим Престолом і схильність папи Пія XII забезпечує президентові підтримку американців-католиків.

Особливо тяжкі перемовини щодо допомоги СРСР Рузвельта чекали у конгресі, де йому потрібно було зламати існуючі ідеологічні антипатії. Щоб отримати підтримку парламентарів, президент апелював до наявності релігійної свободи: «Росія дійсно має церкви та дозволяє звершення богослужінь згідно Конституції 1936 року» [21, с. 223].

В результаті наполегливої політичної компанії американський уряд взяв на себе зобов'язання надавати допомогу СРСР за програмою ленд-лізу. Це сталося у день двадцять четвертої річниці Жовтневої революції.

Зі свого боку радянська влада пішла на поступки очікуванням Америки. У травні 1943 року до Москви прибув Джозеф Девіс, щоб передати Сталіну послання від Рузвельта. Окрім листа від Рузвельта, Девіс висунув вимоги, виконання яких очікувала американська сторона – розпуск Комінтерну та релігійна свобода: «…імідж Радянського Союзу на Заході буде дуже сильно покращений, якщо вони розпустять Комінтерн та дадуть деякі докази свободи релігії» [18, с. 186-187].

Дата 22 травня 1943 року стала днем великої перемоги союзників над радянською ідеологією. Це був день, коли була зупинена діяльність комуністичного інтернаціоналу. Радянський уряд представ перед світом в якості людей, здатних на діалог та зміни. Звичайно, історія довела, що зміни були виключно ілюзорними та продиктованими власними інтересами, проте для світової спільноти ці декларативні заяви виглядали переконливо.

Поступки атеїстичної держави на користь церкви були не такими значними, як обіцялось спочатку. Навіть репресії проти віруючих не припинились. Так, наприклад, 27 жовтня 1943 року, патріарх Сергій звернувся до Г. Карпова з заявою про звільнення із таборів 26 священнослужителів, більшість з яких були єпископи. Принизливий тон листа («…не беру на себе вирішення питання, наскільки ці особи заслужили покарання, яке вони відбувають. Але я маю впевненість, що явлена їм з боку Уряду милість пробудить їх (та дасть можливість) прикласти всі свої старання, щоб показати свою лояльність Уряду Союзу і без сліду

загладити свою минулу провину» [9, с. 78]) не зміг ані отримати бажаного, ані хоча б допомогти знедоленим братам: всі без винятку поіменовані у списку були або страчені, або померли в засланні.

Необхідність мати у війні з нацистською Німеччиною союзників з числа західних держав, громадська думка яких традиційно була заснована на християнських цінностях, спонукала Й. Сталіна цивілізувати політичний вигляд СРСР дозволом хоча б обмежених рамках релігійного життя ключової християнської конфесії. Для радянської влади найважливішим було зробити Патріархат слухняною частиною власного тоталітарного режиму, щоб завдяки його іміджу та авторитету досягати власних цілей. Повністю цього досягти не вдалось, хоча церковна ієрархія змушена була йти на компроміси, болючі для православної свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беглов А.Л., Васильева О.Ю., Журавский А.В. и др. Русская Православная Церковь XX век. Москва: Издательство Сретенского монастыря, 2008. 800 с.
2. Записка Карпова о приеме Сталиным иерархов Русской Православной Церкви. *Православие и мир.* URL: https://www.pravmir.ru/zapiska-karpova-o-prieme-stalinym-ierarxov-russkoj-pravoslavnoj-cerkvi/ (дата звернення: 19.03.2021).
3. Кашеваров А. Н. Частичное возрождение и особенности церковной печати в 1940-е годы. *Христианское чтение.* 2016, № 4. С. 191–204.
4. Краснов П. П. Трансатлантическая дипломатия папы Пия XII и Ф. Рузвельта в период Второй мировой войны. *Вестник ОГУ.* 2010, № 5 (111). С. 4–11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transatlanticheskaya-diplomatiya-papy-piya-xii-i-f-ruzvelta-v-period-vtoroy-mirovoy-voyny/viewer (дата звернення: 19.03.2021).
5. Митрофанов Г., протоиерей. Советская власть в собственных интересах помогла Церкви выжить. *Коммерсантъ: последние новости России и мира.* URL: https://www.kommersant.ru/doc/1659963 (дата звернення: 19.03.2021)
6. Одинцов М.И. Русская Православная Церковь накануне и в эпоху сталинского социализма 1917 – 1953 гг. Москва: РОССПЭН, 2014. 423 с.
7. Послание к солдатам румынской армии митрополита Сергия Страгородского. *Помни войну.* URL: http://www.pomnivoinu.ru/home/calendar/11/22/5094/ (дата звернення: 19.03.2021).
8. Поспеловский Д.В. Русская православная церковь в XX веке. Москва: Республика, 1995. 494 с.
9. Русская Православная Церковь в годы Великой Отечественной войны 1941-1945. Сборник документов / сост.: Васильева О. Ю. , Кудрявцев И. И. , Лыкова Л. А. Москва: Издательство Крутицкого подворья, 2009. 765 с.
10. «Русская Православная Церковь стала на правильный путь». Докладные записки председателя Совета по делам Русской православной церкви при СНК СССР Г. Г. Карпова И. В. Сталину. Исторический архив. 1994. № 3. С. 139–148.
11. Русская Православная Церковь XX век 19 сентября. *Православие.Ru.* URL: https://pravoslavie.ru/5583.html (дата звернення: 19.03.2021).
12. Савченко Н., иерей. Внешнеполитический контекст Архиерейского собора 1943 года. *Белое Дело.* URL: http://beloedelo.com/researches/article/?161 (дата звернення: 19.03.2021).
13. Сообщение. *Правда.* 1943, 5 сентября. URL: https://rg.ru/2018/09/03/rodina-religia.html (дата звернення: 19.03.2021).
14. Судоплатов П.А. «Остаюсь единственным живым свидетелем…». *Молодая гвардия.* 1995, №5.
15. Фирсов С. Л. Сталинский конкордат. *Независимая газета.* URL: https://www.ng.ru/ng_religii/2003-09-03/6_konkordat.html (дата звернення: 19.03.2021)
16. Шкаровский М. В. Русская Православная Церковь при Сталине и Хрущеве. Государственно-церковные отношения в СССР в 1939–1964 годах. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/russkaja-pravoslavnaja-tserkov-pri-staline-i-hrushheve-gosudarstvenno-tserkovnye-otnoshenija-v-sssr-v-1939-1964-godah/ (дата звернення: 19.03.2021).
17. Якунин В.Н. Внешние связи Московской Патриархии и расширение ее юрисдикции в годы Великой Отечественной войны 1941-1945. Самара, 2002. 200 с.
18. Dunn D. J. Caught between Roosevelt and Stalin. America's ambassadors to Moscow. University Press of Kentucky, 1998. 368 p.
19. Harriman W. A., Abel E. Special envoy to Churchill and Stalin 1941-1946. Random House Inc, 1975. 595 p.
20. Harvalíková V. Role the Russian Orthodox Church during the 2nd World War : Bakalářská práce. Praha, 2009. 59 p.
21. Miner S.M. Stalin's Holy War: Religion, Nationalism, and Alliance Politics, 1941-1945. The University of North Carolina Press, 2003. 448 p.
22. Taylor M. C. Wartime correspondence between president Roosevelt and pope Pius XII. New York: The Macmillan Company, 1947. 127 p.

УДК 75.03«18»

Загребельна В., Коротич К.,
студентки КЗ СОР «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А.С. Макаренка»
м. Лебедин, Україна

БРАТИ ФРОЛОВИ – СУПЕРЕЧЛИВІ ПОСТАТІ В ІСТОРІЇ ЛЕБЕДИНЩИНИ

Стаття присвячена дослідженню братів Андрія та Харитона Фролових жителів м. Лебедина, які в радянські часи були представлені як справжні бійці за революцію.

Ключові слова: *громадянська війна, радянська влада, Андрій та Харитон Фролови, революція, Меницький, партизани.*

The frolov brothers are contradictory figures in the history of the lebedin region.

The article is devoted to the study of brothers Andriy and Khariton Frolov, residents of Lebedyn, who in Soviet times were presented as real fighters for the revolution.

Key words: civil war, Soviet power, Andriy and Khariton Frolov, revolution, Menitsky, partisans.

Протягом двох останніх років в місті Лебедин серед краєзнавців виникла дискусія щодо двох учасників визвольних змагань у нашому місті - братів Андрія та Харитона Фролових. Тривалий час в суспільстві панувала офіційна радянська версія біографії братів Фролових , проте знайдені архівні документи проливають світло на ці суперечливі постаті і виставляють їхню діяльність зовсім в іншому світлі. І раніше краєзнавці міста до братів Фролових відносились неоднозначно. За думкою одних – вони видатні діячі періоду Громадянської війни і становлення радянської влади на території міста, на думку інших - це чекісти, червоні партизани і фактично ті самі бандити , яких Радянська влада використовувала для боротьби з селянськими повстанцями. Дискусії в місті призвели до нових архівних пошуків які дали несподіваний результат. Були знайдені архівні документи, які проливали світло на діяльність Харитона і Андрія Фролових, але дійсність виявилася зовсім іншою.

Зазначені факти, спогади сучасників, нові архівні документи сколихнули громадськість міста. В травні 2014 року за вимогою групи депутатів міська Рада приймає рішення демонтувати пам’ятник Х.М. Фролову на розі вулиць Леніна і Гудимівської і перенести його у сквер Радянської армії до місця поховання партизан. Зазначена тема дослідження надзвичайно зацікавила нас. Тому ми звернулися до Державного Архіву Харківської області в якому нам вдалося знайти документи, які в повній мірі давали можливість оцінити діяльність Харитона та Андрія Фролових. В роки боротьби за незалежність України, що відбувалася в 1917 – 1920 роках, двоюрідні брати Фролови – Андрій та Харитон брали в ній безпосередню участь. Вони були активними борцями за встановлення радянської влади в нашому краї.

Чимало уваги приділено в офіційній біографі Харитона Фролова періоду Громадянської війни: героїчна боротьба на фронтах, боротьба з бандитами в Лебединському повіті, захист Радянської влади, створення перших колгоспів і комун. За офіційною версією Харитон представлений тут як справжній герой: водить в атаку свій ескадрон, керує новоствореними сільськими радами і при цьому гарний батько і чоловік. Проте «героїзм» і «мужність» він виявляв зазвичай не на фронті, а під час каральних акцій проти своїх земляків, які намагались рятувати своє майно від непроханих гостей.

Так, за виявлену «мужність» і нещадність до ворогів радвлади при розгромі селянського повстання під Чупахівкою 28 квітня 1921 року, загін Харитона Фролова одержав «Подяку від командувача Червоних військ Радянської України», а сам командир, він же й «вождь Лебединського комнезаму», за «видатні заслуги в боях проти ворогів радвлади» був нагороджений орденом Червоного Прапора (РСФРР) та Почесною революційною вогнепальною зброєю – револьвером, на руків’ї якого кріпився орден Червоного Прапора.

Не кращим був і Андрій. У січні 1920 р. він був призначений Лебединським повіт-військкомом, але незабаром через брак освіти був усунений із цієї посади. На знак протесту проти «кар’єристів» у лютому того ж року Андрій Фролов підняв заколот, оголосивши Лебединський повіт «автономною республікою». Пізніше сам Андрій Фролов розповідав, що «Лебединську республіку» створили за прикладом с. Печини на Тростянеччині. Проте він швидко зрозумів свою помилку і зумів порозумітися з радвладою. Цікаво, що Андрія навіть не заарештували. Мабуть, був він для більшовиків досить корисним у боротьбі проти власного народу.

У доповіді начальника губернської надзвичайної комісії І.А. Меницького «Фроловська авантюра» ми можемо отримати достовірну інформацію про спробу створення «Лебединської республіки». Там зазначено, що повіт-військком Фролов фактично хотів захопити владу. В документі написане тільки прізвище і не відомо хто ж саме з братів вказаний в доповіді. В ній Фролов зображується , як жорстокий бандит, який хотів захопити владу в Лебедині. Особливе місце займає записка губвоєнкому товаришу Караваю про необхідність арешту Фролова, проте Фролови були на стільки популярні в місті, що губернське управління надзвичайної комісії не могло його заарештувати. Для цього розроблявся спеціальний план, щоб виманити Фролова до Харкова.

Сучасники згадували, що іноді при розкуркуленні фроловці на чолі зі своїм орденоносцем обливали селян крижаною водою і залишали на морозі зв’язаними. Самі ж у цей час пиячили. Не одну сотню сімей, так званих куркулів – ворогів радянської влади, серед яких часто траплялися і вдови з малими дітками, спровадив Харитон Фролов на станцію «Рябушки» для відправки на північні російські лісоповали. При цьому він їх нещадно грабував. Траплялися навіть випадки, коли «прийомщики» - росіяни з Півночі наказували йому повернути тим, хто потрапив до червоного ясиру, кожухи та валянки, щоб не довезти на каторгу лише замерзлі трупи.

Брак елементарної освіти завадив Харитону Фролову уже в часи колгоспно-радянські займати солідні посади. Як відомо, на початку січня 1934-го орденоносець Харитон Фролов лише завідував Будинком інвалідів у селі Бобровому, що тепер відноситься до Кам’янської сільради. Та вже в листопаді того ж року його призначають головою райкому ОСОАВІАХІМ, адже посада ця була більше декларативною і великої грамоти від нього не вимагала. У Лебедині він став проживати за адресою: вул. Гудимівська, 7, у будівлі колишнього

торговця «середньої руки». На тому обійсті знаходилася і конюшня, в якій «поселилася» його кобила Аза. На тій кобилі орденоносець Харитон Фролов відкривав ходу радянських святкових демонстрацій.

У 1938 році Харитон був заарештований і ув'язнений у Харкові. Нам вдалося розшукати його кримінальну справу, яка проливає світло на особу Харитона Мусійовича Фролова. Зі справи походить, що його обвинувачували у контрреволюційній діяльності, участі у антирадянській організації під керівництвом І. П. Лапіна. Справу Фролова вів сержант держбезпеки Ільїнський, який славився своєю жорстокістю. Проте, жодного обвинувачення Харитон Фролов не визнав. Нічого не дали слідчим численні допити його друзів та знайомих. На очній ставці Лапіна з Фроловим було з'ясовано, що Харитона Мусійовича обмовили. За браком доказів, після 9-місячного ув'язнення з Фролова були зняті всі обвинувачення та повернені нагороди.

Отже, ми можемо зробити висновок про обох братів Фролових. З дозволу Радянської влади вони фактично вчиняли в Лебединському повіті справжній безлад, прикриваючись революційними гаслами. З доповідної записки За словами І.М. Меницького який приїздив до Лебедина у 1920 році члени загону Фролова живуть в місті як шляхтичі 18 ст. у найкращих будинках з прислугою. Проте часи Громадянської війни минули. Новій владі такі «герої» вже були непотрібні. Після того як вони виконали свою місію їх було усунено від усіх посад. Остаточно спитий Харитон помер у 1940 році.

Доля Андрія в мирний час теж не склалася . Проте, проявити свої «таланти» він зумів ще в роки Другої світової війни, коли за своєю власною ініціативою, організував партизанській загін ім. С. М. Кірова з мешканців с. Семенівки та навколишніх хуторів. Помер він у 60 – ті роки. Фінал їхнього життя був схожим. Хоч Андрій і прожив більше Харитона та закінчили вони однаково - параліч серця після великого перепою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гісем О.В., Мартинюк О.О. Історія України: Довідник. Харків: Вид-во «Ранок», 2009. 480 с.: іл.
2. Голод Ю.В. Думи про двох братів Фролових (2 частини). Лебедин. 2012.
3. Грицак Я. Й.Нариси історії України: формування модерної української нації XIX – XX ст. Київ: Генеза, 2000. 360 с.
4. Доповідь начальника надзвичайної комісії України І.А. Маницького «Фроловська авантюра». ДАХО. ФР 203. Оп.1. Спр. 91.
5. Дудченко В.В. Бальзам Лебединських лісів. Лебедин. 1994. 76 с.
6. Зайцев Ю. Історія України. Львів: Світ, 1996. 488 с.
7. Історія міст і сіл Української СРСР. Київ. 1977.
8. Олефіренко Г. І. Думи про двох братів Лихинівки. м. Лебедин. 2015 р. 113 с.
9. Слідча справа Фролова Х.М. ДАХО. ФР6452. Оп.4. Спр. 1087.
10. Ткаченко Б.І. Під чорним тавром. Документи, факти, спогади. Лебедин. «Білий лебідь»,1992. 465 с.

902(477.5

Венгеровський Сергій,
викладач,
КЗ СОР «Лебединський педагогічний
фаховий коледж імені А.С. Макаренка»

НОВА ІНФОРМАЦІЯ ПРО ДЕЯКІ СКІФСЬКІ ПАМ'ЯТКИ ЛЕБЕДИНЩИНИ

У дійсний час відомо, що на території Лебединського району Сумської області розташована значна кількість археологічних пам'ятників скіфської епохи. Однак нажаль тільки невелика частина з них відома дослідникам. В останній час нами було локалізовано скіфське городище біля с Малий Вистроп, яке було відомо ще з початку XX ст. Також біля с. Московський Бобрик з'ясовано місцезнаходження ще одного городища скіфського часу, однак через сільськогосподарську діяльність в 60-х роках його вали були знівельовані.

Отже, із зазначеного вище ми можемо зробити висновок про наявність великої кількості пам'яток археології на Лебединщині, які потребують фіксації та охорони держави.

Ключові слова: *Лебединщина, скіфський час, пам'ятки археології, городище*

***Sergey Vengerovsky*. New information about some Scythian monuments of Lebedyn region**

Summary: It is currently known that a significant number of archeological monuments of the Scythian era are located in the Lebedyn district of Sumy region. However, unfortunately only a small part of them is known to researchers. Recently, we have located a Scythian settlement near the village of Maly Vistrop, which has been known since the early twentieth century. Also near the village. The location of another Scythian settlement in Moscow was discovered, but thanks to agricultural activities in the 1960s, its ramparts were leveled.

Thus, from the above we can conclude that there are a large number of archeological monuments in the Lebedyn region, which need to be fixed and protected by the state.

Key words: *Lebedynshchyna, Scythian time, archeological monuments, ancient settlement*

Історична наука цікавила автора цих рядків давно. В далекому 1986 році я став студентом історичного факультету Харківського університету імені М. Горького (нині Харківський Національний Університет ім. В.Н. Каразіна). Під час розподілу студентів першого курсу я обрав кафедру історіографії, джерелознавства та археології. Моїм науковим керівником став Борис Андрійович Шрамко. Ця зустріч визначила все моє

подальше життя, і хоча мені не судилося стати професійним археологом, інтерес до археологічної науки я мав завжди.

Після закінчення університету я почав працювати викладачем історії в Лебединському педагогічному училищі імені А. С. Макаренка (нині Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А. С. Макаренка) В нашому навчальному закладі завжди велику увагу приділяли вивченню історії рідного краю, звичаїв, традицій і культури рідного народу. З 1992 року в училищі діє Музей народознавства, працюють численні гуртки та факультативи.

В 2001 році розпочали свою діяльність Студентське наукове історичне товариство та пошуковий загін «Оріон». Серед численних заходів і проектів діяльності товариства постало питання про ознайомлення студентів з практикою археологічних досліджень. Тому, з 2004 року студенти нашого закладу щороку стали брати участь в археологічних дослідженнях Більського городище в складі Скіфської експедиції Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна під керівництвом Ірини Шрамко та Станіслава Заднікова. Участь в цих дослідженнях завжди справляла незабутнє враження на наших студентів, значна кількість з них присвятили історичній науці своє життя.

Ще одним видом діяльності Студентського наукового історичного товариства стали польові екскурсії по території Лебединщини. Тематика таких екскурсій була різна: дослідження архітектури, збір етнографічного матеріалу, збір спогадів ветеранів та очевидців подій а також дослідження місцевості на предмет наявності археологічних пам'яток різних епох. . Студенти здійснювали огляд території, наносили об'єкти на карту, збирали підйомний матеріал на поверхні.

Польові екскурсії дали неочікуваний результат – було виявлено значну кількість поселень, невідомих офіційній науці. Це дозволяє зробити висновок, що на території Лебединського району Сумської області розташована значна кількість археологічних пам'ятників скіфської епохи. Одна частина з них досліджені , інша залишилась поза увагою дослідників.

Перші інформація про археологічні пам'ятки Лебединщини відомі у Філарета в його роботі: «Историко-статистического описания Харьковской епархии» (Филарет 1857, с. 431-538). На початку XX ст. під час підготовки XII Археологічного з'їзду у м. Харків, Лебединським громадським діячем та краєзнавцем А.А. Копф, було складено склав опис археологічних об'єктів Лебединського повіту (Коротя, Осадчий, 2017, с.33). В його опису згадуються кургани та курганні могильники, а також городища поблизу с. Великий Висторoп та Буймер (Багалей 1906, с. 70-76). Однак у зв'язку з коротким описом місцезнаходження городища поблизу села Великий Висторoп, до останнього часу не вдавалось його локалізувати (Коротя, Осадчий, 2017, с.97).

Проте під час польових екскурсій у 2000 – х роках у лісі, на північ від с. Малий Вистроп були виявлені залишки давніх валів. Ймовірно що саме це городище мав на увазі А. А. Копф на початку XX століття. Воно розташоване на мису на краю великого яру. Городище має правильну прямокутну форму. Захисні споруди збереглися достатньо добре. Вали не мають ознак руйнування селітроварниками. Перед входом з боку поля збереглись залишки додаткової системи валів. Це дозволяє припустити що над входом було споруджено конструкцію типу надвратної башти. Конструкція захисних споруд була типовою для скіфських городищ. Ззовні був виритий рів, глибина якого сягає в наш час понад два метри. Городище було обнесене дерев'яною стіною, до якої зсередини був підсипаний земляний вал. Городище мало два входи, один з боку поля , інший з боку яру, від якого до річки внизу була прокладена дорога. В наш час територія всередині городища поросла дубовим лісом, ніякої сільськогосподарської діяльності там не ведеться. На поверхні зібрано значну кількість фрагментів кераміки скіфської епохи.

Цікавим об'єктом скіфського часу також є курганний могильник поблизу села Московський Бобрик. Він розташований на великому полі, між двома ярами. (Коротя, Осадчий, 2018, с. 254–255,). Місцеві мешканці ці кургани пов'язують з подіями періоду Північної війни. Проте під час першого огляду було визначене їх скіфське походження. Кургани там мають різні розміри – від ледь помітних на поверхні до великих, висотою чотири – п'ять метрів. Поле щорічно обробляється, курганні насипи руйнуються дедалі сильніше, за виключенням самих високих, недосяжних для сільськогосподарської техніки. Звісно, такий об'єкт мав свідчити про наявність поблизу великого городища, яке було адміністративним і військовим центром. Проте тривалий час пошуки не давали ніяких результатів. Ситуацію прояснили місцеві старожили. Виявляється, що в цьому регіоні існувало велике городище, проте в післявоєнні роки воно було повністю знищене. Вали були зрізані бульдозером, а площа розорана. Городище було розташоване поблизу села Влізьки.

Крім великих городищ скіфської епохи навколо Лебедина були виявлені і численні неукріплені селища скіфської доби. Розташовували їх на схилах ярів, поблизу великих і малих річок. Про наявність таких об'єктів свідчить велика кількість фрагментів кераміки скіфської епохи на окремих польових ділянках. Більшість таких поселень розташовані на території земель що обробляються. Про наявність поселень свідчить також рельєф місцевості, сліди доріг, ескарповані схили, тощо. Знаходяться такі об'єкти практично на всій території Лебединської територіальної громади. До найбільших з них слід віднести поселення поблизу сел Бишкінь, Ревки, Кам'яне, Будилка, тощо.

Отже, із зазначеного вище ми можемо зробити висновок про значну кількість пам'яток скіфської епохи на території Лебединщини які потребують фіксації та охорони держави.. Ці об'єкти мають велике значення і для розвитку міста, оскільки створюють привабливі умови для розвитку туризму і краєзнавства в регіоні .

ЛІТЕРАТУРА

1. Багалей, Д. И. 1906. *Археологическая карта Харьковской губернии с объяснительным текстом.* Москва: типография А.И. Мамонтова, с. 1–92.
2. Коротя О. В., Осадчий Є. М. Інвентаризація поховальних пам'яток на території Лебединського району. В: Корост І.І. (відп. ред.). *Археологічні дослідження Більського городища 2017*. Київ, Котельва, 2018 ,с. 250–256.
3. Филарет. 1857. *Историко-статистическое описание Харьковской епархии.* Москва: типография В. Готье, Отд. III.

УДК 371.32.

Дрогомирецька Людмила,
канд. істор. н., доцент кафедри історії України і методики викладання,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано - Франківськ)
Ільницький Ігор,
кандидат історичних наук, викладач-методист
Державного вищого навчального закладу «Калуський політехнічний коледж»
(м. Калуш, Івано – Франківська обл.)

ІНТЕГРОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 11 КЛАСІ: РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Розглядається вивчення методики організації інтегрованих уроків в закладах загальної середньої освіти на уроках історії України у 11 класі, визначається реалізація компетентнісного підходу.

Ключові слова: *інтегровані технології навчання, компетентнісний підхід, історія України.*

Drohomyretska Lyudmyla. Ilnytsky Igor. Integrated technologies of teaching the history of Ukraine in grade 11: implementation of the competence approach. *The study of the methodology of organization of integrated lessons in general secondary education institutions in the history of Ukraine in the 8th grade is considered, the implementation of the competence approach is determined.*

Key words: *integrated learning technologies, competence approach, history of Ukraine.*

Постановка проблеми. Проблема інтеграції навчання в закладах загальної середньої освіти важлива і сучасна як для теорії, так і для практики. Її актуальність продиктована новими соціальними запитами, що висуваються до цих закладів освіти і обумовлена змінами в сфері освіти і науки.

Сучасна система освіти спрямована на формування високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ і процесів, які мають цю картину. Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду випускника закладу загальної середньої освіти, в той час як в сучасному світі переважають тенденції до економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції. Самостійність предметів, їх слабкий зв'язок один з одним породжують серйозні труднощі у формуванні в здобувачів освіти цілісної картини світу, перешкоджають органічному сприйняттю культури.

Інтеграція, на наш погляд, належить до числа дидактичних принципів і не буде перебільшенням сказати про неї як про першу серед рівних. Інтегровані уроки сприятимуть формуванню цілісної картини світу у здобувачів освіти, розуміння зв'язків між явищами в природі, суспільстві і світі в цілому.

Важливо врахувати той факт, що вчителі не маючи чіткої системи методичних рекомендацій з питання інтеграції історії України в систему інших предметів і змушені вирішувати цю проблему на емпіричному рівні.

Актуальність даного дослідження обумовлена тим, що в даний час з проблематики інтегрованого навчання накопичений великий емпіричний матеріал. Існуюча інформація про інтегроване навчання вимагає систематизації та узагальнення. Модернізація освіти ставить вчителів перед проблемою реалізації інтегрованого підходу на уроках історії в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Інтеграція навчальних предметів в міждисциплінарні дисципліни в закладах загальної середньої освіти, сьогодні є одним з перспективних напрямків вирішення проблеми пошуку нових педагогічних рішень, сприяють поліпшенню та розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу і окремих педагогів, з метою більш ефективного впливу на здобувачів освіти. Ідея міжпредметних зв'язків вперше в історії педагогіки отримала втілення створених на їх основі комплексних програмах, які представляли собою щось інше, як міжпредметна система, що об'єднує знання з різних основних наук про той чи інший об'єкт дійсності.

Вже в 50-60 роках XX століття М.Н. Скаткіна, Е.І. Моносзон, Ш. І. Ганелін та інші говорили про необхідність здійснення міжпредметних зв'язків (міжпредметної інтеграції). Предмет «Історія» – чи не

найбільш інтегрована шкільна дисципліна, оскільки дозволяє більш тісно пов'язати навчальний матеріал з життям, викликати інтерес до пізнання навколишньої дійсності розширити словниковий запас і кругозір школяреві, підвищити їх рівень вихованості.

До питання інтеграції звертались багато класиків педагогічної думки: А. Макаренко, В. Сухомлинський, Н. Крупська, Д. Елькоін та інші.

У сучасній педагогічній науці реалізації інтегрованих технологій на уроках історії стала актуальною для багатьох учених, методистів і вчителів-практиків (Г. Бабійчук, К. Баханова, Ю. Бицюри, Г. Гречушкіної, М. Добриці, С. Защитинської, В. Корнєєва, О. Мариновської, О. Матюшенко, О.Пометун, Л. Соловйової, О. Удода та ін.), у працях яких висвітлені проблематика таких зв'язків, прийоми і методи реалізації їх на уроці, підходи до інтегрованого навчання.

Мета статті – визначити реалізацію компетентнісного підходу при використанні інтегрованих технологій навчання історії України у 11 класі.

Виклад основного матеріалу. Зміст освіти являє собою дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем. Сенс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування в здобувачів освіти досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти. Оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих здобувачами освіти на певному етапі навчання. З позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, але він акцентує увагу на здатності використовувати отримані знання. При такому підході цілі освіти описуються в термінах, що відображають нові можливості здобувачів освіти, зростання їх особистісного потенціалу. У першому випадку цілі освіти моделюють результат, який можна описати, відповівши на питання: що нового дізнається здобувач освіти? У другому випадку передбачається відповідь на питання, чому навчиться здобувач освіти.

З позицій компетентнісного підходу основним безпосереднім результатом освітньої діяльності стає формування ключових компетенцій. Компетентність в рамках обговорюваної теми означає рівень освіченості.

Сутність інтегрованого підходу в навчанні історії України полягає не тільки в передачі соціального досвіду вчителями та засвоєнні його здобувачами освіти, а, головним чином, у всебічному гармонійному розвитку, яке відповідає внутрішнім потребам здобувачів освіти і направлено на вільне і творче самовизначення особистості.

Що ж таке інтеграція як термін і явище з методичної точки зору? У словнику або довіднику важко знайти методичне значення слова «інтеграція».

Інтеграція – (з лат.) – відновлення, заповнення, об'єднання частин в ціле (integer – цілий), причому, не механічне з'єднання, а взаємопроникнення і взаємодія. Інтеграція дає можливість показати здобувачам освіти «світ в цілому», подолавши роз'єднаність наукового знання з дисциплін, а також вивільняється за цей рахунок навчальний час використовувати для повноцінного здійснення профільної диференціації в навчанні [1, с.38]. Роль вчителя на інтегрованому уроці змінюється, його головним завданням стає організація такого пізнавального процесу, при якому здобувачі освіти усвідомлюють взаємозв'язок всіх знань, отриманих на уроках.

Під час підготовки і проведення інтегрованого уроку відбувається зближення і взаємодія двох і більше навчальних дисциплін, і здобувач освіти тут виконує нову, більш активну роль. Його основним завданням є не відтворення і переказ знань, почерпнутих з підручника або від вчителя, а вироблення індивідуального шляху освоєння і застосування цих знань. До здобувача освіти, який є учасником інтегрованого уроку ставляться такі вимоги:

- уміння знаходити і обробляти інформацію, використовуючи різні джерела;
- навички критичного розгляду і осмислення отриманої інформації;
- уміння пред'являти і обговорювати власні висновки, зроблені на основі отриманої інформації, вступати в дискусію;
- вислуховувати і приймати до уваги аргументовані висновки інших;
- виступати публічно, висловлюючи свої думки зрозуміло та лаконічно [2, с.78].

Інтеграція дозволяє навчити здобувачів освіти отримувати знання самостійно, підвищувати інтелектуальний рівень, розвивати інтерес до навчання, розширити їх кругозір, розвинути потенційні можливості. Інтеграція навчальних дисциплін здійснюється за допомогою інтегрованих уроків. При проведенні цих уроків успішніше вирішується така проблема, як індивідуальний диференційований підхід в навчанні здобувачів освіти з різними здібностями. Інтегровані уроки подобаються здобувачам освіти, викликають у них інтерес до пізнання, дають їм багато нового, корисного, в них міститься великий емоційний заряд. Подібний урок вимагає від вчителя особливої підготовчої роботи, важливим виразом якої виступає активний пошук ефективних методів його проведення. Розвиток здібностей педагога в побудові навчального процесу виражається в умінні знаходити точки дотику змісту різних предметів, що відповідають цілям і задачам уроку.

Інтеграція в цьому контексті розглядається не тільки з точки зору взаємозв'язків знань з предметів, але і як інтегрування технологій, методів, і форм навчання.

Структура інтегрованих уроків – відрізняється від звичайних уроків наступними особливостями:

- граничною чіткістю, стислістю навчального матеріалу;
- логічною взаємозумовленістю, взаємопов'язаністю;
- інформаційною ємністю навчального матеріалу використовуваного на уроці [4, с.4].

Перш за все, це внутрішньо предметна інтеграція. Шкільний курс історії сам по собі вже є інтегрованим, тому що містить в собі елементи літературознавства, різних видів мистецтва, географії, економіки та інших дисциплін. На уроках історії, де відбувається обмін досвідом між поколіннями і культурами, відбувається патріотичне виховання здобувачів освіти, досягається свобода в судженнях і відповідях. Історія пов'язана з багатьма предметами, тому інтеграція уроків набуває особливої актуальності. Розробляючи уроки з історії варто пам'ятати, що їх ідея може залежати не тільки від матеріалу програми і педагогічного завдання, що стоїть перед учителем, а й часом, коли програмний матеріал засвоюється.

Інтегрований урок – це відступ від загальноприйнятих класичних законів методики навчання в закладах загальної середньої освіти. У них як ніде проявляється новаторство і творчість вчителя, має місце й імпровізація. Тому такі уроки вимагають великої підготовчої роботи, особливо при інтеграції двох навчальних дисциплінах за участю двох вчителів. Взаємозв'язок даних дисциплін в рамках 45 хвилин повинна виглядати гармонійно і бути зрозумілою здобувачу освіти. Завдання вчителя або вчителів, щоб здобувачі освіти успішно використовували знання одного предмета для більш ефективного пізнання або розуміння іншого.

Багато колег-предметників звертаються до вчителя історії України з проханням розглянути те чи інше питання в історичному конспекті. Іноді таке об'єднання цілком виправдано самим навчальним матеріалом, проте не слід забувати, що інтегрований урок – це нова, поки ще неосвоєна до кінця частину методичного та дидактичного апарату вчителя.

Гранично близька до історії України українська література. Наприклад, вивчаючи в 11 класі тему «Культурне життя в Україні у другій половині 40-х – 50-х років. Розвиток літератури і мистецтва» можна провести урок двом вчителям-предметникам. В результаті вивчення цієї теми в здобувачів освіти буде формуватися історичні, хронологічні, аксіологічна, соціальна та громадянська компетентності. На цьому уроці вчитель історії України висвітлює історичні умови та наступ тоталітарного режиму на діячів української культури. Критично осмислити непростий післявоєнний розвиток українського суспільства через призму літературного процесу здобувачі освіти спробують, спираючись на засвоєні знання на уроках української літератури. Оскільки літературний процес, як і мистецтво в цілому, нерозривно пов'язаний з історією, ці явища розглядатимуться паралельно. Напередодні уроку окремі здобувачі освіти отримують завдання з історії. Вони виступатимуть в ролі дослідників-істориків. Інша група – матиме слово від імені письменників (Олена Теліга, Олег Ольжич, Олесь Гончар, Олександр Довженко, Оксана Лятуринська, Улас Самчук). Роль вчителя української літератури на цьому уроці висвітлити відродження української літератури другої половини 40-х - початку 50-х рр. Зокрема, ставить питання: «Пригадайте, хто з письменників визначав тоді обличчя літературного процесу? Які твори ми вже вивчали, згадували, чи, може, ви читали самостійно? (Поезії В. Сосюри, М. Рильського, П. Тичини, «Київські оповідання» Ю. Яновського, «Велика рідня» М. Стельмаха, «Прапороносці» О. Гончара, проза В. Козаченка, Н. Рибака, В. Собка, гумористичні оповідання Остапа Вишні). Здобувачі освіти-письменники виступають від імені письменників, а здобувачі освіти-історики аналізують їх діяльність. В кінці уроку обидва вчителя підбивають підсумок. Домашнє завдання після уроку пропонується написати твір-відгук на самостійно прочитаний прозовий твір чи збірку поезій українського письменника, вперше видані в 40-50 рр.

При вивченні теми «Україна в умовах політичної та економічної лібералізації суспільства (середина 1950-х – середина 1960-х років) доцільно провести інтегрований урок (прес-конференцію), під час якого буде сформовано у здобувачів освіти історичну, інформаційну, хронологічну, аксіологічну, соціальну та громадянську компетентності. На уроці у формі прес-конференції будуть присутні «фахівці» різних галузей, зокрема: історик (висвітлює нову добу в радянській історії після смерті Сталіна), політолог (розкриває зміст XX з'їзду КПРС (14-25 лютого 1956 року), суть «таємної закритої доповіді», де пояснювалися причини утвердження «культу особи» Сталіна), науковець (аналізує становище української мови в зазначений період та стан науки), освітянин (пояснює особливості освітньої реформи М. Хрущова), соціолог (досліджує соціальну політику М. Хрущова, зокрема, закон про пенсійне забезпечення, постанову «Про розвиток житлового будівництва СРСР», закон про скорочення робочого тижня, грошова реформа), міністр промисловості (докладає про стан промисловості в Україні в середині 1950-х – середині 1960-х років), агроном (з'ясовує особливості проекту про підняття цілини та перехід до вирощування величезної кількості кукурудзи і робить висновок, що сільське господарство перетворилося на експериментальний майданчик упровадження хрущовських реформ) та представник мас-медіа (зазначає про нову хвилю десталінізації, «відлига» набирає нових оборотів в культурному житті України). В кінці уроку вчитель підводить висновок отриманої інформації.

Висновки та перспектив подальшого дослідження. Отже, інтегровані уроки сприяють більш осмисленому і глибокому засвоєнню матеріалу, мотивують здобувачів самостійно думати, зіставляти, оцінювати історичні події та явища. Крім того – це викликає емоційне ставлення здобувачів освіти до досліджуваних події та їх особистісне сприйняття матеріалу, що дуже важливо для активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та кращому розумінню предмета, з яким інтегрується історія України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. Навчання історії за інтегрованою системою. Історія в школі. 2000. № 5–6. С. 37–43.
2. Баханов К. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі : кол. монографія / К. Баханов, С. Баханова, О. Барнінець та ін. ; за заг. ред. К. Баханова. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. 520 с.
3. Дышлюк И. С. Смысловое развитие учащихся средствами межпредметной интеграции. Рос. психол. журн. 2014. Т. 11, № 3. С. 41 – 48.
4. Мариновська О. Інтегральна технологія навчання: від теорії до практики. Початкова освіта. 2011. №32 (608). С. 3−5.

УДК 372.894

Коляда Ігор,
доктор історичних наук, професор,
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)
Борчук Степан,
доктор істор. н., професор кафедри всесвітньої історії,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано - Франківськ)

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ЦІННІСНИЙ ПІДХІД

Розкриваються основні особливості ціннісного підходу до вивчення історії у Новій українській школі. Суть такого підходу полягає у виробленні певної системи вивчення соціальних цінностей, механізму їх реалізації і взаємодії з іншими факторами історичного процесу з метою поглиблення розуміння і пояснення сенсу історії.

Ключові слова: *історична освіта, цінності, Нова українська школа.*

Designing the content of historical education in the New Ukrainian school: a value approach. *The main features of the value approach to the study of history in the New Ukrainian school are revealed. The essence of this approach is to develop a system of studying social values, the mechanism of their implementation and interaction with other factors of the historical process in order to deepen the understanding and explanation of the meaning of history.*

Key words: *historical education, values, New Ukrainian school.*

Постановка проблеми. У нових демократичних умовах розвитку українського суспільства з'являються нові підходи до освіти та переглядається значимість загальновідомих. Відновлюється дискусія навколо підходів до основоположних визначень, основним поняттям освітнього процесу, тобто до вічних методологічним поняттям. Реалізація ціннісного підходу до процесу навчання буде реально здійснюватися тільки при взаємному інтересі сторін, тобто суб'єкта та об'єкта навчання. При цьому, якщо в об'єкта навчання досить, в загальному, бажання, то суб'єкт навчання повинен ще мати і належні умови для виконання цих бажань. Тут ми неминуче приходимо до необхідної підготовки педагога з точки зору його педагогічних можливостей, головними проявами яких буде його педагогічна культура та ціннісні орієнтири.

Велике значення мають дослідження проблеми цінності в системі наук про людину (філософії, соціології, вітчизняної психології та педагогіці, зарубіжний освіті), осмислення категорії «цінність» і її похідних, дослідження механізму взаємодії ціннісних орієнтацій з близькими їй психологічними компонентами особистості (установками, інтересами мотивами, потребами та ін.). Слід також визначити чільне місце ціннісної орієнтації в соціальному житті людини, вичленувати проблему аксіологічного обґрунтування сучасної підготовки гуманітарія, встановлення історичності аксіологічних орієнтирів сучасної освіти.

Ціннісний підхід у педагогіці зайняв чільне місце в загальному увазі реалізованих в педагогічній науці і практиці роботи шкіл і підходів особистісно-орієнтованого, системного, діяльнісного, акмеологічного, прогностичного. сутність ціннісного підходу полягає в розгляді педагогічних явищ і фактів, цілей, технології та результати взаємодії освіти у взаємодії людина і світ, особливої уваги до формування внутрішнього світу особистості, його прагнення, домагань, інтересів, національних домінант життєдіяльності, загальної спрямованості перспектив.

Аналіз актуальних досліджень. Кожна історично конкретна суспільна форма характеризується специфічним набором та ієрархією цінностей, система яких виступає в якості найбільш високого рівня соціальної регуляції. Ціннісні системи формуються і трансформуються в історичному розвитку суспільства.

Поняття «цінність» є центральним у аксіології (теорія цінностей), воно поклало початок спеціальній сфері філософської науки, яка досліджує природу цінностей, їх місце в реальності, структуру ціннісного світу, розглядає взаємозв'язку різних цінностей між собою, їх відображення в структурі особистості.

Загальновідомо, що термін «аксіологія» в 1902 році введено в науковий тезаурус П. Лапі і став активно використовуватися в філософії, соціології та психології [1, с.36]. Розробка проблеми цінності довгий час залишалася свого роду монополією зарубіжної філософії. Сформована на початку нашого століття як певний напрям на основі неокантіанскіх навчань (В.Віндельбанд, Г. Ріккерт), вона отримала потім широке поширення в працях ряду німецьких і американських вчених (М. Шелер, Н. Гартман, Д. Дьюї, Р.Б . Перрі, С. Пеппер). Лише в 60-ті роки у радянській науці були визначені місце і роль теорії цінностей в марксизмі, її значення для розвитку комплексу наук про людину і суспільство, позначилися перспективи її розвитку в єдності гносеологічного, соціологічного та педагогічного аспектів. У дослідженнях філософів С.Ф. Анісімова, А.Г. Здравомислова, Л.П. Буїв, Ю.А. Замошкин, М.С. Кагана, Л.П. Фоміна, В. Момова, В.Н.Сагатовський, І.Т.Фролова і інших оформився категоріальний апарат, який включає поняття «цінність», «ціннісне ставлення», «оцінка», «ціннісні орієнтації».

В останнє десятиліття відбувається інтенсивний розвиток аксіологічного підходу. Він стає органічним і необхідним компонентом осмислення сталого соціального розвитку (В.І. Бойко), проблеми взаємодії пізнання і ціннісної свідомості (М. С. Каган), вивчення феноменології ціннісних систем особистості (В.Г. Алексєєва), формування нового тезауруса і нової освітньої парадигми (Н.Б. Крилова, З.А. Малькова, Н.М. Воскресенська), ретроспективного аналізу філософських і педагогічних систем, базисом для порівняльної педагогіки, філософії освіти нового часу (Т.К. Ахаян, Н.Д. Нікандров, З.І. Равкин, В.В. Веселова).

Аксіологічний підхід позначений в навчальних посібниках з педагогіки. Методологія дослідження проблем орієнтації особистості в світі цінностей закладена в фундаментальних роботах В.І. Загвязинського, В.В. Краєвського.

Мета статті – дослідити ціннісний підхід проектування змісту історичної освіти у Новій українській школі.

Виклад основного матеріалу. Історична освіта традиційно розглядалася в якісно інструменту ідеологічного впливу на свідомість особистості, обслуговувало соціальне замовлення щодо формування уніфікованих поглядів і переконань здобувачів освіти.

Ціннісний підхід тісно пов'язаний з цілями вивчення історії в концепції Нової української школи, які спрямовані на: формування знань про складання системи цінностей, вивчення змістовного аспекту цінностей тієї чи іншої історичної епохи, розвиток критичного мислення, умінь оціночної діяльності, інших творчих здібностей здобувачів освіти, формування ціннісного ставлення до подій, діячів, наслідків подій або результатів діяльності історичних персоналій, формування громадянських, моральних якостей особистості в результаті осмислення соціально морального досвіду людства.

Цінності, як аксіологічна категорія, застосовні тільки до людини і ставлення до світу. При цьому цінності означають позитивні, значущі для людини факти, предмети, явища і події, в яких соціальний прогрес і позитивність наявності. Цінності служать як би мостом між практичними і пізнавальними сферами життя людини. Цінності стверджують концепцію взаємозалежного і взаємодіє світу. Тому важливо зміна ціннісної свідомості таким чином, щоб людина жила як людина (на принципах толерантності, екологічної та високо духовної культури), який усвідомлює свою належність до планетної цивілізації і відповідальність за неї, як особистість з розвинутими духовно-моральними орієнтирами.

Ціннісний компонент присутній в історичній інформації, так як історія людства має суб'єктний характер, історія розвивається в часі, в просторі, в історичному русі, тому що її рушійними силами є діяльність суб'єктів історії: історичних особистостей, окремих груп (культурно-історичних, соціальних, етнічних, громадських, релігійних та ін.), народів, націй, цивілізаційних спільнот, державних спільнот [3, с. 47].

Ціннісний компонент включає мотиви і цілі діяльності суб'єктів історії, соціально-моральний характер і спрямованість історичних подій, їх соціально політичні наслідки, історичну значимість тих чи інших подій, характер соціальних, суспільних відносин, правову, соціальну, суспільно-політичну систему держав, основні цінності тієї чи іншої епохи (моральні, соціальні, політичні, культурні, релігійні), еволюцію культурно-історичних цінностей, філософські ідеї.

Ціннісне осмислення історії дозволяє пізнати минуле на особистісному рівні, що сприяє особистісної соціокультурної і громадянської самоідентифікації. Особливо актуальний в ціннісно-виховному відношенні курс історії України, що вивчається в контексті знань із всесвітньої історії. Порівняльно-історичний підхід дозволить здобувачам освіти зрозуміти особливості формування національної культури, національної самосвідомості, відчути культурно-історичну спадкоємність поколінь. Звернення до дискусійних питань історії

України покаже складність історичного шляху країни, а також значимість її історії та культури в світовій історії.

Далі виділимо основні тематичні лінії, що містять ціннісний компонент.

1. Людина в історії: типи історичних особистостей (політичні діячі, діячі культури, науки, люди своєї епохи). Історичні особистості, чиї імена стали загальними. Світосприйняття людини в кожну історичну епоху. Гендерний і віковий аспект.

2. Соціальні відносини: поява соціального, суспільного, майнової нерівності, правове становище різних соціальних груп суспільства в різні часи, ставлення до особистості і її прав в різні епохи.

3. Політичні відносини: особливості політичних типів, форми держави в різні епохи. Політичні традиції України: становлення сучасних уявлень про громадянство та демократію.

5. Українська держава як багатонаціональна. Загальна історична доля народів України в складі багатонаціональної держави; політика щодо українського народу під владою інших держав, традиції культурного діалогу; ставлення до проявів людиноненависництва за етнічними, релігійними ознаками (ксенофобія, геноцид) в українській культурі.

6. Соціально-економічні уявлення, праця, трудові відносини: характер економічних і трудових відносин в різні епохи; гендерно-вікові особливості праці; ставлення до праці, підприємництва, особистого успіху в економічній діяльності в українському менталітеті; роль творчої праці: особистість - суспільство - держава.

7. Культурні цінності: уявлення про культурно-історичну спадщину; творці культури і науки – активні суб'єкти історичного процесу, люди, які випередили час.

8. Релігійні цінності: культурологічний аспект світових релігій (буддизм, християнство, іслам); традиційні релігії України; особливості релігійного світогляду; роль традиційних релігій Україні в сучасному суспільстві (зміцнення духовно-моральних засад суспільства, участь у формуванні та згуртуванні громадянського суспільства в Україні).

9. Становлення національної самосвідомості: ставлення до України, образ Батьківщини в свідомості українців різних історичних епох (пам'ятники історії, літератури, філософської думки про Україну і українців); патріотизм як соціокультурне явище.

10. Війни в історії: типи воєн (династичні, завойовницькі, війни за незалежність, колоніальні, релігійні, світові (за переділ світу), сучасні типи воєн: інформаційні, міжнародний тероризм); ставлення до мілітаризму, війнам.

11. Революції і реформи в історії: революціонери і реформатори як типи історичних діячів, наслідки реформ і наслідки революцій (глибина суспільно-політичних і соціально-економічних змін, методи і способи дій реформаторів і революціонерів: морально-етичний аспект, соціальна ціна реформ і революцій).

12. Наука, культура і суспільство в XX в. – початку XXI ст.: нові явища в культурі; формування елітарної і масової культури; мас-медіа і суспільну свідомість; науково-технічний прогрес і суспільна свідомість: інформатизація суспільства, формування через мас-медіа культурних потреб і орієнтацій, способу життя (мода на певний відпочинок, читання масової літератури: бульварних романів, детективів і т.д., перегляд кінофільмів та ін.); розмивання і втрата традиційних культурних цінностей.

13. Цілі і мотиви діяльності істориків з реконструкції минулого.

14. Цілі і мотиви вивчення історії пізнати суб'єктами – здобувачами освіти.

Розглянемо принципи роботи з ціннісним компонентом змісту історичної освіти. При відборі змісту враховуються [2, с.51]:

1) змістовний аспект цінності (ціннісних орієнтирів, системи цінностей): до якої сфери історії відноситься (з вищевикладених), які суб'єктні відносини розкриває;

2) характер цінності (ціннісних орієнтирів, системи цінностей) в культурно-історичному та хронологічному аспекті: дана цінність актуальна лише для досліджуваної епохи, або має позачасовий характер;

3) хто або що в досліджувану епоху були носіями даної цінності (ціннісних пріоритетів, системи цінностей, а хто або що їй протистояли (якщо це можна визначити);

4) яка анти цінність була протилежна даній цінності (ціннісним пріоритетам, системі цінностей) в досліджувану епоху, хто був її носієм;

5) чи є актуальною ця цінність (ціннісні пріоритети) для наших днів? Може бути вона дійшла в зміненому вигляді? Якщо не актуальна, в чому проявляється її обмеженість? А що можна сказати про протилежну їй анти цінності (для тієї епохи)? Сучасна вона сьогодні? Чому?;

6) можливість порівняння системи цінностей (конкретних цінностей, ціннісних пріоритетів) різних цивілізацій: європейської цивілізації, східної, російської (через введення контекстних знань, питань і завдань на порівняльний аналіз): етапи і еволюція системи цінностей.

До видів навчальної діяльності здобувачів освіти під час роботи з ціннісним компонентом змісту історичного освіти відноситься [1, с.87]:

1) розуміння ціннісної спрямованості факту: події, явища, процесу, діяльності історичної особи;

2) вміння виділити матеріал ціннісного характеру, визначити його зміст і структуру, пояснити його взаємозв'язок з фактами епохи;

3) здатність до формулювання особистісної позиції при осмисленні матеріалу аксіологічного спрямованості (оціночне судження, оцінний висновок);

4) робота з точками зору, версіями та оцінками.

Тематичне планування курсу дає вчителю можливість творчо підійти до виділення пріоритетних ціннісних ліній, актуальних для даного курсу історії України, структурування матеріалу з урахуванням дидактичних можливостей предмета і необхідності вирішення педагогічних завдань, в тому числі з розвитку здобувачів освіти.

Висновки. Таким чином, цінність людини, духовний світ особистості визначається ступенем сформованості його ціннісної орієнтації, мірою його причетності до суспільства, його історії, сьогодення, діапазоном його суспільних інтересів, багатством і різноманітністю зв'язків і взаємин із суспільством.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. Москва: Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. 272 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О.В. Овчарук, Л. І. Паращенко та ін.: під заг. ред. О.В.Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
3. Калюжна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійнопедагогічної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. 128 с.

УДК 371.32.

Коляда Ігор,
доктор історичних наук, професор,
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
Іван Стьопул,
студент, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
Мінтао Юй,
студент, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
м. Київ, Україна

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Висвітлюються теоретичні підходи до інтеграції як педагогічного явища та досліджується технологія проведення інтегрованих уроків в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: *інтегровані уроки, історія України, заклади загальної середньої освіти.*

Ihor Koliada. Ivan Stopul. MintaoYu. Technology of conducting integrated lessons on the history of ukraine in general secondary education institutions. *Theoretical approaches to integration as a pedagogical phenomenon are covered and the technology of conducting integrated lessons in general secondary education institutions is investigated.*

Key words: *integrated lessons, history of Ukraine, general secondary education institutions.*

Постановка проблеми. В умовах сучасного життя суспільство постало перед необхідністю вироблення нового світогляду, в центрі якого людина існує не сам по собі, а як органічна частина навколишнього світу. Демократизація дала можливість вчителю широкі можливості для творчості, він отримав свободу дій, вибору, можливого активного пошуку оптимальних форм, методів, прийомів навчання. Здійснення інтеграції в навчанні є одним з таких пошуків. Інтеграція має на меті – дати здобувачу освіти цілісне уявлення про навколишній світ, а засобом цього є комплексне вивчення шкільних дисциплін, розкриття зв'язків між ними. Інтеграція історії України в закладах загальної середньої освіти, сьогодні є одним з перспективних напрямків вирішення проблеми пошуку нових педагогічних рішень, сприяють поліпшенню та розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу і окремих педагогів, з метою більш ефективного впливу на здобувачів освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Починаючи з 50-60-х років XX століття в педагогічній науці М.М.Скаткін, Е. І. Моносзон, Ш. І. Ганелін, С. Є. Драпкіна починають зазначати на необхідності здійснення міжпредметної інтеграції. Ідея міжпредметних зв'язків вперше в історії педагогіки отримала втілення в створених на їх основі комплексних програмах, які представляли собою не що інше, як міжпредметну систему, яка об'єднує знання з різних основ наук про той чи інший об'єкт дійсності.

Процесуальний компонент навчання з використанні інтегрованих уроків характеризується в працях Г.І.Батуріної, Г. І. Біленького, Н. Ф. Борисенко, Ш. І. Ганелін, І. Д. Звєрєва, Д. М. Кирюшкина, П. Д. Кулагіна, М. М. Левиной, Н. А. Лошкарева, В. Н. Максимової, А. Н. Пінського, М. Н. Скаткина, А В. Усовой, В.Н.Федорової та інших.

На сучасному етапі розвитку системи освіти, даній проблемі приділяли увагу Г. Бабійчук, К. Баханова, Ю. Бицюри, Г. Гречушкіної, М. Добриці, С. Защитинської, В. Корнєєва, О. Мариновської, О. Матюшенко, О.Пометун, Л. Соловйової, О. Удода та ін

Таким чином, в педагогічній літературі дані різні підходи до розуміння процесу інтеграції навчального матеріалу в різних міжпредметних областях.

Мета статті – теоретичне дослідження технології інтегрованих уроків з історії України у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція давно стала предметом дослідницького інтересу різних вчених і фахівців. Тому сьогодні існують численні визначення інтеграції, як явища.

У «Тлумачному словнику іноземних слів» є наступне визначення: «Інтеграція – це об'єднання в цілому будь-яких частин, елементів» [5, с.196].

Інтеграція – як сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням в ціле раніше різнобічних частин і елементів, визначається «Філософським словником» і доповнюється такими ознаками: «Ці процеси можуть мати місце як в уже сформованій системі (в цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності і організованості), так і при виникненні нової системи з раніше незв'язаних елементів» [4, с.56].

В освіті інтеграція, розглядається, перш за все, як процес досягнення його цілісності і системності.

Інтеграцію як об'єднання різнорідних раніше частин в єдине ціле на основі встановлення міжпредметних зв'язків між частинами представляє інтеграційний підхід.

На думку Б. М. Кедрова, інтегративний підхід є комплексним методом, основними рисами якого виступають цілісне розгляд, виділення головного чинника і угруповання навколо нього інших, виявлення надзвичайно розвитку даного об'єкта і її співвідношень з нижчими ступенями, розкриття взаємозв'язку внутрішньої і зовнішньої сторін об'єкта , нерозривність загального і приватного при русі від загального до приватного і від приватного до загального [3, с.141].

М. Н. Берулава, Д. І. Звєрєв, Ю. І. Дік, Г. Ф. Федорець, досліджуючи інтеграційні процеси, відзначають, що інтеграційний підхід до навчання забезпечує інтенсивний обмін інформацією між темами різних навчальних дисциплін [2, с.42].

Можемо відзначити, що інтеграційний підхід в освіті, визначається як спосіб реалізації принципу інтеграції як одного з дидактичних принципів навчання, що взаємодіє з принципами науковості, систематичності і послідовності, свідомості і активності, наочності, зв'язку теорії з практикою, доступності та міцності знань, врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Даний процес вимагає створення певних педагогічних умов для здійснення інтеграції: від загальнотеоретичного обґрунтування необхідності інтеграції конкретних навчальних дисциплін, визначення оптимального рівня і форми інтеграції предметів, точок сполучення навчального матеріалу, його провідних ідей, до координування програм навчальних предметів, використання відповідних методів і прийомів, засобів навчання.

При інтеграції предметів важливо співвідносити процес інтеграції до положень загальної теорії навчання:

- інтеграція – це спосіб навчання, спрямований на підвищення засвоюваності матеріалу, що вивчається, на позначення шляхів досягнення поставлених цілей, на застосування отриманих знань;
- мета інтеграції полягає у визначенні механізму узгодження дій суб'єктів навчального процесу, змісту і термінів їх діяльності, що забезпечують реалізацію освітніх завдань;
- завдання інтегрування полягають в позначенні напрямів діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі вивчення їх потенціалу; у визначенні бажаних результатів роботи, у виділенні ресурсів, що забезпечують досягнення поставлених цілей, в розробці критеріїв і показників оцінки результатів;
- виключення протиріч і дублювання при вивченні одних і тих же понять [6, с.405].

Основною новацією Нової української школи є структурування змісту на засадах інтегративного підходу в навчанні. Дидактичний зміст процесу інтеграції полягає у взаємозв'язку змісту, методів і форм роботи. Відповідно інтеграцію навчального матеріалу з різних навчальних предметів здійснюють навколо певного об'єкту чи явища довкілля, або навколо розв'язання проблеми міжпредметного характеру, або для створення творчого продукту тощо. Створення єдиного для навчальних предметів тематичного простору дозволяє уникнути дублювання інформації у змісті різних навчальних дисциплін та, водночас, розглянути аналогічний матеріал одночасно з різних боків, за допомогою різних дидактичних засобів. Таким чином забезпечуються збалансованість у сприйманні інформації різних освітніх галузей, психологічно комфортна атмосфера навчальних занять.

Цілі інтегрованих уроків з історії України досягаються в міру вирішення наступних завдань в їх єдності:

1. узагальнювати міжпредметні знання, що сприяють підвищенню ефективності навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти;

2. формувати творчі здібності (уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, переносити знання в нову ситуацію тощо);

3. розширювати пізнавальний діапазон наукових уявлень того, хто навчається про цілісну картину світу;

4. формувати різнобічно розвинену особистість.

Сучасні тенденції розвитку освіти закликають активно формувати цілісні знання здобувачів освіти про світ. Інтегративні характеристики значною мірою залежать від діяльності вчителя історії України, який і створює названі педагогічні умови, реалізуючи інтегративний підхід до навчання.

Інтеграція історії України з навчальними дисциплінами, в процесі якої вчитель і навчаються є творцями середовища навчання шляхом:

- вивчення базових тем курсу історії України з максимальним використанням тим суміжних дисциплін;
- створення здобувачами освіти на уроках історії України дидактичних матеріалів та використання їх при проведенні інтегрованих уроків, поповнення цими матеріалами банку навчально-методичних матеріалів;
- розробки та проведення вчителями шкільних дисциплін серії уроків із застосуванням інтегрованих технологій навчання;
- методичне оформлення частини інтегрованого курсу [1, с.64].

Застосування інтегрованого підходу дає вчителю історії України можливість домогтися від здобувачів освіти не тільки розуміння предмета, а й, вміння застосовувати і закріплювати отримані знання при вивченні інших предметів, а здобувачам освіти можливість зрозуміти, що отримані знання з предметів тісно взаємопов'язані і можуть стати в нагоді в повсякденному життєдіяльності.

Уроки історії України – це універсальна сполучна ланка, що дозволяє «поєднати» практично всі шкільні дисципліни. При цьому інтеграційний характер курсу реалізується в рамках вимог обов'язкового мінімуму змісту в закладах загальної середньої освіти.

У процесі підготовки і проведення інтегрованого уроку з історії України беруть участь кілька вчителів. Їх завдання полягають у: визначенні змісту та обсягу навчального матеріалу з тих навчальних предметів, які вони викладають, відповідно до поставлених цілей і завдань інтегрованого уроку; вибір форм і методів реалізації навчального матеріалу; виділення об'єктивно існуючих зв'язків між базовими знаннями, які можна інтегрувати.

При цьому необхідно враховувати специфіку кожного навчального предмета та його можливостей в розкритті загальних законів, теорій, ідей, які є інтегруючою основою кількох навчальних предметів. Необхідна також координація діяльності і дій вчителів в процесі підготовки і проведення інтегрованого уроку. У ролі координатора виступає в даному випадку вчитель з історії України. У його обов'язок входить, перш за все, конструювання змісту дидактичного матеріалу, визначення його оптимального обсягу і ролі кожного вчителя на уроці, засобів їх взаємодії та активізації діяльності здобувачів освіти в процесі уроку історії України, раціональної технології реалізації змісту інтегрованого уроку, досягнення мети.

Структура інтегрованого уроку зумовлюється поставленими цілями і завданнями; детермінується змістом навчання, особливостями діяльності вчителів і здобувачів освіти. Оскільки інтегрований урок – це в основному урок систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок здобувачів освіти, і його оптимальною структурою буде – повідомлення теми, мети і завдань уроку; мотивація навчальної діяльності здобувачів освіти; актуалізація і корекція опорних знань. Повторення і аналіз основних фактів, подій, явищ; творче перенесення знань і навичок здобувачів освіти в нові ситуації; узагальнення та систематизація навчальних досягнень здобувачів освіти; основних ідей і наукових теорій, предметів, які є складовими інтегрованого уроку.

Технологія проведення інтегрованого уроку з історії України може бути різною. Це залежить від цілей, завдань і змісту уроку, способів діяльності, ситуацій, які виникають в процесі його проведення. Традиційно вона така: повідомлення теми, ознайомлення здобувачів освіти з цілями і завданнями уроку, вступне слово ведучого вчителя або здобувача освіти, спілкування вчителів та здобувачів освіти, коментарі, доповнення, оволодіння, рецензування, підведення підсумків уроку.

Важливу роль в підвищенні ефективності інтегрованого уроку відіграє його навчально-матеріальне і технічне оснащення. Для підвищення ефективності таких уроків використовують аудіовізуальні засоби, таблиці, графіки, схеми, алгоритми, інструкції, тренажери, дисплеї.

Ведучий учитель в процесі уроку забезпечує високу організацію і дисципліну здобувачів освіти, їх самостійність, активність, ініціативність, демократичність, тактовність і етику спілкування. При цьому велике значення має інтегрована діяльність «активних» учасників уроку. Глибина, новизна, логічність і послідовність їх повідомлень, своєчасна корекція навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти в ході уроку історії України, об'єднання зусиль «активних» і «пасивних» учасників (інформаторів і слухачів) сприяє реалізації поставлених цілей і завдань інтегрованого уроку.

Підведення підсумків інтегрованого уроку робить ведучий учитель разом із здобувачами освіти. Алгоритм їх дій приблизно такий: співвідношення реально досягнутих результатів з поставленими цілями і завданнями уроку, повідомлення про реалізацію змісту уроку (повністю, частково, не реалізоване); оцінка кращих повідомлень здобувачів освіти з точки зору інтеграції знань, аналіз недоліків в діяльності здобувачів і

виявлення резервів підвищення ефективності інтегрованого уроку, рівня навчальних досягнень здобувачів освіти.

Висновки та перспектив подальшого дослідження. Таким чином, ми дослідили, що інтегровані уроки дають здобувачам освіти досить широке і яскраве уявлення про світ, в якому вони живуть, про взаємозв'язок явищ і предметів, вирішують безліч окремих завдань і їх сукупність. Форми уроку при цьому можуть бути абсолютно різними. Вчителю історії України необхідно знати і застосовувати різноманітні методи і засоби навчання як репродуктивні, так і частково пошукові, дослідницькі методи навчання, дискусії, мультимедійні курси, інтернет-технології, інші технічні засоби навчання і контролю.

Таким чином, якщо активно залучати до розробки інтегрованих уроків вчителів історії України, можна допомогти іншим педагогам реалізовувати всі дидактичні принципи організації освітнього процесу, наповнить свою діяльність принципово новим змістом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі: кол. монографія / К. Баханов, С. Баханова, О. Барнінець та ін.; за заг. ред. К. Баханова. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. 520 с.
2. Берулава М. Интеграция содержания образования. Москва: Совершенство, 1998. 192 с.
3. Кедров Б. М. Взаимодействие наук. Москва: Наука, 1984. 320 с.
4. Лакоценина Т. Современный урок. Часть 6: Интегрированные уроки. Научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2008. 256с.
5. Словарь иностранных слов. Москва: Русский язык. 1987. 370 с.
6. Цепкова Н. Интегрированное обучение как фактор формирования готовности учащихся к проявлению профессионально значимых компетенций. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. № 4, 2014. С. 401-406.

УДК 378.6

Венгеровський Ярослав,
викладач
КЗ СОР «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А.С.Макаренка»
м. Лебедин, Україна

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПРОЦЕС СТАНОВЛЕННЯ ЦІЛІСНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У старшій школі в умовах профільного навчання актуальною стає тенденція до застосування міжпредметної інтеграції його змісту, орієнтація випускника на сучасний ринок праці, наближення до вибору реальної професії, знання з якої можуть стосуватися кількох наукових дисциплін або бути помежованими. Активне впровадження профільного навчання пов'язане з детальним аналізом змісту навчання, а також існуючих підручників та їх адаптацією до реалій: вихід на сучасні технології, наявність інтегрованих курсів, різноманітних форм контролю і діагностики сформованості міжпредметних зв'язків під час навчання студентів.

Ключові слова: Інтеграція, інформаційна культура, асоціація.

Venherovskyi Y. Interdisciplinary integration as a process of formation of the integrity of the educational process

In high school, in the context of specialized education, the tendency to apply interdisciplinary integration by changing it, the orientation of graduates to modern market jobs, joining the choice of a real profession, knowledge that can be attached to several scientific disciplines or be placed. Active implementation of specialized training using detailed analysis of variable learning, as well as existing textbooks and their adaptation to implementation: access to modern technologies, introduction of integrated courses, various forms of control and diagnosis of formation between pre-lunar approaches during student training.

Key words: Integration, information culture, association.

Постановка питання. Вперше поняття «інтеграція» було використано в XVII столітті

Я. А. Коменським у праці «Велика дидактика» : «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку». Його наступником був Й.- Г. Песталоцці. У творі «Лінгранд і Гертруда» інтеграція розглядалась як метод навчання. Німецький вчений і педагог Гербарт виділив основні етапи навчання XVIII століття: ясність (зрозумілість); асоціація; система (інтеграція) – можливість самостійно скласти картину світу, метод.

У теорії К. Ушинського ідея міжпредметних зв'язків виступала як частина більш загальної проблеми системності навчання. Учений підкреслював, наскільки важливо систематизувати знання, поступово їх накопичуючи, оскільки зв'язок між поняттями та їх розвиток у загальній системі предметів сприяє розширенню й поглибленню знань учня, які наприкінці навчання перетворюються на цілісну світоглядну систему .

Інтеграція – не нове явище в освітньому процесі. К.Д. Ушинському інтеграцією письма і читання вдалося створити аналітико - системний метод навчання грамоти.

Сьогодні за допомогою інтегрованих занять ми створюємо можливість вийти за межі самодостатньої функціональної ролі його окремих складових. Формуємо у студентів якісно нові знання, які характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності.

Під інтеграцією розуміють процес становлення цілісності. Вона дає змогу сприймати предмети і явища цілісно, різнобічно, системно та емоційно.

Інтеграція освітніх галузей, методів і форм навчання сприяє підвищенню рівня практичних умінь та навичок їх застосування.

Використання інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу відкриває цілий ряд можливостей для різнобічного, нетрадиційного, практичного засвоєння набутих знань.

Інтегровані заняття є ефективними під час опанування студентами навчальної програми з багатьох предметів.

Пізнавальна діяльність студентів, необхідність самоосвіти активізується вже на етапі підготовки до такого заняття (пошук теоретичних відомостей, їх доведення, інформаційні та реферативні повідомлення, всебічне застосування, тощо). Цілеспрямовані та змістовні інтегровані заняття встановлюють міцні зв’язки між навчальними предметами, вносять новизну в традиційну систему навчання, допомагають студентам зрозуміти важливість вивчення основ наук як єдиної системи знань. Інтегровані заняття роблять навчальний процес по-справжньому цікавим, а їх проведення є необхідним для цілісного сприйняття світу та осмислення явищ навколишньої дійсності студентами.

Класична структура організації таких занять збагачується активними формами роботи – діловими іграми, створенням проблемних ситуацій, тощо. Такий методичний підхід дозволяє створити раціональну комплексну систему навчання, сприяє цілісному, якісному засвоєнню студентами фундаментальних знань, виявленню причинно-наслідкових зв’язків між навколишніми подіями та стандартними алгоритмічними структурами.

Виховання ж інформаційної культури починається із застосування предметних знань та інформаційних технологій у процесі вивчення інших навчальних предметів, а рівень інформаційної освіченості студента визначається наявністю стійкого інтересу до обраної області знань, бажанням їх поповнення на основі самоосвіти, уміння їх застосовувати в інших освітніх галузях.

Інтегроване навчання надзвичайно актуальне. Воно передбачає створення нової навчальної інформації відповідно до нових технологій. Суть полягає в тому, що студенти сприймає предмети та явища цілісно, системно, емоційно.

Інтегровані заняття об’єднують блоки знань з різних навчальних предметів. Вони за навчальним планом викладаються як окремі, навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення, сприймання, мислення, почуттів студента, що дає змогу пізнавати певне явище з різних сторін, досягти цілісності знань. Метою навчальних занять, побудованих на інтегрованому змісті, є створення передумов для різнобічного розгляду певного об’єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, позитивно-емоційного ставлення до пізнання.

Структура інтегрованих занять може бути різною, залежно від специфіки матеріалу, що інтегрується.

У плані-конспекті заняття необхідно вказати не тільки тему та мету заняття, а й теми навчальних предметів, що інтегруються, відповідно до календарного планування. Цінними є інтегровані дні, в яких зміст навчальних предметів найповніше інтегрується за змістом і дидактичною метою. Прикладом такої інтеграції є підпорядкування навчальних предметів певного дня одній із тем.

Інтеграція багатокомпонентного змісту професійної освіти дає можливість викладачеві раціонально розподілити час на вивчення предметів інваріантної частини, зменшити кількість годин на їх вивчення і за рахунок вивільнених годин організувати роботу, спрямовану на розвиток творчих здібностей студентів.

Інтеграційні процеси тісно переплітаються зі впровадженням інноваційних технологій, метою яких є розвиток творчої особистості студента.

Тут ми, викладачі, керуємо розумовою діяльністю студентів, а студенти стають активними учасниками педагогічного процесу. Студенти привчаються до творчої праці. В них виховується інтерес до неї і потреба в ній. Студенти навчаються самостійно підходити до розв’язування пізнавальних і практичних завдань.

Інтегровані заняття сприяють узагальненню та закріпленню знань, здобутих впродовж навчального року, формують творчу уяву, образне мислення, пробуджують інтерес до пошукової діяльності.

Проведення таких занять здійснюється з метою формування у студентів компетенцій, яких потребує сучасне життя, уміння здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію.

Інтегровані заняття розвивають потенціал самих студентів, спонукають до активного пізнання навколишньої дійсності, до осмислення і знаходженню причинно-наслідкових зв'язків, до розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей. Форма проведення інтегрованих занять нестандартна, цікава.

Використання різних видів роботи протягом заняття підтримує увагу студентів на високому рівні, що дозволяє говорити про достатню ефективність занять. Інтегровані заняття розкривають значні педагогічні можливості. Такі заняття знімають стомлюваність, перенапруження студентів за рахунок переключення на

різноманітні види діяльності, різко підвищують пізнавальний інтерес, служать розвитку уяви, уваги, мислення, мовлення і пам'яті. Інтеграція в сучасному суспільстві пояснює необхідність інтеграції в освіті. Сучасному суспільству необхідні висококласні, добре підготовлені фахівці. Інтеграція дає можливість для самореалізації, самовираження, творчості викладача, сприяє розкриттю здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навч. пос.: Київ: ІІТЕЛ,1995.168 с.
2. Левченко А. С. Науково – теоретичні основи загальної педагогіки. Суми: СумДУ, 2002. 44 с.
3. Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку.Матеріали Міжнародної наукової конференції, ч. 1. Наук. Ред. О.Ю.Висоцький. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019 р. 400 с.
4. Велика дидактика. Закони добре організованої школи / Я. А. Коменський // Коваленко, Є. І. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Є. І. Коваленко, Н. І. Бєлкіна ; М -во освіти і науки України, Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. К. : Центр учбової літ-ри, 2006. С. 155-185.

УДК 94:[304:64]:314.1(477)”1985)1991”

Житник Сергій,
студент магістратури,
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВІ ПРОБЛЕМИ НАСЕЛЕННЯ УРСР

Стаття присвячена дослідженню соціально-побутових проблем населення УРСР в роки Перебудови. Основна увага зосереджена на житловому питанні,сфері охорони здоров’я, антиалкогольній кампанії. Доведено, що Перебудова стала періодом глибокої кризи радянського суспільства, завершенням існування СРСР.

Ключові слова: *будівництво житла, дефіцит, алкоголізм, житлова проблем*Social and domestic problems of the population of the **USSR.***Thearticleisdevotedtothestudyofsocialanddomesticproblemsofthepopulationofthe USSR during the years of Perestroika relations. The focus is on housing, healthcare, and the anti-alcohol campaign. It is proved that Perestroika was a period of deep crisis of Soviet society, the end of the USSR.*

Keywords:*housingconstruction, shortages, alcoholism, housingproblems.*

Період Перебудови в СРСР (1985-1991 рр.) - один з найбільш важливих подій в історії не лише Радянського Союзу, а й Східної Європи. Адже на цей період припали і аварія на ЧАЕС, вихід радянських військ з Афганістану, розпад Організації Варшавського договору та завершення холодної війни. Перебудова мала двояке значення для радянського суспільства. З одного боку вона «принесла» плюралізм, елементи демократії, кооперативи, свободу для ЗМІ, створення численних громадських організацій. З іншого – протягом 1985-1991 рр. можна спостерігати зростання алкоголізму, наркоманії, поширення проституції та СНІДУ. Населення СРСР, зважаючи на економічну кризу та згортання основних соціально-економічних програм, зіштовхнулося з цілою низкою соціально-побутових проблем.

В українській та російській історіографії написано чимало статей, щодо повсякденності Перебудови в СРСР, проте майже відсутні комплексні видання, монографії. Окремо слід наголосити на науковому доробку дослідниці Ю.Бардашевської, яка захистила кандидатську дисертацію з теми «Повсякденне життя міського населення Криму в 1985-1991 рр.». Незважаючи на те, що авторка зосереджує свою увагу на окремому регіоні (Крим), у її праці описано загальні тенденції повсякдення СРСР в добу перебудови (житло, сфера послух, зарплати, культура, харчування). Дослідник Л.Ковпак досліджує соціально-побутові умови населення УРСР від 1945 по 1991 рр., стверджує, що в роки Перебудови збільшилась чисельність імпортних товарів, з’явилось багато кооперативів, натомість звичним явищем став дефіцит, насамперед продуктів харчування. Російський дослідник Г.Тимофеєв, розглядаючи соціально-економічні реформи в роки Перебудови, приходить до висновку, що реформи були запізнілими та неефективними (зростання цін, безробіття, тіньова економіка). Ю.Латиш детально аналізує антиалкогольну кампанію в Радянському Союзі, приходить до висновку, що радянська влада своїми діями не лише не вирішила проблему, а навпаки – загострила її.

Мета статті – розглянути соціально побутові проблеми населення УРСР в роки Перебудови. Відповідно до мети, сформовано наступні завдання – дослідити житлову проблему в УРСР, розглянути негативні тенденції в сфері послуг, проаналізувати такі негативні явища як алкоголізм, проституція, наркоманія.

У 1986 р. XXVII з’їзд КПРС ухвалив програму «Житло-2000», згідно якої до 2000 р. кожна радянська родина повинна була отримати власну квартиру. Однак делегати з’їзду не враховували те, що соціально-економічне становище в країні погіршувалося, й реалізувати плани на практиці не було можливості, зважаючи на брак коштів, матеріалів та інших ресурсів. Станом на 1989 р. в СРСР у квартирних чергах перебувало понад 14 млн. міських родин. Аби отримати житло, родинам доводилось перебувати у черзі протягом 10 – 20 років. Натомість чиновники, директори підприємств, керівництво компартії доволі часто мали зайву житлову площу.

На сторінках журналу «Перець» за січень 1987 р. містився відкритий лист прокурору Вінницької області І.Тимченку, у якому зазначалось, що директор Глухівського заводу залізобетонних виробів В.Жорняк записав на матір квартиру площею понад 160 м²[2]. Понад 6 млн. сімей проживали в комунальних квартирах, гуртожитках або орендували приміщення у приватних осіб. Варто згадати про те, що житлове питання в УРСР в роки Перебудови загострило три фактори – повернення родин депортованих татар, повернення родин військовослужбовців (з країн Східної Європи) та виселення людей з зони радіаційного ураження (ЧАЕС) [10, с.142]. Станом на 1 квітня 1991 р. до Криму повернулось понад 125 тис. татар, які селилися переважно у селах. Найбільше татар проживало у Сімферополі – 2182 осіб [3, с.17]. Для мешканців багатоквартирних будинків у містах існувала ціла низка проблем у житлово-комунальному господарстві – зношені комунікації (дахи, каналізація, водопроводи), низька якість багатьох зведених новобудов, значний відсоток комунальних квартир. Дуже повільними темпами відбувався ремонт житла за ліквідація аварійних помешкань. Через дефіцит матеріалів, завищені ціни та невеликий асортимент, виникала ще одна проблема – облаштування інтер'єру квартири (меблі, побутова техніка, килими).

Багато соціально-побутових проблем існувало для мешканців сіл. Це і низькі темпи будівництва житла, малий асортимент надання послуг населенню (ремонт техніки, аптеки, перукарні, інше). Справжньою бідою для селян стало будівництво доріг, адже багато сіл знаходились на значній відстані від міст. Внаслідок цього молодь масово переїздила до міс і з карти зникали сотні малих сіл. Гострою була проблема газифікації сіл. На Тернопільщині газифікованими було лише 51 населений пункт із 970.

Серед соціально-побутових проблем населення УРСР варто згадати й незадовільне забезпечення продуктами, насамперед м'ясом та рибою. Окремі види товарів видавали взагалі за талонами, а звичним явищем стали пусті прилавки магазинів та дефіцит товарів. З 1 листопада 1990 р. товари почали реалізовувати за купонами, які мали номінал у 1,3,5,10,25 та 50 крб., які діяли протягом шести місяців з дня видачі. Купонами можна було розраховуватись у книжних магазинах, аптеках, у магазинах будматеріалах та інших установах.Багато товарів легкої промисловості було списано на брак – зокрема у 1987 р. на брак було списано 16,7% швейних виробів та понад 12% верхнього трикотажу. В роки Перебудови можна було спостерігати величезний розрив між різними верствами населення. «Бідні» становили86,5%всіх сімей, «багаті» – лише 2,3% [4, с.147].

В роки Перебудови величезні проблеми існували у сфері охорони здоров'я. Через брак персоналу, люди часто не могли записатись на прийом до потрібного лікаря, могли простояти годинами у чергах в поліклініках. В УРСР 1/4 усіх лікарень та поліклінік знаходились у незадовільному стані [1, с.157]. Станом на 1987 р. лише 52,3% карет швидкої допомоги належним чином забезпечувались паливом. Споживання лікарських засобів на душу населення в СРСРбуло в два - три рази нищим рівня розвинених капіталістичних країн. Гострою була проблема, пов'язана з облаштуванням ветеранів Великої Вітчизняної війни та воїнів-інтернаціоналістів, що проходили службу в Афганістані. 26 вересня – 1 жовтня 1987 р. у Хмельницькому проходив IX республіканський зліт молоді «Дорогами слави батьків», на якому були присутні 50 воїнів-афганців. Ветерани скаржились на те, що державні органи, у тому числі військоммати, не надають родинам афганців пільги, відтягують виплати [12, с.73].

Якщо говорити про роки Перебудови, то очевидці цих подій одразу згадують про такі негативні явища як алкоголізм, проституцію, наркоманію, організовану злочинність. Внаслідок алкоголізму (населення пило багато та регулярно), країна щорічно втрачала до 80 млрд. рублів, а рівень смертності від алкоголізму становив понад 30%. Станом на 1986 р. в СРСР було зареєстровано понад 4 млн. алкоголіків. Влада розпочала антиалкогольну кампанію – в рази зменшився продаж алкогольних напоїв, їх асортимент та місця продажу. Алкозалежні підлягали примусовому лікуванню, а на усіх державних підприємствах діяли спеціальні комісії для боротьби з цим явищем. Буденним явищем стали безалкогольні урочисті заходи [5, с.422]. Влада влаштовувала справжні рейди на підприємствах, у місцях масового відпочинку, штрафуючи порушників [7]. З одного боку, антиалкогольна кампанія покращила офіційну статистику (у понад два рази зменшились продажі спиртних напоїв, знизилась смертність). Однак на практиці алкоголізм перейшов «у підпілля» – населення почало масово споживати самогон, спиртовмісні речовини (рідина для чистки скла, дихлофос), контрафактну продукцію. Зростання самогоноваріння призвело до дефіциту цукру. Антиалкогольна кампанія також призвела до винищення значної площі винограду. Підсумком антиалкогольної кампанії стали величезні економічні втрати СРСР – до 170 млрд. дол. [6, с.411].

В роки Перебудови, у зв'язку з лібералізацією суспільного життя зросла наркоманія, особливо серед молоді. Наркотики до УРСР потрапляли, як правило з Середньої Азії. Найпоширенішим видом наркотиків була конопля, гашиш. Протягом 1984–1990 рр., міністерство охорони здоров'я СРСР зареєструвало зростання чисельності наркоманів із 35254 до 67622 осіб. Перебудова дала змогу громадянам СРСР по іншому подивитись на таке явище, як проституція. Першими публікаціями про проституцію в СРСР стали статті Е.Додолева «Нічні мисливці» та «Білий танець», опубліковані у 1986 р. на сторінках «Московського комсомольця». У 1988 р. В.Кунін опублікував повість «Інтердівчинка» у журналі «Аврора». Ця повість згодом була екранізована. Згідно повідомлень працівників готелів та ресторанів, у 1989 р. ніч проведена з повією могла вартувати від 50 доларів.

Валютні повії вважались найвищим класом у сфері наданні інтим послуг – багато з них мали вищу освіту, знали іноземні мови та перебували на обліку у спецвідділах КДБ [8]. У 1988 р. у СРСР був зафіксований перший випадок СНІДУ, а вже у 1990 р. було зареєстровано 270 ВІЛ-інфікованих дітей [9].

Соціально-економічні реформи, діяльність кооперативів, демобілізація воїнів-інтернаціоналістів та угрупування спортсменів призвели до появи організованої злочинності, бійці якої займались рекетом, грабунками, вимаганням та іншими видами злочинної діяльності. Якщо у 1985 р. в СРСР було зареєстровано 19,4 тис. зґвалтувань та 16,7 тис. умисних убивств чи замахів на убивство, то у 1990 р. ця статистика зросла до 22,5 та 24,9 тис. відповідно [11, с.274].

Таким чином, перебудова принесла для громадян СРСР цілий комплекс соціально-побутових проблем, загострила старі та спричинила появу нових. Ця проблематика потребує подальшого вивчення та доопрацювання. Доволі мало інформації щодо організованої злочинності в УРСР, наркоманії. Недостатньо проаналізовані питання, пов'язані з квартирними чергами, з економічними махінаціями у сфері будівництва житла.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бардашевська Ю.І. Повсякденне життя міського населення Криму в 1985-1991 рр. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук (доктора філософії) за спеціальністю 07.00.01 – історія України. – Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2018. 278 с.
2. Відкритий лист прокуророві Вінницької області. Перець. Січень 1987. №1.
3. Депортовані кримські татари, болгари, вірмени, греки, німці: статистичні матеріали / упоряд. Ю.Білуха. Київ: Абрис, 2000. 200 с.
4. Ковпак Л. Соціально-побутові умови життя населення України в другій половині XX ст. (1945 – 2000 рр.). Київ: Ін-т історії України НАН України, 2003. 250 с.
5. Костилєва С. Роль друкованих засобів масової інформації України у здійсненні соціально-економічних перетворень в умовах перебудови. Проблеми історії України: факти, судження, пошуки: Міжвід. зб. наук. пр. 2007. Вип.16(2). С. 416-430.
6. Пихоя Р. Советский Союз: историявласти. 1945-1991. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2000. 680 с.
7. Попались на гарячем. Вечерний Киев. 1985. 29 декабря.
8. Проституция в СССР: интересные факты и редкие фотографи 27 Квітня, 2017. URL: https://www.legalife.com.ua/category/nasha-diialnist/ https://www.legalife.com.ua/category/nasha-diialnist
9. Салькова А. Как ВИЧ попал в СССР. 31.10.2016. URL: https://www.gazeta.ru/science/2016/10/31_a_10294289.shtml
10. Тимофеев Г. Социально-экономические реформы 1985-1991 гг. в СССР: предпосылки, динамика, результаты: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Нижнегородскийгосударственный університет им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2007. 194 с.
11. Україна: Друга половина XX ст.: Нариси історії / Редкол.: П.Панченко (голова) та ін.; Авт.: П.Панченко, О.Веселова, Н.Барановська та ін. Київ: Либідь, 1997. 352 с.
12. Червонописький С. Становлення «афганського» руху в УРСР (1980-1991рр.): общественно-политическая литература. Політичний менеджмент. 2005. №6. С.66-81.

УДК 378

Муха Олена,
викладач суспільних дисциплін, І категорія,Сумський будівельний коледж, м. Суми, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття розкриває становлення вивчення правових дисциплін. Значна увага приділена різноманітнім методам викладання правових дисциплін, зокрема в закладах передвищої фахової освіти.

Ключові слова: мораль, метод, методики викладання, інноваційні методики.

The article reveals the formation of the study of legal disciplines. Considerable attention is paid to various methods of teaching legal disciplines, in particular in institutions before higher professional education.

Key words: *morality, method, teaching methods, innovative methods.*

В сучасному світі правова освіта з кожним роком відіграє все більшу роль, адже передбачає не лише високу компетентність фахівців, які випускаються, а й можливість формування правових знань, умінь і навичок які знадобляться студентам для успішної діяльності в правовому суспільстві. В свою чергу модернізація та підвищення освітньої якості в навчальних закладах фахової передвищої освіти, у контексті європейської інтеграції, вимагає прогресивних нововведень, запровадження сучасних технологій та моделей навчання правових дисциплін Це, в свою чергу, потребує розширення викладання правових дисциплін, які ще донедавна вважалися «стандартними» у підготовці середніх шкіл, але не в навчальних закладах фахової передвищої освіти.

Основною метою статті є розкриття становлення правової освіти, її ролі та значення різноманітних методів викладання правових дисциплін у вищій школі. Досягнення цієї мети передбачається через виконання низки завдань:

- проаналізувати особливості історії запровадження викладання правової освіти;
- здійснити аналіз різних методик викладання у вищій освіті;
- проаналізувати найбільш ефективні методики викладання правових дисциплін;
- розкрити роль і значення сучасних методів викладання права, зокрема в закладах фахової передвищої освіти (з урахуванням карантинних умов).

Аналізуючи становлення та розвиток правової освіти, звертаємо увагу на те, що виховання та правова освіта є взаємопов'язаними. Ще у Стародавньому Римі право вважали найважливішим елементом виховання громадянина. До перших робіт, присвячених цій проблематиці, необхідно віднести трактати Сократа, Платона, Аристотеля, в яких було сформовано бачення громадянської доброчесності як невід'ємної риси громадянина суспільства, в якому досить важливе місце належало формуванню правосвідомості. Однак, правова культура і освіта стали частково можливими лише у X-XI століттях в рамках юридичної школи. В добу Відродження, особливо за часів існування Флорентійської республіки (XV ст.), право нерідко пов'язували з мораллю, переважно з християнською, що домінувала в той час на європейському континенті. Пізніше дотримання правових норм і виконання громадянських обов'язків дістає своє відображення в працях мислителів епохи Просвітництва. Сама ж правова освіта, починаючи з XVIII ст., поширюється й на інші континенти. В Російській імперії започаткування юридично-правової освіти пов'язується з випускником Києво-Могилянської академії М.В. Ломоносовим, завдяки якому в 1755 року в Московському університеті було створено юридичний факультет. З кінця XVIII століття в державних закладах освіти почали запроваджуватися навчальні курси законодавства, моральних і політичних наук для гімназій та інших шкіл, а з кінця XIX ст. таким предметом стало громадянознавство («Громадянська освіта»). На початку XX ст. правова освіта входила до складу суспільствознавства. Починаючи з 1972 року в профтехучилищах почали викладати предмет «Питання радянського права», який перетворився в предмет «Основи правознавства», а з 1975 року в СРСР запроваджується новий предмет «Основи Радянської держави і права», який став обов'язковим для учнів дев'ятого класу. Запровадження цього курсу сприяло вдосконаленню правового навчання. Протягом певного часу формується модель загально-правової підготовки учнів та студентів.

Незважаючи на довгий шлях становлення правової освіти роль і значення методик викладання правових дисциплін не розкрито в повній мірі.

В історичному екскурсі викладання юридичних дисциплін відомо кілька десятків методик навчання. Наприклад, в Болонській школі права, основною методикою викладання було використання методу тлумачення джерел римського права (роз'яснювали правові поняття, робили коментарі, зауваження на полях і між рядками законодавчого тексту).

Основні традиції викладання права в Російській імперії будувалися на офіційному підході «державної» школи (Б. М. Чичерін, С. М. Соловйов та ін.). Водночас значно вплинула на викладання правових дисциплін школа «природного права» (С. І. Гессен, Б. О. Кістяковський, П. І. Новогорцев, Л.Й. Петражицький). При викладенні правової освіти в європейських країнах головна увага приділялася вихованню громадянина, якому надаються певні права, в свою чергу в Російській імперії (а, в подальшому і в СРСР) вихованню законослухняного громадянина.

Спільним для Європи і Росії кінця XIX - початку XX ст. стала проблема методики викладання права. Зокрема, викладання права за Б. Редькіним повинно бути органічно пов'язуватися з практикою: «Скільки б не сперечалися практика з теорією, практика не може довго відкидати теорію, бо тільки теорією практика доводиться до свідомості» [7, с. 25]. Методичною заслугою професора можна вважати також те, що він постійно наполягав на міжпредметних зв'язках у викладанні права, насамперед з історією та філософією.

В статті В. В. Єсіпова «Про викладання права», яка вийшла друком у 1901р., автор розкриває сутність практичних занять як форми організації навчання праву. Він наголошує на тому, що кожне практичне заняття має відповідати меті правової дисципліни і потребам певної аудиторії, що свідчить про формулювання системи вимог до заняття взагалі, пропонує застосувати методи активізації викладання юридичних дисциплін, які «…без сумніву підтримують великий науковий інтерес, приносять непідробне пожвавлення у виконання вправ …» [5, с. 20].

А. Х. Гольмстен, який дослідив і запропонував методику викладання законознавства обґрунтовує, необхідність використання таких методів навчання, як описовий і позитивно-легіслятивний. Ці методи в сучасному викладанні права використовуються для формування критичного мислення та при моделюванні юридичних міркувань. На думку вченого, описовий метод полягає в тому, «…що описується відоме явище за характерними рисами…» [3, с. 36]. Легіслятивний метод вивчає дух закону, а цей дух — загальна картина юридичного побуту, і він може застосовуватися за допомогою ознайомлення з тими життєвими мотивами, які викликають норму закону до існування.

М. Пирогов, відомий громадський діяч і науковець в ІІ половині XIXст. пропонував спонукати студентів до активної діяльності і рекомендував «сократівський спосіб навчання у вигляді бесід». Суть даного методу полягала у тому, що під керівництвом викладача студенти обговорювали основні питання правової науки – ставили запитання, висловлювали думки, заперечували.

Підручник С. С. Алексєєва «Основи правових знань», виданий у 1989 році, включає безліч новацій для правової дисципліни. По-перше: новий підхід до структурування навчального матеріалу: параграфи включали проблемну ситуацію з її подальшим аналізом. По-друге: головна увага приділялася правовому вихованню, наголошувалося на необхідності формування правосвідомості.

Починаючи з 90-х років почалося формування власної української системи освіти, де держава визнала за необхідне запровадити в навчальних закладах суспільствознавчі курси, серед яких чільне місце належать правознавству, що покликане сформувати світоглядну, правову та політичну культуру нового покоління. До основних завдання цих курсів входить надання громадянам не лише знань, а й умінь, ціннісних орієнтацій, необхідних для їх відповідальної та компетентної участі в житті суспільства в умовах демократії. Тож першочерговим завданням сучасної освіти є формування свідомої особистості, забезпечення інтеграції знань суспільствознавчих дисциплін.

Сучасна методика навчання має багатий арсенал різноманітних способів, прийомів і засобів навчання, які можна класифікувати за різними критеріями. Однак, метод – це спосіб досягнення мети, або шлях до мети. З огляду на те, що навчання – двостороння діяльність, метод навчання – це спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, спрямований на засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток професійних та інтелектуальних здібностей студентів. Прийом – це окремий компонент методу, який підсилює його ефективність, тобто підсилювач методу. Відповідно до визначень методу та прийому найбільш прийнятною є класифікація, побудована на дієвому підході до навчання. Згідно з нею існують методи, які:

а) забезпечують опанування навчального предмета (словесні, візуальні, практичні, репродуктивні, проблемно-пошукові, індуктивні, дедуктивні);

б) стимулюють та мотивують навчально-наукову діяльність (навчальні дискусії, проблемні ситуації, ділові ігри, творчі завдання, пошук і дослідження, експерименти, конкурси, вікторини тощо);

в) контролюють і самоконтролюють навчальну діяльність (опитування, залік, іспит, контрольна робота, тестові завдання, питання для самоконтролю та ін.).

В наш час все активніше звертаються до інноваційних методів навчання у фаховій передвищій освіті. Зокрема, Н. Артикуца у своїй статті приходить до висновку, що сутність цього явища можна сформулювати доволі лаконічно: інновації – це нововведення на основі досягнень науки, освіти, передового педагогічного та управлінського досвіду, покликані стимулювати розвиток прогресивних і високоефективних освітніх технологій. До таких інноваційних методів Н. Артикуца відносить:

- аналіз помилок, колізій, казусів;
- аудіовізуальний метод навчання;
- брейнстормінг («мозковий штурм»);
- «дерево рішень»;
- ділова (рольова) гра (студенти перебувають у ролі законодавця, експерта, юрисконсульта, нотаріуса, клієнта, судді, прокурора, адвоката, слідчого);
- «займи позицію»;
- коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників;
- майстер-класи, метод інтерв'ю (інтерв'ювання);
- PRES-формула (від англ. Position – Reason – Explanation or Example – Summary);
- публічний виступ;
- робота в малих групах;
- тренінги індивідуальні та групові (як окремих, так і комплексних навичок) та інші [1, с. 14–15].

Однак на практиці найчастіше лекційні та практичні заняття побудовані за наступними методами навчання у вищій школі та закладах фахової передвищої освіти:

- Пояснювально-ілюстративний метод. Студенти здобувають знання, слухаючи лекцію, опрацьовуючи з навчальну або методичну літературу, тобто, по суті, у «готовому» вигляді. Сприймаючи й осмислюючи факти, оцінки, висновки, вони залишаються в межах репродуктивного (відтворювального) мислення. Такий метод якнайширше застосовують для передавання значного масиву інформації. Його можна використовувати для викладення й засвоєння фактів, підходів, оцінок, висновків.
- Репродуктивний метод. Ідеться про застосування вивченого на основі зразка або правила. Діяльність тих, кого навчають, є алгоритмічною, тобто відповідає інструкціям, розпорядженням, правилам – в аналогічних до представленого зразка ситуаціях.
- Метод проблемного викладення. Використовуючи будь-які джерела й засоби, викладач, перш ніж викладати матеріал, ставить проблему, формулює пізнавальне завдання, а потім, розкриваючи систему

доведень, порівнюючи погляди, різні підходи, показує спосіб розв'язання поставленого завдання. Студенти стають співучасниками наукового пошуку.

• Частково-пошуковий, або евристичний метод. Його суть – в організації активного пошуку розв'язання наданих викладачем (чи самостійно сформульованих) пізнавальних завдань або під керівництвом викладача, або на основі евристичних програм і вказівок. Процес мислення набуває продуктивного характеру, його поетапно скеровує й контролює викладач або самі студенти на основі роботи з періодичною літературою та з навчальними посібниками. Такий метод, одним з різновидів якого є евристична бесіда, – перевірений спосіб активізації мислення, спонукання до пізнання.

• Робота з першоджерелами. Після аналізу матеріалу, постановки проблем і завдань та короткого усного або письмового інструктажу,студенти самостійно вивчають літературу, джерела, аналізують, порівнюють та роблять висновки. Ініціатива, самостійність, творчий пошук виявляються в дослідницькій діяльності найповніше.

Варто зазначити, що в іноземній практиці науковці наголошують на необхідності під час викладання правових дисциплін застосовувати методи, які спонукають студентів до дії, пробуджують інтерес звернутися до законодавства і перевірити власну позицію, і які водночас активно готують до майбутньої суспільної діяльності.

Таким чином, сукупність прийомів та способів пізнання, методик викладання, які використовуються в процесі навчання, зокрема правових дисциплін, з одного боку значно розвивають і вдосконалюють сам процес навчання, а з іншого – сприяють вдосконаленню, систематизації знань студентів з правових дисциплін, активізують діяльність студентів щодо обробки, аналізу, оцінки правової інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артикуца Н.В. Інноваційні методи викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. Інноваційні технології у вищій юридичній освіті Київ: Стисло, 2005. С.3-25.
2. Бондар С. П., Момот Л. Л., Головко Н. І. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. Рівне, 2003. С. 197.
3. Головко Н. І. Методика викладання правознавства: навч. посіб. Київ: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2017. 202 с.
4. Гольмстен А. Х. Опыт методики законоведения как предмета преподавания в средне школе. СПб., 1909. 108 с.
5. Есипов В. В. О преподавании права. — Варшава: Типография Вар-шавского учебного округа, Краковское предместье. 1901. № 3. 34 с.
6. Пирогов Н.И. Сочинения: в 2-х томах .Киев: Пироговское т-во, 1910. Т. 1 962 с.
7. Редькин П. Какое общее образование требуется от русского правоведца? Речь произнесенная на торжественном собрании Императорс-кого Московского университета. Москва: Университетская типография, 1846. 60 с.

УДК 141:37.014

Гумен Світлана,
викладач вищої категорії, старший викладач,
голова циклової комісії суспільних дисциплін,
Сумський будівельний коледж,
м. Суми, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТУ «ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА» В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті визначено деякі особливості змісту і методики викладання предмету «Громадянська освіта» в освітніх закладах фахової передвищої освіти.

Визначено зв'язок даного курсу з найактуальнішими питаннями життя сучасного українського суспільства, формування громадянської компетентності учнівської та студентської молоді, набуття навичок критичного мислення та комунікативних умінь. Загальними дидактичними принципами навчання громадянській освіті автор вважає орієнтацію на громадянські та національні цінності, інтегрованість змісту та інтерактивний характер навчання.

Ключові слова: *громадянська освіта, зміст, методика, громадянська компетентність, критичне мислення, цінності, інтеграція, інтерактивне навчання.*

Humen S.PH. Special Aspects of the Content and Methods of Teaching the Subject "Civic Education" in Educational Institutions. *The article deals with some peculiarities of the content and methods of teaching the subject "Civic Education" in educational institutions of professional pre-higher education.*

The article defines the connection of this course with the most vital issues of modern Ukrainian society, the formation of civic competence of pupils and students, the acquisition of critical thinking and communication skills.

The author consider focus on civic and national values, content integration and interactive nature of learning to be general didactic principles of teaching.

Key words: *civic education, content, method, civic competence, critical thinking, values, integration, interactive learning.*

Постановка проблеми. Глобальне поширення демократії стало відповіддю на історичні виклики принципово нової ситуації, що склалась у світі на порозі XXI ст., основу якої становить безпрецедентний розвиток постіндустріального суспільства та гуманітарних технологій. Постіндустріальне суспільство потребує відповідної форми політичної організації, яка б забезпечувала умови для розкриття творчих можливостей людини та потенціалу нових технологій, що можливо лише за умов вільного, демократичного суспільства, яке сповідує максимум «вільна людина – розвинене громадянське суспільство – сильна держава».

Основою демократичного ладу є людина, спроможна розкрити його потенціал, для якої демократія є природним середовищем задоволення особистих та суспільних інтересів. Саме за демократії розквітає громадянське суспільство – сфера самовиявлення вільних індивідів та їх добровільно сформованих асоціацій, для якої властиві горизонтальні, не санкціоновані державою зв'язки між громадянами, що мають справді колективний характер. Сучасна демократія вимагає від особи не лише політичної активності, а й усвідомлення нею власної ролі і значення в житті суспільства, а також дії у відповідності до власних переконань і цінностей.

В Україні вже тривалий час відбуваються суперечливі та складні трансформаційні процеси в економіці, політиці та національній самосвідомості. В процесі демократизації наша країна подолала певний відтинок шляху і перебуває на етапі становлення політичних інститутів демократії. Проте конституційне закріплення основних інститутів та принципів демократії – лише один з кроків на шляху демократизації. Україні вкрай необхідна консолідація демократії, тобто становлення і відтворення демократичної політичної практики, моделей та зразків поведінки, характерних для демократичної політичної культури, подальше формування та удосконалення різноманітних демократичних структур, звикання людей до життя в умовах демократії.

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 та студента, 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» [2, с. 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї громадянської освіти і виховання завжди були актуальними у вітчизняній педагогічній думці.

Вагомий внесок в обгрунтування актуальних проблем громадянського виховання молоді, формування у неї національної самосвідомості, у висвітлення сутності громадянськості, психолого-педагогічних та народознавчих основ її формування вносять науково-теоретичні і практичні дослідження С. Русової, Г. Ващенка [4], В. Сухомлинського [12], В. Андрущенка, Р. Арцишевського, М. Боришевського, М. Задерихіної, І. Зязюна, П. Ігнатенка, О. Киричука, Н. Косарєвої, В. Кременя, Л. Крицької, Т. Ладиченко [3], В. Оржеховської, В. Поплужного, А. Сиротенка, О. Сухомлинської [11], Г. Філіпчука, К. Чорної, О. Пометун [7,8,9], Т. Ремех [9] та ін.

Григорій Ващенко, видатний український педагог, у книзі «Виховний ідеал» звертає увагу на громадянське виховання, зазначаючи, що «зі свого боку школа мусить більше уваги звертати на громадське виховання молоді. Не досить озброїти учнів знаннями, навіть знаннями з історії нашого народу, не досить патріотичного виховання і лише через лекції. Крім слова, потрібне ще й діло. Учні мають привчатися ретельно виховувати свої громадські обов'язки й відповідати за них перед шкільною громадою і педагогами... Школа мусить стати для них маленькою батьківщиною, яку вони люблять і честю якої вони дорожать, яку вони разом з педагогами розбудовують... Життя учнів у школі має бути найповнішим, задовольняючи, по змозі, всі здорові потреби їх, при чому учні мають бути не лише споживачами, а й продуцентами» [4, с. 175].

Класик української педагогіки Василь Сухомлинський, одним із перших за радянських часів, звернувся до громадянського виховання як до головної педагогічної проблеми, визначивши «підлітковий вік як особливо

важливий для формування громадянина» і твердив, що «риси громадянина виховуються безліччю впливів педагогічного характеру й некерованими соціальними впливами» [12, с. 213].

Педагог зауважував, що «задовго до повноліття наш підліток має жити громадянськими думками й сприйманнями», а «справжнє громадянське виховання у процесі навчання починається там, де думка надихає, пробуджує й утверджує прагнення до морального ідеалу» [12, с. 34, с. 58].

У всьому світі громадянська освіта молодого покоління є предметом інтересу державних структур, громадських діячів і організацій національного та міжнародного масштабу, фахівців у галузі освіти. CIVED (міжнародна програма досліджень в області громадянської освіти із 1971 року проводила свої дослідження в області громадянської освіти в більш ніж у 20-ти країнах світу. У 70-ті роки XX століття громадянська освіта передбачала насамперед громадянознавчі знання, визнання демократичних цінностей, підтримку національних урядів та місцевих органів влади. Із кінця XX – початку XXI ст. метою громадянської освіти став розвиток цивільних компетенцій. Критерії, запропоновані CIVED для оцінювання цивільних компетенцій, включають:

1) знання і вміння;
2) основні поняття;
3) відносини;
4) політичну активність;
5) громадянську активність.

Модефіковано підходять до визначень і трактувань громадянської освіти вітчизняні дослідники. Вони вважають, що у сучасних умовах громадянська освіта має на меті підготовку підростаючого покоління до активної участі в житті демократичного суспільства й розвитку демократичної культури. Громадяни від народження мають вчитися бути повноцінними громадянами за приналежністю тієї держави, членами суспільства якої вини є: вільними, активними, дієвими і творчими, критично мислити, знати і реалізувати свої права й обов'язки, вміти працювати в колективі, вести діалог та переговори, шукати компроміси тощо [7, С. 18].

Мета статті. Визначити деякі особливості змісту і методики викладання «Громадянської освіти» в освітніх закладах України, обґрунтувати особливості та методичні умови формування громадянських компетентностей, як складових Нової української школи.

Визначення невирішених раніше питань загальної проблеми. Важливими етапами на шляху українського суспільства до демократичної консолідації є виховання толерантності, поваги до прав людини, вміння долати стереотипи, знаходити компроміс. Необхідно, щоб громадяни знали свої права і обов'язки, були впевнені, що можуть впливати на зміни в суспільстві, дотримувались закону, мислили критично і незалежно.

Громадянська освіта – це вимога часу, тому розвиток та вдосконалення її системи є актуальним завданням для всіх демократичних країн. Багатий досвід громадянської освіти накопичено в умовах зрілих демократій Великої Британії, США, Канади, Франції, Італії, Нідерландів та інших, де створено різноманітні підручники, розроблено навчальні курси, діють науково-методичні центри, налагоджено відповідну підготовку та перепідготовку вчителів. Значних зусиль щодо розвитку освіти для демократії докладають і посткомуністичні країни: Польща, Румунія, Латвія, Росія [3, с. 10].

Традиційна модель освіти не може забезпечити освіту й виховання дійсно активних, поінформованих та відповідальних громадян, яких потребує сучасне демократичне суспільство. Необхідним є впровадження таких моделей навчання, які б не лише готували учнів та студентів до майбутнього життя, а й залучали їх під час навчання до розв'язання певних проблем суспільства і насамперед громади, одночасно забезпечуючи їх необхідними знаннями і практичними навичками. Навчання учнів і студентів громадянству повинно базуватися як на розумінні ними актуальних проблем життя українського суспільства і громадян, критичному мисленні та набутті навичок компетентного громадянина, так і передбачати опанування ними відповідних знань, спільну роботу і партнерство з однокласниками, вчителями та викладачами, членами громади [8].

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 [8].

Виклад основного матеріалу. Як освітній предмет громадянська освіта з'явилось в Україні на початку 2000-го року. Розробка першої Концепції громадянської освіти (виховання) особистості в умовах розвитку української державності здійснювалася на виконання завдань «*по розробці концепції громадянського виховання як процесу оволодіння особистістю системою національних і загальнолюдських цінностей, формування патріотизму, відповідальності за долю нації, держави, розвитку психологічної готовності та практичної здатності людини служити інтересам держави, вносити власний вклад у реалізацію національної ідеї»*, зазначених у Національній програмі патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, прийнятій в 1999 р. [1, с. 1].

Відповідальність за розробку Концепції була покладена на Академію педагогічних наук, яка представила її у 2000 р. Відповідно Концепції, поняття громадянської освіти розумілось як «виховання», що стосується

суспільної та приватної сфери, а саме як *процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя, в якому права людини виступають визначальними* [1, с. 1].

Підхід Академії педагогічних наук розділив поняття громадянської освіти як виховання та громадянської освіти як «формальної освіти», орієнтованої на отримання знань та вмінь, пов'язаних з правами та обов'язками людини/громадянина: «*Громадянська освіта – це навчання людей тому, як жити за умов сучасної держави, як дотримуватись її законів, але водночас і не дозволяти владі порушувати їхні права, домагатися від неї здійснення їхніх правомірних потреб, як бути громадянином демократичного суспільства»* [1, с. 1].

Подальший розвиток концепцій і підходів в громадянській освіті відбувався завдяки першим великим проектам з громадянської освіти, які співфінансувались міжнародними донорами, такими як: Демократична освіта, українсько-канадський проект Університету Квінз, Онтаріо; Українська мережа громадянської освіти – UCEN, заснована IREX; «Освіта для демократії в Україні» в рамках Трансатлантичної програми підтримки громадянського суспільства в Україні.

Ці проекти стали основою для включення питання громадянського виховання до шкільних програм, а також до програм неформальної освіти та освіти для дорослих. Тим не менш, в результаті цього громадянське виховання так і не було включене у правові рамки освітньої політики. Пілотні програми отримали визнання завдяки схваленню на рівні міністерств. Програми та навчальні посібники були рекомендовані як «факультативний предмет». Пілотні програми співвідносили громадянську освіту з навчанням демократії, політичної культури, практичним застосуванням теоретичних навичок тощо, включаючи компетентнісний підхід.

У 2012 р. для схвалення було запропоновано нову Концепцію громадянської освіти та виховання. Вона містила такі самі визначення, як і концепція 2000 р., яка посилалась на патріотизм, мораль і духовний розвиток з одного боку, і на демократію, права людини та обов'язки з іншого боку. Крім того, вона містила твердження про те, що освіта має фокусуватись на духовному і моральному розвитку. З іншого боку, в деяких розділах визнавалась необхідність компетентнісного підходу та навчання, спрямованого на особистість, з наголосом на вміння та навички. Громадянське виховання було визнане наскрізною дисципліною, що повинна охоплювати викладання на уроках, позакласні заходи, демократичну організацію шкільного життя та передбачати міждисциплінарний підхід. Проект самої концепції був створений на основі різних текстів і тому містив багато суперечливих і неузгоджених визначень.

З іншого боку, концепція Нової української школи (НУШ) посилається на наскрізні соціальні та громадянські компетентності, які має забезпечувати система освіти. Соціальна та громадянська компетентності визначаються як: *усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціо-культурного різноманіття* [5]. Загалом, нове «реформоване» розуміння є як інтегральним компетентнісним підходом до освіти, що не містить чіткого розмежування між освітою та вихованням.

Новий Закон про освіту, прийнятий у вересні 2017 р., визначає, що держава зобов'язана *створити умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина. Верховенство права, свобода та громадянська/демократична політична культура - це одні з основних принципів освіти* в Україні. Даний Закон визначає 12 ключових компетентностей, що відповідають меті та принципам освіти, і додатково наскрізну компетентність, пов'язану з критичним мисленням. Громадянські та соціальні компетентності визначаються як ті, що *пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей* [1, с. 3].

Окрім того, підхід до громадянської освіти представлений у Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства на 2016-2020 рр. Стратегічні завдання передбачають заходи щодо покращення громадянської освіти, зосереджуючись на захисті прав та вираженні інтересів громадян через демократії участі. Згідно з цією стратегією, на Міністерство освіти і науки покладено відповідальність за узагальнення досвіду та розробку нової концепції і програми громадянської освіти [1, с. 3].

Особливо важливим є акцентування уваги на становленні громадянських цінностей молоді в сучасному глобальному світі, що характеризується різким посиленням взаємопроникнення культур. Головною проблемою в ситуації, що склалася є те, що в нашій країні відносно недавно відбулася різка зміна ціннісної парадигми суспільного розвитку, яка призвела до посилення соціальної ентропії і дефіциту суспільної згоди з ключових питань і ціннісним орієнтирам подальшого розвитку. У контексті трансформації ціннісних орієнтирів значно зростає роль освіти в громадянському становленні молодого покоління українців.

Громадянська освіта виховує активного громадянина своєї держави, людину національно свідому, яка поєднує в собі здобутки національної культури із загальнолюдськими. Щоб забезпечити таку мету

громадянського виховання, школа має готувати підростаюче покоління до життя в громадянському суспільстві. Шкільні предмети гуманітарного циклу, такі як українська мова та література, історія, географія України, музика, образотворче мистецтво, недостатньо відображають проблеми громадянського навчання й виховання, сучасний рівень громадянської освіти, новий її зміст із пріоритетом загальнолюдських цінностей, що грунтується на національній основі. І тому реалізація завдань громадянської освіти потребує введення нових дисциплін і створення нового покоління підручників та навчально-методичних посібників із них. Забезпечити цілісний зміст громадянської освіти можуть такі курси середньої школи: «Основи правознавства», «Основи політології», «Основи економічних знань», «Соціологія» та «Громадянська освіта» як завершальний предмет суспільствознавчого циклу [3, с. 11].

Із 2018-2019 навчального року в закладах загальної середньої освіти старшої школи до інваріантної складової Типових навчальних планів запроваджено інтегрований курс «Громадянська освіта».

У навчанні нового предмета учні старших класів та перших курсів закладів фахової передвищої освіти 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 і студентів, про соціальні 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 і студентів як активних та відповідальних громадян XXI століття [8, с. 5].

В основу вивчення курсу покладено Глобальні цілі ООН, Декларацію ООН з освіти та виховання в області прав людини, Хартію Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини, Практичні пропозиції щодо розвитку компетентностей для демократичного громадянства в новій українській школі, Керівні принципи ОБСЄ щодо освіти в галузі прав людини для системи середньої школи, що передбачає консенсус між національним і загальноєвропейським змістом громадянської освіти.

Згідно з навчальною програмою з громадянської освіти, затвердженої МОН України, зміст громадянської освіти визначається як суспільними потребами, вимогами соціальних і державних інституцій, так і інтересами особистості, її ставленням до суспільних проблем і готовністю брати участь у їхньому розв'язанні [2, с. 1].

Програмова мета громадянської освіти – це «формування громадянської компетентності учнівської молоді, що забезпечує її активну громадянську позицію, здатність відповідально реалізовувати свої права та обов'язки в конкретній ситуації, налагоджувати соціальне партнерство у розв'язанні суспільних проблем» [2, с. 2].

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 [9, с. 9].

Завдання громадянської освіти:

1) формувати громадянську (державну), національну та культурну ідентичність; сприяти плеканню української мови, збереженню духовності та моральності українського народу;

2) формувати розуміння і повагу до прав та свобод людини, здатність їх захищати;

3) формувати та розвивати громадянську відповідальність за суспільно-політичні процеси, навички демократичної участі та управління державою;

4) формувати і розвивати критичне мислення та медіа грамотність, вчити їх практичному застосуванню;

5) впроваджувати ідеї інклюзії та соціального включення;

6) формувати активну життєву позицію, здатність поширювати і застосовувати практики громадських ініціатив та волонтерства [6, с. 4].

Громадянська освіта ґрунтується на тих загальнопедагогічних і дидактичних принципах, що й освіта загалом, однак найбільш значущими для неї на нинішньому етапі є:

- *принцип гуманізму* - пріоритетність ідеї прав і свобод людини і творчий розвиток; виховання людської гідності, поваги до приватності, розуміння значущості особистісної автономності, співвіднесення освітніх вимог із можливостями та природними задатками особистості;

- *принцип демократичності* - виховання духу соціальної солідарності, справедливості; вміння конструктивно взаємодіяти із суспільством і брати участь у прийнятті рішень; передбачає діалогічний характер освіти, суб'єктно-суб'єктні відносини між педагогами та учнями, атмосферу взаємоповаги й довіри в шкільному колективі, учнівське самоврядування, відкритість і зв'язок школи з іншими учасниками процесу соціалізації (сім'єю, дитячими й молодіжними громадськими організаціями, ЗМІ, церквою тощо);

- *принцип зв'язку із практичною діяльністю* - пріоритетність для системи громадянської освіти навчання й виховання умінь і дій; зорієнтованість учнів на навички соціальної взаємодії, вміння самостійно аналізувати

різні ситуації, передусім у своєму життєвому середовищі, самостійно приймати відповідальні рішення і діяти у правовому полі;

- *принцип зорієнтованості на позитивні соціальні дії* спрямованість громадянської освіти на соціальні очікування учнів; набуття позитивного досвіду соціальних дій; формування позитивного іміджу компетентної громадянськості;

- *принцип наступності і неперервності* - поетапне, відповідно до вікових особливостей, розширення інформаційного, виховного, інструментального (практичного) обсягу системи освіти для демократії, що бере початок у дошкільному вихованні, охоплює всі етапи середньої, вищої, професійної освіти, а також освіту для дорослих; виховання потреби набувати навичок громадянськості протягом усього життя;

- *принцип міждисциплінарності* — навчання і виховання громадянськості у процесі опанування різних навчальних дисциплін; узгодження змісту навчальних програм із метою та завданнями громадянської освіти;

- *принцип культуровідповідності* — врахування в змісті громадянської освіти етнонаціонального, регіонального культурного і звичаєвого контексту; зв'язок шкільного колективу з місцевою громадою, участь у спільних із нею соціальних, культурних, природозахисних акціях;

- *принцип полікультурності* — наповненість громадянської освіти ідеєю універсальності прав людини, а також ідеєю етнокультурного розмаїття довкілля, України, Європи, світу, правової рівності національних культур; виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності, поваги до представників інших культур, передусім у життєвому середовищі учнів; практична реалізація прав українців та представників інших етнічних спільнот на розвиток і збереження своєї мови, культурної самобутності в контексті формування української політичної нації;

- *принцип плюралізму* - виховання поваги до засад політичної, ідеологічної, етнонаціональної й расової багатоманітності, толерантного ставлення до різних світоглядних і політичних доктрин, релігійних переконань, до діяльності в школі різних молодіжних громадських організацій; уникання екстремістських поглядів і поведінки в житті шкільного колективу, виховання розуміння, що будь-який політичний екстремізм є неприйнятним;

- *принцип поповнення соціального капіталу* - ґрунтується на засадах довіри й терпимості індивідів, їхній здатності спрямовувати свої дії на спільне благо;

- *принцип відкритості* - вироблення антидогматичного мислення, що полягає в здатності неупереджено сприймати будь-яку нову інформацію та з розумінням ставитись до різних поглядів і цінностей, що репрезентують різні світогляди й культури;

- *принцип поєднання локального і глобального* - взаємозв'язок родового та етнічного, національного й загальнолюдського, індивідуального й суспільного;

- *принцип розвитку особистісних компетенцій* - формування знань, умінь, навичок, переконань, установок, мотивів, ціннісних орієнтацій та інших особистісних характеристик; розвиток критичного і творчого мислення особистості [3, с. 13].

Громадянські компетентності базуються на перелічених вище ціннісних орієнтирах, принципах верховенства права, і демократії, і надають можливість кожному брати активну участь у житті суспільства, ефективно діяти та відчувати власну приналежність до громади-суспільства-країни-спільноти [6, с. 4].

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.

Щоб навчання громадянській освіти було ефективним, воно має задовольняти особистісні потреби учнів і студенті, 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 [9, с. 9].

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 [9, с. 9].

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.

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, справедливість 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 уможливлює 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 тощо [9, с. 10].

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. Предмет побудовано з урахуванням можливості встановлення широких міжпредметних зв'язків із відповідними шкільними предметами та суспільним життям. Громадянська освіта також інтегрує загальнонавчанні вміння і навички, ІКТ- навички, навички міжособистісного спілкування та ін. На початку кожного з уроків (кожної теми) опорні знання учнів щодо предмету дослідження на уроці мають бути актуалізовані за допомогою спеціальних методів (неструктурованого мозкового штурму, постановки проблеми, «кошика ідей», «кластера», таблиці «знаю, хочу дізнатись, дізнався» та ін.). Протягом уроку варто згадувати з учнями та корегувати наявні у них знання та уміння, надаючи їм громадянського звучання (наприклад нагадуючи, що уміння брати участь у дискусії, обговоренні є ключовим умінням громадянина демократичного суспільства). Міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки мають лягти в основу бінарних уроків, учнівських проектів і досліджень [9, с. 9].

Цілі предмета спрямовані на підготовку молодої людини до життя і активної участі в житті громадянського суспільства та демократичної правової держави. Відтак замість переказування абстрактної «готової» інформації, відірваної від життя і суспільного досвіду школяра, постає потреба застосовувати методи навчання, які активізують його діяльність. Крім того, уроки з курсу мають надати учню основні громадянські вміння, навички і поведінкові моделі. Важливо, щоб учень не лише вмів перерахувати права людини і знав, у яких документах вони зафіксовані, а й міг розрізняти, поважати, реалізовувати й захищати їх в конкретних життєвих ситуаціях. Він має бути не лише обізнаним у повноваженнях органів влади та посадових осіб, правах громадян, законодавчій процедурі, діяльності судової й податкової систем нашої держави, а й бачити та усвідомлювати власне місце в цих процесах [9, с. 10].

А тому кожний урок з курсу має передбачати різні види пізнавальної, розумової та навчальної активності учнів. Насамперед ефективними будуть активні та інтерактивні методи, коли учні стають суб'єктами навчання – виконують творчі завдання, беруть участь в діалозі, ставлять запитання одне одному та вчителю. Застосування інтерактивних методів як-от мозковий штурм, дискусія, рольова гра, моделювання, аналіз кейсів (випадків, реальних ситуацій суспільного життя), взаємонавчання, робота в малих групах, драматизація, портфоліо тощо має поєднуватися з більш традиційними для нашої освіти активними методами навчання: індивідуальним і фронтальним опрацюванням текстів і візуальних джерел, виконанням письмових робіт, складанням таблиць та ін. [9, с. 10].

Переважна більшість питань, що обговорюються на уроках громадянської освіти, є дискусійними й не мають однозначних відповідей. Тож учні звертатимуться до вчителя як до арбітра за правильною відповіддю. Утім завданням педагога є привчати учнів до думки, що дискусійні питання – це привід для спільного обговорення в класі та для самостійного обмірковування вдома. Більшість запитань можна переадресувати тому, хто їх поставив (А ти як думаєш?), класу (А що думають інші?, Давайте порадимося…). Запитання – це можливість звернутися до джерела (Де про це можна прочитати?), до фахівця (У кого про це можна запитати?). У будь-якому випадку відповідь може бути відкладено на час після уроку, на наступний урок, на урок із відповідної теми. Як правило, громадянознавчі проблеми потребують серйозного дослідження конкретної ситуації, врахування багатьох інтересів і припускають варіативність відповідей [9, с. 10-11].

Висновки. Таким чином, аналіз пропонованої Міністерством освіти і науки програми нового курсу «Громадянська освіта» та значного попереднього досвіду теоретичних розвідок і практичних напрацювань у цьому напрямі дозволив схарактеризувати актуальні особливості навчання громадянству учнів старшої школи. Серед них, зокрема: необхідність використання вчителями попереднього досвіду навчання громадянської

освіти в Україні, але за умов його переосмислення у новій соціокультурній ситуації; потреба у запровадженні таких моделей і технологій навчання, які б дозволяли залучали учнів під час навчання до розв'язання конкретних актуальних проблем життя суспільства, громади, школи, одночасно забезпечуючи їх необхідними знаннями і практичними навичками; встановлення вчителем демократичної атмосфери навчання, поваги до думки й особистості кожного учня, його прав і гідності; необхідність для вчителя забезпечити й оцінити компетенісно орієнтовані, навичкові результати навчання, зокрема, розвиток емоційного інтелекту учнів, їхніх просоціальних навичок, навичок міжособистісної взаємодії й інформаційної грамотності та ін.

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 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. Боренько Я. Громадянська освіта в Україні (2017) // [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://rpr.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/171108_citizenship-education-Ukraine-ukr_YB.pdf
2. Громадянська освіта. Навчальна програма інтегрованого курсу для 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів (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
3. Громадянська освіта: теорія і методика навчання. К.: Видавництво Етна-1, 2008. 174 с.
4. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. Полтава, 1994. С. 174-181.
5. http://nus.org.ua/questions/kurs-gromadyanska-osvita-dlya-10-klasnykiv-shho-proponuye-programa/
6. *Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (нова редакція).* (2018) // [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/KONTSEPTSIYA-ROZVYTKU-GROMADYANSKOYI-OSVITY-V-UKRAYINI.pdf
7. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. 2005. № 23. С. 18.
8. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності старшокласників засобами різних предметів [Електронний ресурс] / О. І. Пометун. Режим доступу: www.civiced.org.ua.
9. Пометун О. І., Ремех Т. О. Практичний довідник учителя громадянської освіти: методичний посібник / О. Пометун, Т. Ремех. Київ, 2018. 96 с.
10. Рябов С. Громадянська освіта і її роль у демократизації українського суспільства .Директор школи. 1999. - № 45.
11. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості і школа України .Шлях освіти. 1999. № 4.
12. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / Василий Сухомлинский. Москва: Молодая гвардия, 1971. 336 с.

УДК 34 (58)

Костюк Леся,
кандидат історичних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. В. Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ "НОВІТНЯ ІСТОРІЯ КРАЇН ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ (1918–1945 рр.)"

У статті автор намагається з'ясувати ефективність використання проєктної технології при вивченні курсу "Новітня історія країн Європи та Америки".

Ключові слова: *проєктна технологія, метод проєктів, етапи проєктної діяльності, інновація.*

Kostyuk L. V. The use of project technology in studying the course Modern History of Europe and America (1918–1945)

In this article, the author tries to find out the effectiveness of the use of project technology in studying the course "Recent History of Europe and America".

Key words: *project technology, project method, stages of project activity, innovation.*

Початок XXI століття означений складним пошуком нової філософії виховання та навчання студентів. Її стрижень – розвивання життєтворчої динаміки, виховання відповідальної особистості, здатної до саморозвитку, ставити цілі та покроково їх реалізовувати. Саме тому, впровадження проєктної технології забезпечує подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовки молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, сприяє розв'язанню проблеми щодо формування критичного мислення, якісного впливу на зміст, методи та організації нових форм навчання, які в свою чергу, створюють умови для процесу оновлення в галузі підготовки майбутніх вчителів та науковців.

Головне завдання проєктної технології полягає у створенні нового, що сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. Саме тому, у викладацькій діяльності масово почали застосовувати проєктні технології, що у перекладі із латинського означають "самостійний пошук шляху" або "кинутий уперед" [4, с. 123]. Змістом поняття "проєктні технології" передбачено не лише формування чогось нового, а й заохочення (або стимулювання) до креативної діяльності та формування критичного мислення у студентів.

Мета розвідки – окреслити місце застосування проєктної технології у процесі викладання курсу "Новітня історія країн Європи та Америки", обґрунтувати важливість використання цих прийомів та методів у навчальному процесі. Основними завданнями наукової роботи є розкрити аспекти організації проєктної діяльності та особливості її застосування в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Порушена проблема знайшла відображення у студіях вітчизняних та зарубіжних учених. Окремі аспекти цього питання порушувалися у працях таких науковців, як Дж. Дьюи [1], Н. Клокар [2], Н. Котелянець [3] та інші.

Проєктні технології виникли на початку минулого століття в США, їх пов'язують із ідеями американського філософа та педагога Дж. Дьюї. Саме він пропагував у філософії ідею прагматизму, котра лягла в основу проєктної технології [2, с. 59]. Одним із послідовників Дж. Дьюї став В. Кілпатрик, котрий вдосконалив систему роботи над проєктами та розробив власну їх класифікацію: створюваний (пов'язаний з трудовою діяльністю), споживчий (розробка і надання різних послуг), проєкт-вправа (проєкти-навчання і тренування для оволодіння певними навичками), проєкт розв'язання проблем (науково-дослідницькі проєкти) [3, с. 18]. Одночасно з Дж. Дьюї та В. Кілпатриком методом проєктів зацікавилися і російські педагоги. Так, С. Шацький організував групу педагогів, котрі впроваджували в навчальний процес метод проєктування, що був заборонений у 1931 р. постановою ЦК ВКП (б). Сьогодні у зв'язку із поступовим упровадженням інтегрованих курсів в освітній процес метод проєктування набуває неабиякого поширення. Саме цей вид технологій, на думку багатьох дослідників, передбачає активне навчання студентів, вирішення проблемних моментів, взятих із реального життя. Також використання цієї технології в освітньому процесі дозволяє сформувати в студентів певні навички, уміння, нові знання та певний соціальний досвід.

Для досягнення певних результатів у ході проєктної діяльності викладач повинен навчити студентів самостійно мислити, знаходити проблеми, шляхи їх розв'язання та стимулювати здобувачів освіти застосовувати власні знання із різних галузей науки. Саме тому, викладачі закладів вищої освіти у процесі викладанні навчальних дисциплін застосовують метод проєктування, котрий надає можливість сформувати в студентів дослідницькі уміння, застосувати особисті якості, підвищує мотивацію до самонавчання, стимулює актуалізувати набуті раніше знання шляхом встановлення міжпредметних зв'язків [6, с. 60].

Проєктне навчання іноді розглядають як альтернативу аудиторній системі навчання. Однак деякі науковці вважають, що його варто використовувати не самостійно, а як доповнення до інших видів навчання.

У сучасній вищій школі можна виділити чотири основні напрями, за яких ефективно застосовувати метод проєктів: 1) проєкт як метод навчання на занятті; 2) проєктні технології як засіб дистанційного навчання; 3) для формування дослідницьких навичок студентів у позааудиторній роботі; 4) як метод організації дослідницької діяльності викладачів [8, с. 15].

Проєктне навчання має безліч варіантів: 1) за тривалістю роботи над завданням (від одного заняття – до триместру або року (курсові проєкти); 2) за формами організації (індивідуальна або групова робота); 3) за формами представлення результатів роботи (письмовий або усний звіт, презентація, захист) [5, с. 6].

На сучасному етапі розвитку вищої освіти постає проблема необхідності підготовки педагогічних працівників із вміннями застосовувати проєктні технології в освітньому процесі. Більше того, на думку багатьох науковців-методистів – це один із шляхів підвищення професійної компетентності сучасного педагогічного працвника, який в подальшому буде застосовувати цю технологію для формування в здобувачів освіти певних умінь та навичок, а також для поглибленого вивчення матеріалу. У зв'язку з цим, робота над проєктами є практикою особистісно орієнтованого навчання, тобто своєрідною пропозицією в процесі вивчення

певного тематичного блоку на основі вільного вибору та пізнавальних інтересів здобувача освіти опрацювати той чи інший аспект більш грунтовно. У свідомості студента досвід проєктної діяльності має таку мотивацію: "Все, що я пізнаю, я знаю, для чого мені потрібно і де я можу ці знання застосувати" [7, с. 44].

Одночасно, у праці О. Балабанова зазначені наступні етапи проєктного навчання: розробка проєктного завдання; реалізація проєкту; оформлення результатів; презентація і захист проєкту; рефлексія. Зауважимо, що першим етапом дослідник виділяє розгляд завдання, де викладач разом із студентом (або невеликою групою студентів) ставить мету та проблему, яку необхідно вирішити. Щодо вибору теми проєктів, то це питання у різних ситуаціях можна вирішувати по-різному. Тема може формуватися відповідно до навчального плану програмної дисципліни, а також може бути запропонована викладачем як спосіб розв'язання ситуативних завдань, апробація професійних інтересів та уподобань відповідно до здібностей студентів. Водночас тема проєкту може бути запропонованою і самими студентами, тобто виходячи з власних інтересів [1, с. 16].

У рамках реалізації освітньої реформи в закладах вищої освіти відбувається активне впровадження інноваційних технології у процес викладання навчальної дисципліни "Новітня історія країн Європи та Америки". Освітньою програмою підготовки бакалаврів-істориків передбачено вивчення цієї дисципліни у сьомому семестрі. Використання інноваційних технологій дозволяють по-новому, більш якісно та продуктивно, будувати структуру лекцій, практичних занять та передбачити більше часу на самостійну діяльність студентів. Зокрема на лекціях та практичних заняттях високоефективними є проєктні методи. Педагоги розрізняють декілька видів проєктів:

1. Дослідницькі проєкти – потребують добре обміркованого планування, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманих методів, у тому числі експериментальних матриць обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження мають відповідну структуру: визначення теми, аргументація її, діагностика предмета та об'єкта, завдань і методів, висунення гіпотез, аргументування гіпотетичних тверджень, покрокове розв'язання проблеми.

2. Творчі проєкти – не мають чітко визначеної структури, можуть бути реалізовані за спільної діяльності учасників. Покроковий алгоритм реалізації проєкту постійно розвивається, підпорядковується кінцевому результату, прийнятній для членів групи логіці спільної діяльності, інтересам виконавців проєкту. Кінцевим продуктом творчого проєкту можуть бути журнал, альманах, виставка малюнків, свято, виховний захід, інсценізація тощо.

3. Ігровий проєкт передбачає виконання ігрових ролей у моделях / ситуаціях, що об'єднуються загальною ідеєю. Це можуть бути ролі історичних постатей, соціальні або професійні ролі, аспекти історичної реконструкції; можуть бути використані сюжети історичних джерел. Ігрові проєкти можуть бути реалізовані у формі уявної подорожі, конференції, симпозіуму, журналістського розслідування.

4. Інформаційні проєкти спрямовані на збір даних про якийсь об'єкт або явище. Вони передбачають ознайомлення учасників з інформацією про об'єкт вивчення, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Такі проєкти часто інтегруються в дослідницькі і стають їх органічною частиною. Структуру такого проєкту можна позначити таким чином: мета, актуальність, методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, спостереження, інтерв'ю, анкетування). Такі проєкти можуть бути органічною складовою дослідницьких проєктів, їхнім модулем.

5. Практичні (практико-орієнтовані) проєкти вирізняє чітко визначений на початку роботи результат діяльності його учасників, який враховує їхні соціальні інтереси. Такий проєкт потребує ретельно продуманої структури, сценарію діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них, чітких висновків, участі в оформленні результатів кінцевого продукту [7, с. 46].

Із наведеної класифікації проєктів у процесі викладання навчальної дисципліни "Новітня історія країн Європи та Америки" найбільше використовуються інформаційні та практичні.

Питання про застосування проєктних технологій у вищій школі є очевидними. Воно зумовлене не лише зміною форми навчання, використанням нових технічних засобів, але й потребою застосування нових форм та методів викладання в освітньому процесі. Оскільки основною метою вивчення курсу "Новітня історія країн Європи та Америки" є ґрунтовне вивчення й засвоєння студентами програмного матеріалу, опанування вмінями аналізувати і систематизувати події, факти, явища, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, робити логічні висновки, а спрямованість навчального матеріалу на формування науково-теоретичного мислення студентів. Тому викладач повинен створити сприятливі умови для кожного студента, вибрати такі методи навчання, що б дозволили кожному здобувачеві освіти виявити свою активність та творчість. Отже, завдання викладача – активізувати пізнавальну діяльність у процесі викладання курсу "Новітня історія країн Європи та Америки".

Для забезпечення успішного засвоєння матеріалу, інтелектуального розвитку студентів, створення творчої атмосфери дуже часто застосовується метод проєктів при виконанні індивідуальних та самостійних робіт. Проєкти студенти можуть виконувати у групах або одноосібно, але обов'язково – під керівництвом викладача. Завдання такого типу формують у студента навички працювати з великою кількістю джерел, виділяти в них основне, оформляти матеріал та представляти його, оцінити свою роботу, порівняти власні результати зі здобутками колег [8, с. 16].

При вивченні курсу "Новітня історія країн Європи та Америки" студентам запропоновано виконати одне із завдань, теми котрих пов'язані із дослідженням основних причини та наслідків загальносвітових конфліктів (Першої та Другої світових воєн), визначенням позитивних та негативних тенденцій зовнішньої політики країн Європи та Америки, аналізом політичного та економічного розвитку держав. Студенти під час виконання проєктних завдань вчаться аналізувати історичні факти та події, робити обґрунтовані висновки, здійснювати порівняльний аналіз подій на основі опрацьованих документів та зібраних свідчень.

Слід додати, що у процесі роботи над проєктом студенти виконують наступні етапи: *планування* (на якому визначають суть теми, аналізують теоретичні положення та емпіричні факти, розробляють гіпотезу дослідження); *конструювання* (розробка цілей, відбір та структурування зібраних дослідником засобів); *емпіричного дослідження* (здійснюється розробка експерименту та інших дослідницьких форм, отриманням емпіричних даних з оцінкою та інтерпретацією результатів дослідження); *оформлення результатів* (реферат, звіт, курсова, бакалаврська робота); *захист* (виступи, презентація результатів).

Таким чином, застосування проєктної технології є найбільш результативним, на нашу думку, у вишах, при цьому сутність проєктної методики відповідає основним психологічним особливостям студентів, їхнім мотивам і потребам, що дозволяє найбільш повно розкривати їхню особистість. Перш за все це зумовлено: 1) проблемним характером проєктної діяльності, її інтегративністю: в основі проєктної методики лежить практично чи теоретично значуща проблема, пов'язана із реальним життям, вирішення якої вимагає від учасників знань не тільки в межах одного предмета, але і в інших галузях; 2) автономним характером проєктної діяльності: проєктна методика передбачає усунення прямої залежності студента від викладача шляхом самоорганізації та можливості прояву власної ініціативи у процесі активно-пізнавальної розумової діяльності на заняттях з предмета "Новітня історія країн Європи та Америки" [7, с. 44].

Отже, реалізація проєктної технології у процесі викладання навчальної дисципліни "Новітня історія країн Європи та Америки" дозволяє удосконалити освітній процес, підвищити мотиваційний потенціал студентів, вчить працювати з доволі об'ємним масивом знань про особливості соціально-економічного, політичного устрою країн та окремих регіонів в період постіндустріального суспільства. Метод проєктів покращує рівень орієнтування студентів у програмовому матеріалі та забезпечує застосування набутих знань на практиці, сприяє поглибленому вивченню певних тем, стимулює пізнавальний інтерес та спрямовує до дослідницької діяльності, що водночас дозволяє ефективно вирішувати завдання особистісно-зорієнтованого підходу в навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балабанова О. И. Метод проэктов при формировании технологической мобильности студентов техникумов. *Современные проблемы науки и образования.* 2012. № 1. С. 12–18.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
3. Килпатрик В. Х. Метод проэктов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. [пер. с англ. Е. Н. Янжул]. Л.: Брокгауз-Эфрон, 1925. 43 с.
4. Клокар Н. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис. канд. пед. наук 13.00.04. К., 1997. 227 с.
5. Котелянець Н. Проектний метод навчання школярів. *Рідна школа*. 2001. № 10. С. 4–7.
6. Курицина В. Метод проэктов: вчера, сегодня, завтра. Образовательная технология как система, объединяющая теорию, практику искусство. Воронеж: ВГПУ, 2000. С. 59–63.
7. Освітні технології: Навчально-методочний посібник / О. Пєхота, А. Кікненко, О. Любарська та ін. К., 2001. 256 с.
8. Что такое проэкт: Типология проэктов. *Відкритий урок*. 2004. № 5–6. С. 10–17.

УДК 371.311+378.147 (045)

Ігнатенко Наталія,
кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ОСВІТНІХ РЕФОРМ ПОЧ. XXI СТ.

У статті аналізуються принципи, засоби та етапи реалізації технології особистісно-орієнтованої навчання у процесі формування когнітивно-технологічної компетентності вчителя історії в умовах сучасного ЗВО. Охарактеризовано завдання особистісно-орієнтованої технології навчання у вищій школі та вимоги до її впровадження.

Ключові слова: *традиційне навчання, інноваційне навчання, особистісно-орієнтоване навчання, навчальне середовище особистісно-орієнтованої технології навчання, етапи реалізації особистісно-орієнтованого навчання.*

Ignatenko N. Personality-oriented learning as a didactic condition for the formation of cognitive-technological competence of a history teacher in the implementation of the innovative component of educational reforms of the beginning. XXI century

The article analyzes the principles, means and stages of implementation of the technology of personality-oriented learning in the process of formation of cognitive-technological competence of a history teacher in the conditions of modern free education. The tasks of personality-oriented learning technology in higher education and the requirements for its implementation are described.

Keywords: *traditional education, innovative learning, learner-oriented teaching, learning environment student-oriented technologies, the stages of the realization of student-centered learning.*

Докорінні зміни, що відбулися наприкінці XX ст. в усіх сферах українського соціуму, зумовили нові тенденції та напрями розвитку педагогічної науки і практики на поч. XXI ст. Концептуально, загальноосвітня модель перестала наполягати на знаннях, уміннях та навичках як ключових її елементах, натомість стала активно оперувати поняттями «компетентність», «компетенції», «розвиток», «творчість» які за своїм змістом сформували дефініцію концепту «компетентнісний підхід в освіті».

Стійка тенденція до зниження рівня пізнавальної активності здобувачів освіти, що виникала в наслідок невідповідності традиційних методик навчання вимогам інформаційного суспільства, зумовила переорієнтацію освіти з процесу на результат, трансформацію її змісту з моделі, яка існує об'єктивно для всіх, на суб'єктивні надбання кожного [1]. В наслідок активної перебудови, на поч. XXI ст. пошук нової методології освіти перейшов у принципово нову площину – альтернативних концепцій і раціональних моделей навчання без яких природний процес модернізації, традиційно зумовлений впровадженням нетипових умов сприймання новацій, був приречений на спотворення форм та плутанину у визначеннях. Відповідно до новітньої парадигми варіативності та альтернативності освітніх систем, навчальний процес дедалі частіше почав розглядатися через призму його технологічної складової – як конструювання навчальних дій.

Не зважаючи на широке обговорення окреслених проблем у середовищі педагогічної громадськості, появу низки наукових праць присвячених особливостям організації інноваційного навчання та технологізації освітнього процесу, чимало педагогів критично поставилися до такого роду оновлень, надаючи перевагу усталеному імперативному виду навчання, зрідка розбавленому елементами проблемності та варіативності.

Така ситуація тривалий час утримувалася під впливом ряду педагогічних стереотипів. Наприклад, викладачі схильні були обирати той стиль навчання, яким колись навчали їх самих. Крім того, у свідомості багатьох педагогів утвердилося переконання, що ефективне навчання не потребує високого рівня активності і швидкого темпу, адже студенти достатньо засвоюють матеріал у статичний спосіб.

Можливо, за часів низької інформативності змісту освіти такий підхід був допустимим. Однак здобувач освіти XXI ст., як продукт інформаційного суспільства, що характеризується динамічністю, рухливістю та мінливістю, потребує постійного зростання темпу навчання, як додаткової можливості в мінімально стислі строки набути максимального об'єму життєво важливих компетентностей, домінуючою серед яких є – *когнітивно-технологічна* – фахова компетентність, що охоплює глибокі знання, і досвід практичної діяльності в рамках обраної освітньої програми.

Інша причина усталеності традиційного навчання криється у збільшенні обсягу запрограмованих теоретичних знань при одночасному зниженні часового навантаження на їх засвоєння. У даному випадку спрацьовує стереотип, що глибоке засвоєння знань потребує значних часових затрат. Тому не слід даремно витрачати і без того обмежені години аудиторного навантаження на роздуми студентів, їхнє спілкування, власні судження тощо.

Переконаність педагогів у тому, що серйозне навчання потребує засвоєння великого обсягу інформації у поєднанні з упевненістю, що інноваційне навчання занадто громіздке в організаційному плані, стало тим аргументом «проти», який найчастіше можна почути від педагогів при обговоренні даної проблеми.

Проте, найголовніша, на наш погляд, причина домінування традиційного (пасивного) навчання, полягає у відсутності доступних, ефективних, простих і зрозумілих методик організації інноваційного навчання, яке за своєю суттю є технологічним і вимагає чіткого алгоритму дотримання правил і вимог.

Визнаючи технологізацію освіти об'єктивним процесом, який постійно розвивається, ми поставили собі за **мету** дослідити специфіку її реалізації в освітній парадигмі ЗВО та на прикладі технології особистісно-орієнтованого навчання проілюструвати можливість трансформації усталеної загальнодидактичної моделі у вужчу – технологічну.

Аналіз наявного арсеналу педагогічних інновацій, розроблених та адаптованих до особливостей навчання історії у ЗВО, дослідження зарубіжних і вітчизняних педагогів (І. Бех, Л. Благодаренко, В. Рибалка, С. Подмазін, О. Савченко І. Якиманська, К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, В. Мерлін, Н. Тализіна, Б. Тепловта ін..), власний практичний досвід, дозволяють розглядати особистісно-орієнтоване

навчання як *цілеспрямований, логічно структурований, безперервний, спеціально організований педагогічний процес, спрямований на розвиток і саморозвиток суб'єкту освітньої діяльності з урахуванням його особистісних характеристик, інтересів і напрямків професійної самореалізації.* Виходячи з даного узагальнення можна зробити висновок, що впровадження особистісно-орієнтованого навчання не обмежується лише спеціальним конструюванням навчального матеріалу та зміною підходів до методів та прийомів навчальної діяльності, а вимагає створення інноваційного освітнього середовища, навчання у межах якого допоможе подолати усталені суперечності між особистісним розвитком здобувача освіти та специфікою його професійної підготовки у ЗВО. Серед таких суперечностей нами виділено три найголовніші, а саме:

1) суперечність між системою професійної підготовки вчителів історії, орієнтованої переважно на формування спеціальних знань та необхідністю розробки інноваційних дидактичних підходів і методів, що будуть забезпечувати розвиток особистості майбутнього вчителя, а також вдосконалювати його здатність до саморозвитку та самореалізації;

2) суперечність між масовим характером підготовки фахівців в умовах ЗВО та потребою в реалізації особистісно-орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя історії;

3) суперечність між творчими й особистісними якостями майбутнього вчителя історії, на формування яких спрямована професійна підготовка у ЗВО, та сучасними вимогами, нормами, стандартами професійно-педагогічної діяльності [2].

В контексті формування когнітивно-технологічної компетентності учителя історії дане особистісно-орієнтоване освітнє середовище характеризується високим ступенем адаптивності до індивідуальних потреб та особливості конкретного студента, а також наявністю умов для корегування методики організації навчальних занять (у тому числі використання нетрадиційних форм групових та індивідуальних занять з метою активізації діяльності); формування моделі індивідуалізації та диференціація навчання (з ухилом на освітні та професійні інтереси здобувача освіти); впровадження технології рефлексивної діяльності як алгоритму осмислення навчально-пізнавальних досягнень здобувача освіти [2].

Традиційні форми навчання (лекція, семінар, практичне заняття) залишаються головними елементом навчального процесу, але в системі особистісно-орієнтованого навчання змінюється їх мета, функції та форми проведення. Виступаючи співучасником процесу пізнання, викладач трансформує традиційну схему навчального заняття, перетворюючи процес повідомлення і перевірки знань у формування здатності практичної їх реалізації. Особливого значення при цьому набувають практичні заняття (практикуми), під час яких, виконуючи індивідуальні чи групові навчально-дослідні завдання, студент перетворюється із пасивного спостерігача, який засвоює знання та досвід, на активного суб'єкта продуктивної праці. У такий спосіб навчання з суб`єкт–об'єктного перетворюється на суб`єкт–суб`єктне, адже здобувач освіти не просто "бере" готові знання, а проходячи усі етапи пізнання: орієнтація − контроль – оцінка і у такий спосіб оволодіває навиками навчально-пізнавальної діяльності. Розглянемо даний алгоритм детальніше.

Особистісно-орієнтоване навчання розпочинається з *етапу орієнтування*. Він включає актуалізацію опорних знань умінь та навиків студента й мотивацію до навчальної діяльності. Ці два процеси взаємозумовлені та взаємозалежні. Просуваючись (за І. Виготським) із зони найближчого розвитку у напрямку до зони розвитку актуального, виконуючи при цьому ряд складних але посильних дій, здобувач освіти усвідомлює теоретичну важливість предмету вивчення і вибудовує власну логіку процесу його пізнання. На цьому етапі відбувається залучення студентів до планування навчальної діяльності, складання диференційованого плану освітніх дій.

Безпосереднє засвоєння знань та способів навчальної діяльності відбувається на *етапі організації та реалізації* навчання. Його ефективність на пряму залежить від оптимальності комбінації форм і методів навчання, а також створення передумов для варіативності у виборі способів і засобів навчальної діяльності.

Контрольно-оціночний етап навчання концентрується на залученні студентів до визначення ефективності проведеної ними роботи та якості й міцності засвоєних знань і способів навчальної діяльності. На цьому етапі створюється алгоритм використання механізмів цінування (позитивного ставлення до успіхів) і оцінювання не лише кінцевого результату але й процесу учіння.

Відповідно до особливостей суб`єкт-суб`єктної структури особистісно-орієнтованого навчання модифікуються й цільові установки освітньої системи ЗВО: конкретизуватися мета навчання для різних груп студентів та їх окремих представників, а також уніфікуватися критерії та показники вимірювання ступеню її досягнення. Як наслідок, оновлений змістовий компонент фахової підготовки здобувача освіти переорієнтовується з засвоєння запрограмованого обсягу знань на набуття загальноосвітніх та когнітивно-технологічних компетентностей.

Узагальнюючи сказане, зауважимо, що описаний нами механізм реалізації концептуальних положень особистісно-орієнтованого навчання у практику підготовки учителя історії, вимагає створення механізму адаптації, що стане втіленням нового педагогічного мислення, джерелом прогресивних ідей для оновлення загальноосвітньої вертикалі на засадничих ідеях «студентоцентризму», індивідуалізації та диференціації навчального процесу у ЗВО. Підсилюючи гуманістичну спрямованість навчально-виховного

процесу, основними цілями якого залишаються якісна професійна підготовка, формування гармонійно розвиненої особистості з урахуванням індивідуально-особистісних здібностей і властивостей, особистісно-орієнтоване навчання спроможне забезпечити природне прагнення особистості до самоактуалізації, самореалізації.

Разом із тим, зазначимо, що педагоги не завжди раціонально використовують дидактичний потенціал особистісно-орієнтованої технології навчання, беручи до уваги лише формальну її складову. На відміну від традиційного, особистісно-орієнтоване навчання опирається не лише на пізнання історичних фактів та подій, а й на розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Відтак правильне формулювання навчальної проблеми – одне із головних завдань, від якого залежить успіх та результативність навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи. Москва: Народное образование. 1998. 256 с.
2. Ільченко А. М. Особистісно орієнтована технологія навчання в процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін у ВНЗ. ULR: http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/123456789/553/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%86%D0%BB%D1%8C%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%90.%D0%9C..pdf
3. Кузьменко Н. Особистісно орієнтований підхід в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2016. № 4. ULR: file:///C:/Documents%20and%20Settings/comptech/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Vnadped_2016_4_11%20(1).pdf
4. Яценко С. Л. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти*. 2015. №. 85С. 116122.
5. Перспективні освітні технології: Науково-методичний посібник / за ред. Г. С. Сизоненка. Київ: Гопак, 2000. 560 с.

УДК 373.5.016:94(100):7]:004

Грінченко Віктор,
канд. іст. наук, доцент,
ЦДПУ ім. В. Винниченка,
м. Кропивницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОГРАФІКИ ПРИ ВИВЧЕННІ СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ ТА РЕНЕСАНСНОЇ КУЛЬТУРИ У ШКІЛЬНИХ КУРСАХ «ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ» ТА «МИСТЕЦТВО»

У статті розглядаються методичні аспекти використання інфографіки при вивченні середньовічної та ренесансної культури у шкільних курсах «Всесвітня історія» і «Мистецтво». Подані авторські приклади інфографіки з окресленої тематики, створені за допомогою онлайн-конструктора Canva.

Ключові слова: *навчальний процес, інфографіка, середньовічна культура, ренесансна культура, шкільний курс «Всесвітня історія», шкільний інтегрований курс «Мистецтво».*

Grinchenko V. G. The use of infographics in the study of medieval and Renaissance culture in school courses "World History" and "Art".

The article deals with the methodological aspects of using information graphics in the study of medieval and Renaissance culture in school courses "World History" and "Art". The author's examples of infographics on the outlined subject, created with the help of the online designer Canva, are given.

Key words: educational process, infographics, medieval culture, renaissance culture, school course " World History", school integrated course "Art".

Вагоме місце у формуванні ключових компетентностей учнів займають візуальні засоби навчання, використання яких дає можливість отримати більш повні уявлення про предмет вивчення. Одним із сучасних засобів навчання є освітня інфографіка. Інтерес до неї зумовлений насамперед особливостями людського сприйняття: будь-яку інформацію людина прагне сприймати саме візуально [1, с. 24]. І обробляє вона інформацію візуально на 90% швидше, ніж опановувала б цей самий текст, наприклад, читаючи його [5, с. 82].

Загальним та певним локальним питанням застосування інформаційної графіки в деяких шкільних курсах вже присвячено ряд публікацій. Серед них, зокрема, статті Г. Брюханової [1], С. Драновської [6], Ж. Клименко [8], В. Ободовської [11], В. Грінченка [4] та ін. Їхній зміст і обсяг дає підстави для продовження розгляду окремих методичних аспектів використання освітньої інфографіки, зокрема таких, що стосуються історико-культурної тематики.

У своїй статті ми хотіли б заторкнути можливості її застосування при вивченні середньовічної та ренесансної культури у двох шкільних курсах: «Всесвітня історія» (7 кл.) і «Мистецтво» (8 кл.). Обираючи цю проблематику, намагалися враховувати близькість змістового контексту при вивченні деяких тем у цих шкільних дисциплінах і відповідні міжпредметні зв'язки. Зважаючи на методичний аспект статті та її обмежені

рамки, ми не вносили у список використаних джерел і літератури ті численні матеріали, які залучались для змістовного наповнення створеної нами інфографіки.

Можна запропонувати учням для опрацювання готову інфографіку, яка подається в підручниках чи інтернет-ресурсах, а також спеціально розроблену вчителем до конкретного уроку. Також слід заохочувати школярів до створення власних зразків інфографіки. Всі можливості для цього є, оскільки в інтернеті наявні відповідні сервіси. Зокрема, одним із них є графічний онлайн редактор Canva, з допомогою якого нами створені всі запропоновані у цій публікації приклади інфографіки. До речі, його користувачам в процесі роботи досить часто пропонуються різні цитати про творчість і дизайн. Одна з них уявляється нам особливо доцільною. За висловом американського графічного дизайнера і педагога Александера Айслі, хороший дизайн викликає бажання знати більше. Отже якісна інфографіка створює додаткову мотивацію для навчання, і це ще один вагомий аргумент щодо доцільності її застосування.

Характеризуючи детальніше обрану для розгляду тематику, зазначимо, що підгрунтям та орієнтиром для вчителя у створенні інфографіки, присвяченої особливостям і визначним здобуткам середньовічної та ренесансної культури, можуть слугувати вимоги навчальних програм, зміст відповідних параграфів у підручниках, запитання і завдання, подані в них та ін.

Основною метою застосування інфографіки в освіті є ефективне подання інформації, що підлягає засвоєнню. При цьому досить часто інфографіка слугує доповненням до текстової інформації, яка охоплює матеріал в повному обсязі і містить необхідні пояснення [6, с. 5]. Поряд з цим, інфографіка сама може бути змістовно повноцінним навчальним матеріалом.

Зокрема, таким підходом ми керувалися, створюючи в якості прикладу інфографіку «Особливості візантійського іконографічного канону» *(рис. 1)*. Початкові відомості щодо цього можемо побачити вже у деяких підручниках всесвітньої історії, зокрема, у Н. М. Сорочинської і О. О. Гісем [14, с. 24]. Значно грунтовніше уявлення про нього формується у школярів вже у 8 класі при вивченні візантійської художньої культури в рамках інтегрованого курсу «Мистецтво», і йому приділяється більша чи менша увага практично всіма авторами відповідних підручників [2, с. 34, 40; 9, с. 57; 10, с. 39 та ін.]. Саме для восьмикласників, на нашу думку, була б доцільною подібна інфографіка.

На можливі критичні зауваження, що вона дещо перевантажена текстом, зазначимо, що до цього нас спонукала специфіка досить непростого питання і намагання знайти оптимальне поєднання пояснень та ілюстрацій. Але розуміємо, що є до чого прагнути. В сучасних публікаціях можемо прочитати, що кращі приклади інфографіки підтримують однаковий баланс між текстом та візуальними елементами [7, с. 51].

Всі інші представлені у статті приклади інформаційної графіки вже не містять такого значного обсягу текстової інформації, але й специфіка їхня дещо інша. Вони або слугують вихідним матеріалом для подальших пояснень вчителя чи для подальшої самостійної роботи школярів, або ж розроблені як варіанти можливих учнівських завдань, чи в якості зразків інфографіки, яка може бути створена самими учнями.

Навчальною програмою з всесвітньої історії рекомендується учням підготувати ілюстровану уявну екскурсію «Середньовічні замки та собори: візитна картка туристичної Європи». Такі завдання з деякими відмінностями у формулюваннях зустрічаємо також в деяких підручниках всесвітньої історії. Зокрема, учням пропонується підготувати відповідну презентацію чи буклет [12, с. 129; 15, с. 130]. В останньому із запропонованих варіантів очікуваний результат може, на нашу думку, мати приблизно такий вигляд *(рис. 2)*.

У підручнику всесвітньої історії Н. М. Сорочинської і О. О. Гісем фігурує малюнок із зображенням романського храму в розрізі з підписаними основними його конструктивними елементами [14, с. 128]. У підручнику всесвітньої історії О. І. Пометун і Ю. Б. Малієнко учням пропонується на основі вміщеного у ньому тексту, відповідних ілюстрацій та ще короткого словника архітектурних термінів описати особливості готичного собору [13, с. 133, 135; 136]. В цьому плані могли б, на нашу думку, бути доречними також і візуальні матеріали з конструктивними елементами готичного храму, які завчасно може підготувати вчитель, або хтось із учнів. Як один із варіантів таких матеріалів пропонуємо інфографіку «Архітектурні елементи готичного храму» (на прикладі Ам'єнського собору) *(рис. 3)*.

При вивченні європейської культури Середньовіччя в обох шкільних курсах згадується мистецтво вітражу. Так в підручнику історії Н. Г. Подаляк, І. В. Лукач, Т. В. Ладиченко констатується, що одним із найкрасивіших у Європі вважається готичний собор у Шартрі з його вітражами. Наголошено, що для середньовічних людей, які часто не вміли читати, мистецтво (в тому числі вітражу) мало особливе значення, а однією з його основних тем були біблійні сюжети [14, с. 128]. В підручнику І. Я. Щупака, О. В. Бурлаки, І. В. Піскарьової учням ставиться питання, чому вітражі Шартрського собору називають «скляною Біблією» [15, с. 129]. В підручнику Л. М. Масол з курсу «Мистецтво» учням пропонується описати тематику середньовічних вітражів і особливості їхнього «прочитування» [10, с. 63].

Виходячи із зазначеного, пропонуємо своє бачення одного із можливих завдань для учнів, розробленого з використанням інфографіки. Серед ресурсів Вікіпедії, які присвячені Шартському собору, ми відібрали 24 малюнки із сюжетами одного з вітражів (про життя Ісуса Христа), виконаних у XIX ст. французьким

архітектором Жаном-Батістом-Антуаном Лассю. Звернули на них увагу тому, що їхня якість дозволяє чітко і детально побачити відповідні сюжети – загалом краще, ніж на оригінальних вітражних зображеннях.

Розміщуючи і поєднуючи їх у правильній послідовності, ми зробили дві інфографічні «картинки». На одній з них представлене цілісне зображення з усіх 24 малюнків із відповідними євангельськими сюжетами (починаючи від Благовіщення і до зустрічі Христа в Єрусалимі) *(рис. 4).* На іншій 12 малюнків прибрано, і саме вона фігурує в якості вихідного завдання для учнів. Їм можна запропонувати «прочитати» цей вітраж і поставити на своє правильне місце кожен із відсутніх малюнків *(рис. 5).* Передбачається, що учням до цього вже пояснили, як «читався» цей та більшість інших середньовічних вітражів: зліва направо і знизу вгору.

На нашу думку, доцільно організувати виконання цього завдання у паперовому варіанті, завчасно роздрукувавши кілька листів з інфографікою та додавши до кожного з них набір із вирізаних дванадцяти розрізнених малюнків-квадратиків. Учням слід поставити на їхньому звороті правильні порядкові номери. Завдання можна дати кожному індивідуально або ж малим групам учнів. По завершенні виконання завдання вчитель демонструє цілісну «картинку» цього вітража. За наявності у класі мультимедійного проектора можна організувати виконання цього завдання і дещо інакше. Вважаємо, що виконувати його можуть і семикласники на уроці історії, і восьмикласники на уроці мистецтва. Ми свідомо зробили відбір більш відомих і легших для «прочитання» учнями євангельських сюжетів.

Всі інші представлені зразки інфографіки пов'язані з ренесансною культурою та стосуються італійського Відродження *(рис. 6–10).* На уроках всесвітньої історії у 7 кл. його вивчення завершується кінцем XV ст., хоча при цьому деякі автори, зокрема, О. В. Гісем і О. О. Мартинюк згадують всю періодизацію ренесансної культури – від Проторенесансу і до Пізнього Відродження [3, с. 101]. На уроках мистецтва у 8 кл. ренесансна художня культура розглядається вже більш повно.

Пропонована інфографіка *(рис. 6; 8–10)* може бути створена вчителем і, сподіваємось, що вона, по-перше, буде вносити певну системність у знання школярів, зокрема, про основні періоди ренесансної італійської культури та про деяких примітних представників цих періодів у різних видах мистецтва. По-друге, припускаємо, що побачене може слугувати для учнів певною мотивацією для вивчення всієї цієї теми. Представлені в інфографіці *(рис. 6; 8–10)* візуальні об'єкти (конкретні твори мистецтва) не підписані, і це зроблено свідомо. При цьому вказані їхні автори – живописці, скульптори, архітектори. Можливо це слугуватиме додатковим чинником для зацікавлених учнів в тому, щоб з'ясувати назви творів, а також дізнатися більше про ці та інші твори митців. В сукупності представлених матеріалів візуальний ряд є досить різноманітним, структурованим і насиченим. Це, на нашу думку, повинно сприяти приверненню уваги учнів до вивчення теми.

Одна інфографіка на ренесансну тему *(рис. 7)* створена нами в якості завдання для учнів. Йдеться про так зване «дешифрування» інфографічного плаката, ідею якого ми запозичили із публікації Ж. Клименко [див. 8, с. 5–6]. Розгадавши ребус, учні насамперед дізнаються назву інфоплаката – «Здобутки кватроченто», а вже потім за представленими візуальними об'єктами, які репрезентують ці здобутки, зможуть описати їх більш конкретно.

Отже, використання інфографіки може розглядатись як один із сучасних засобів при вивченні середньовічної та ренесансної культури у відповідних шкільних курсах і сприятиме формуванню в учнів культурної, громадянської і соціальної, інформаційно-цифрової компетентностей. Перспективи для подальших розвідок вбачаємо у розробці конкретних прикладів використання інформаційної графіки, які стосуються інших аспектів історико-культурної проблематики у навчальному процесі в закладах загальної середньої освіти.

Рис. 1. Інфографіка «Особливості візантійського іконографічного канону».

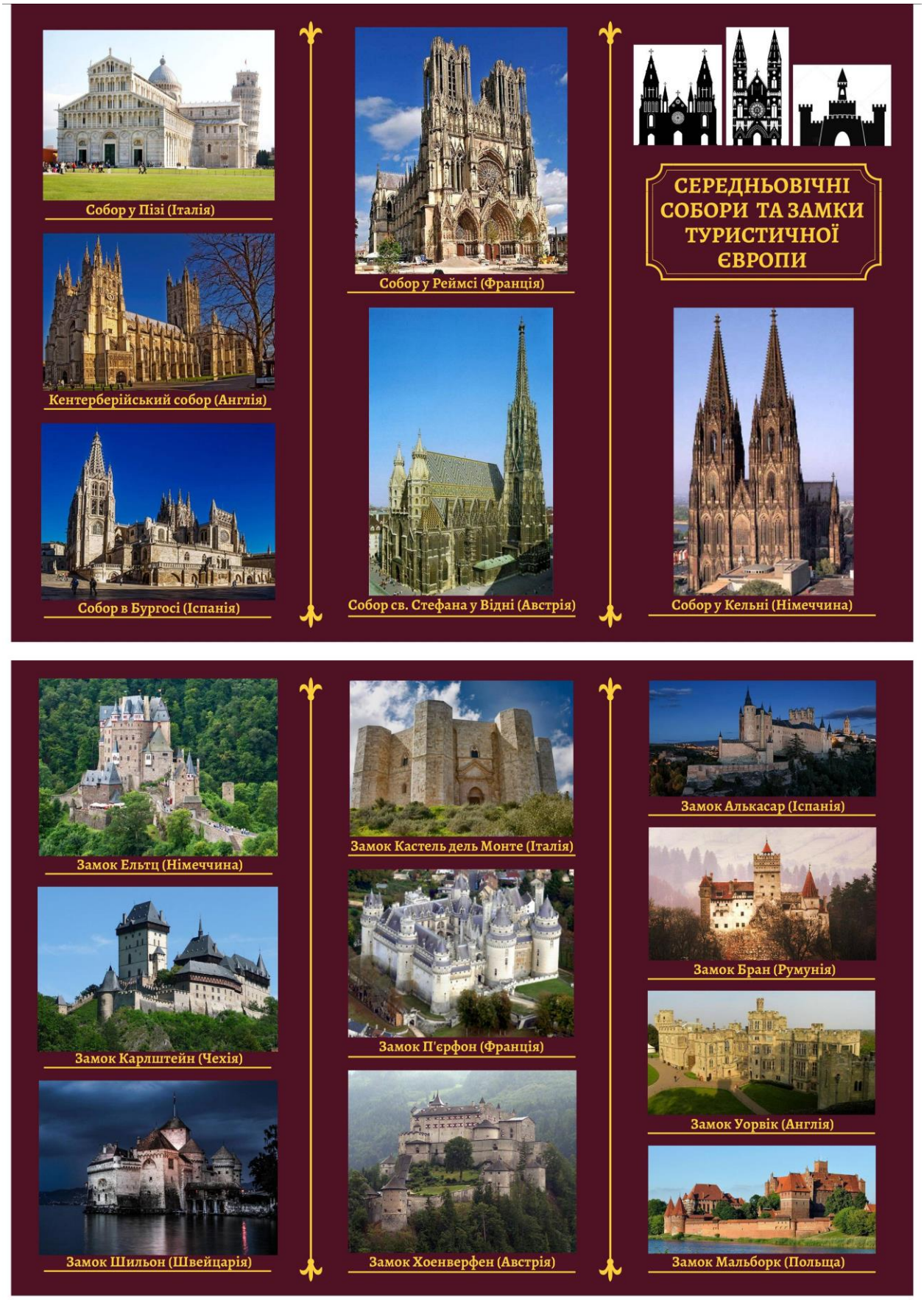


Рис. 2. Інформаційний буклет «Середньовічні собори та замки туристичної Європи».

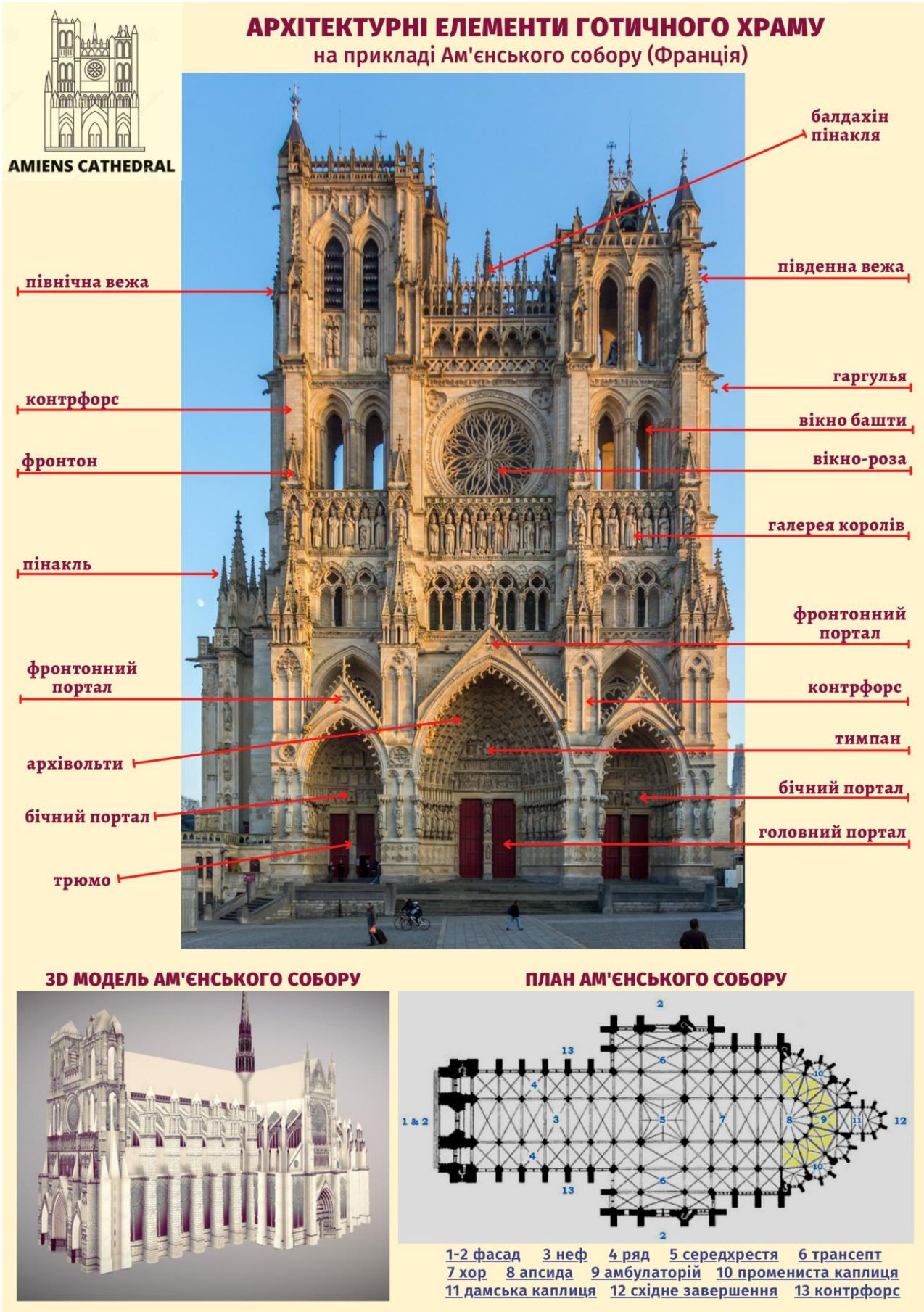


Рис. 3. Інфографіка «Архітектурні елементи готичного храму».

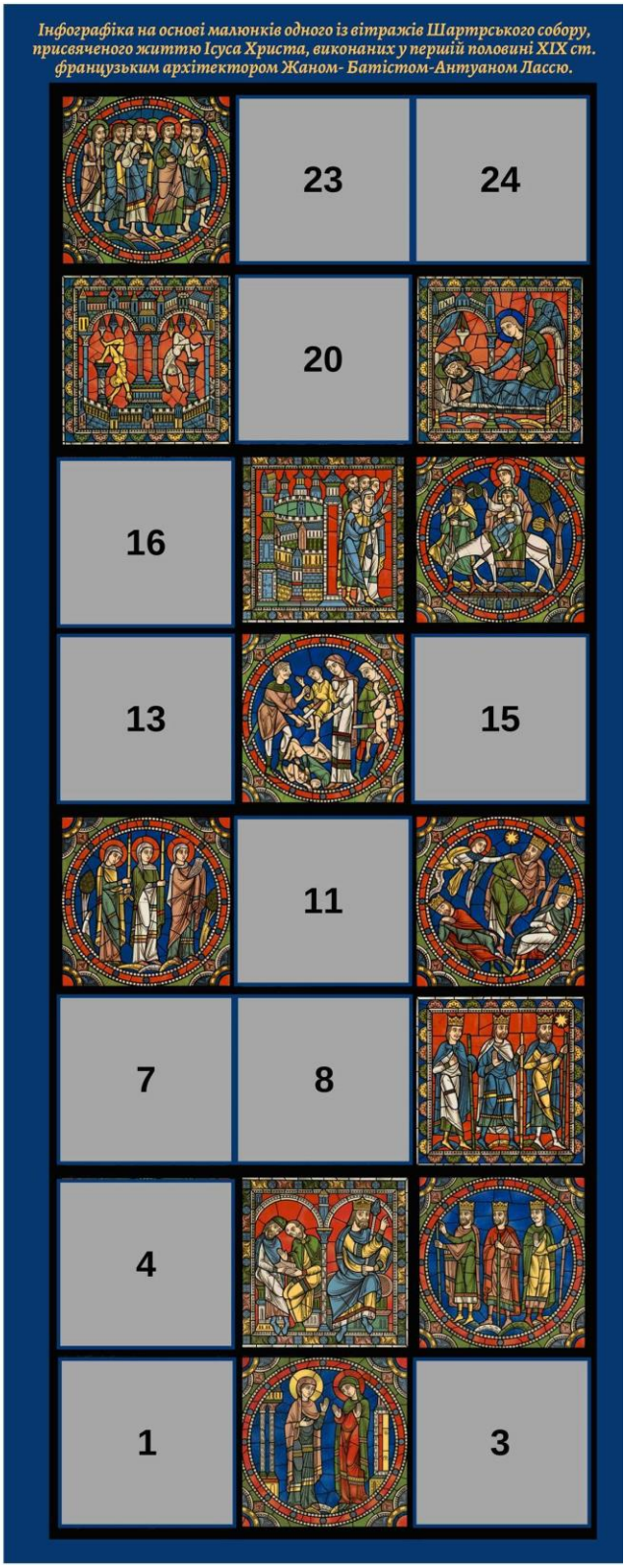


Рис. 4. Інфографіка на основі малюнків одного із вітражів Шартрського собору, присвяченого життю Ісуса Христа, виконаних у першій половині XIX ст. французьким архітектором Жаном-Батістом-Антуаном Лассю.
Рис. 5. Одне із можливих завдань для учнів на основі цієї інфографіки.

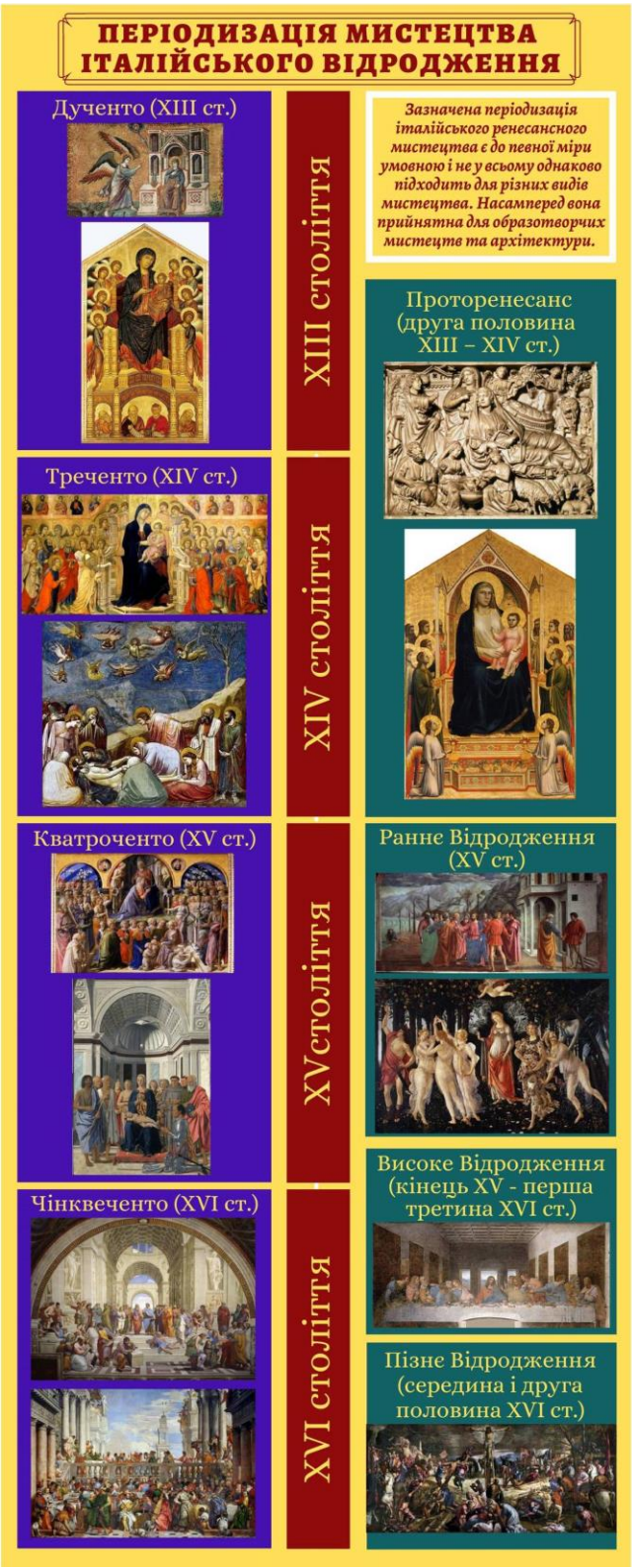


Рис. 6. Інфографіка «Періодизація мистецтва італійського Відродження».
Рис. 7. Інфографічний плакат «Здобутки кватроченто» для «дешифрування».

Рис. 8. Інфографіка «Мистецтво італійського Відродження. Живопис».

Рис. 9. Інфографіка «Мистецтво італійського Відродження. Скульптура».

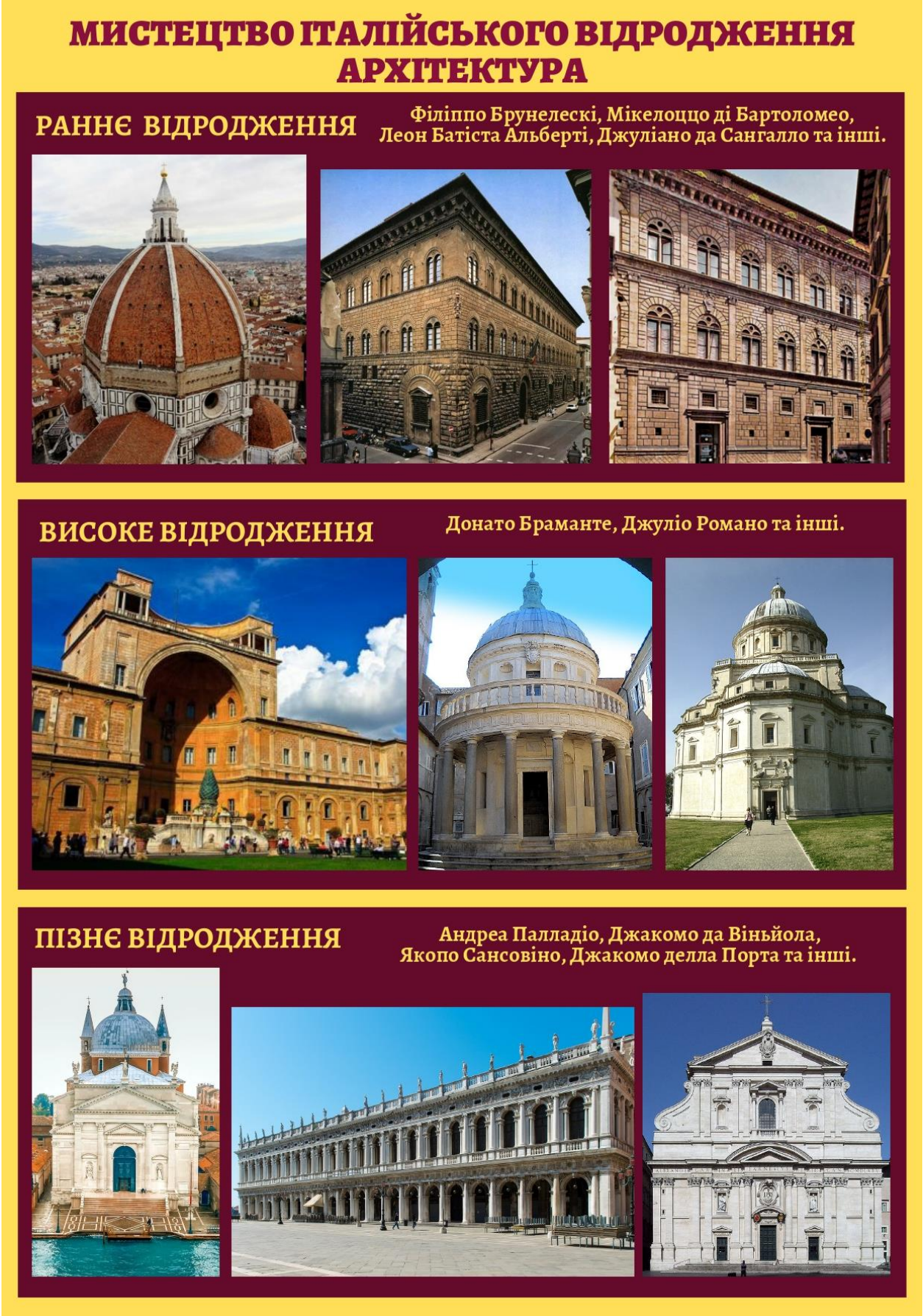


Рис. 10. Інфографіка «Мистецтво італійського Відродження. Архітектура».

ЛІТЕРАТУРА

1. Брюханова Г. В. Використання інфографіки в мистецькій освіті. *Мистецтво та освіта.* 2016. № 4. С. 24–27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mtao_2016_4_7
2. Гайдамака О. В. Мистецтво: підруч. для 8 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2016. 196 с.
3. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Всесвітня історія: підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 144 с.
4. Грінченко В. Г. Використання інфографіки при вивченні знакових постатей української культури у шкільних курсах «Історія України» та «Мистецтво». *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін:* науково-педагогічний журнал. Вип. 8. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. С. 188–192.
5. Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П., Бекетова С. В. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності: метод. посібник. Харків, 2018. 119 с.
6. 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
7. Євдокимова І. А. Інфографіка як ефективний засіб навчання. *Матеріали конференцій МЦНД.* Серпень 2020, с. 49–51. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/ index.php/mcnd/article/view/4228
8. Клименко Ж. Дива візуалізації, або як зробити знання видимими, а уроки літератури – незабутніми. *Всесвітня література в школах України.* 2019, № 3. С. 2–12. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27116
9. Кондратова Л. Г. Мистецтво: підруч. для 8 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2016. 290 с.
10. Масол Л. М. Мистецтво: підруч. для 8 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Харків: ФОЛІО, 2016. 240 с.
11. Ободовська В. Інфографіка на уроках історії як засіб візуалізації образів. *Рідна школа.* 2016. № 8–9. С. 67–70. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2016_8-9_17
12. Подаляк Н. Г., Лукач І. В., Ладиченко Т. В. Всесвітня історія: підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2020. 176 с.
13. Пометун О. І., Малієнко Ю. Б. Всесвітня історія: підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2020. 176 с.
14. Сорочинська Н. М., Гісем О. О. Всесвітня історія: підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2020. 176 с.
15. Щупак І. Я., Бурлака О. В., Піскарьова І. В. Всесвітня історія: підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. 176 с.

УДК: 37: 005. 591. 6

Гринь Олена,
к. і. н., доцент кафедри історії України, археології та краєзнавства
Коваленко Ольга,
к.і. н., доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин
Павленко Людмила,
к.і. н., доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин
Стрілюк Олена,
к.і. н., доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
Чернігів, Україна

ГРА-КВЕСТ ЯК ПЕРСПЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ У ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН (З ДОСВІДУ НУЧК ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА)

Постановка проблеми. У XXI столітті людство, як ніколи раніше, знаходиться у інформаційному вирії. Нова інформація надходить звідусіль. Поруч з традиційними та вже добре знайомими медіа з'являються нові, пов'язані з розвитком Інтернету та, особливо, соціальних мереж. Проте, крім переваг, ця ситуація містить і

серйозні небезпеки, адже орієнтуватися у всій цій новій інформації стає все важче, тому людина непомітно для себе може стати жертвою маніпуляцій, об'єктом пропагандистської кампанії, або ж опинитися у епіцентрі інформаційної війни. Актуальним зараз є не стільки отримати інформацію, скільки вміти її критично відібрати, проаналізувати, відрізнити правду від неправди та напівправди.

Саме тому інфомедійна грамотність та критичне мислення входять до числа так званих навичок XXI століття, які є необхідними для досягнення успіху у сучасному інформаційному світі.

Для українського суспільства важливим чинником, який сприятиме консолідації нації, є становлення історичної свідомості. Загрозу цьому становлять маніпуляції, які полягають у неоднозначному тлумаченні подій минулого. На жаль, історія часто використовується як інструмент політичної боротьби, історичні факти трактуються з перекрученнями, замовчуваннями чи перебільшеннями. На перешкоді цим процесам мають стояти професійні історики. Відтак фахова підготовка майбутнього історика, який здатний всебічно реконструювати історичне минуле за допомогою історичних джерел, має включати формування навичок критичного мислення, інформаційної та візуальної грамотності. Фактично усі компетентності, які забезпечує інфомедійна грамотність, є актуальними для історика.

Нові інформаційні реалії потребують нових сучасних методів навчання. Хоча різні квест-технології, зокрема, онлайн квести, відомі педагогам досить давно, використовуються вони не дуже активно, адже часто здаються занадто заплутаними та технічно складними. Проте, актуальність використання онлайн квестів стрімко зростає у зв'язку з діджиталізацією українського суспільства та поширенням дистанційних форм навчального процесу.

Мета статті полягає у висвітленні досвіду розробки, організації та проведення онлайн гри-квесту «300 фейкоборців», як методу формування інфомедійної грамотності та критичного мислення, навичок перевірки інформації, протидії дезінформації, пропаганді та маніпуляціям у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання онлайн квестів у навчальному процесі почало активно розроблятися дослідниками починаючи з 90-х років XX ст. Так, у 1995 р. американські освітяни Б. Додж та Т. Марч запропонували термін «веб-квест», що на їхню думку є «дослідницько-орієнтованою діяльністю, у результаті якої студенти здійснюють пошук інформації, використовуючи Інтернет-ресурси та відеоконференції» [1, с. 5, 9]. Відтоді окремі аспекти використання квестів та онлайн квестів, від теоретичних засад до особливостей практичного застосування, вивчали різні зарубіжні та українські дослідники. Зокрема, варто відзначити науковий доробок М. Ю. Кадемії [5], Р. С. Гуревича [3], І. М. Сокол [10], Н. В. Кононець [7], І. Є. Каньковського [6], Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєвої, Т. М. Пащенко, Г. М. Романової, Л. А. Романова [1], О. В. Тимченко [12] тощо.

Щоправда, за спостереженнями дослідників О. В. Федорова та А. О. Новікової, потенціал веб-квестів у формуванні медіаграмотності наразі достатнім чином не реалізований [13, с. 177–178].

Виклад основного матеріалу дослідження. У Навчально-науковому інституті історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка з 2020 – 2021 навчального року викладається навчальна дисципліна «Основи медіаграмотності», елементи інфомедійної освіти активно інтегруються до навчальних дисциплін історичного циклу [2; 11]. Крім того, творча група викладачів розробила інноваційний продукт «Історичну гру-квест «300 фейкоборців», що має на меті залучити до вивчення основ медіаграмотності та засадничих принципів критичного мислення якомога більше молоді, що вивчає історичні дисципліни. Його впровадження відбулося під час виконання грантової програми в рамках проєкту «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», який реалізує Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією Української преси за підтримки посольств США та Великої Британії.

Реалізація проєкту мала на меті залучення та заохочення студентів Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка до якісної роботи з інформацією, протидії дезінформації, пропаганді та маніпуляціям, оволодіння навичками перевірки інформації, формування компетентностей медіаграмотності, критичного мислення, соціальної толерантності, стійкості до впливів, інформаційної та візуальності грамотності, цифрової безпеки, креативності; розвиток інноваційних форм, через які здійснюється поширення ідей свідомого медіаспоживання. Втім, коло учасників проєкту було розширене за рахунок викладачів вищих навчальних закладів, учителів закладів загальної середньої освіти, усіх поціновувачів історії з числа широкої громадськості.

Для реалізації мети було передбачено проведення історичної гри-квесту «300 фейкоборців» за мотивами античної легенди про 300 спартанців. Історичні аналогії важливі у процесі формування інфомедійних компетентностей у студентів-істориків. Необхідною умовою був вибір форми діяльності, яка б легко сприймалася та водночас підвищувала пізнавальну активність учасників і дозволяла вирішувати складні завдання.

Формат гри-квесту є актуальним у сучасній історичній освіті, оскільки надає можливість розв'язання пізнавальних завдань різного рівня складності шляхом занурення у емоційно насичену ситуацію. Участь у квесті сприяє розвитку креативності, комунікабельності, критичного мислення, вчить застосовувати знання на практиці у нестандартних ситуаціях [4, с. 45]. Запровадження інфомедійної грамотності шляхом гейміфікації забезпечує високий рівень пізнавальної активності та мотивації учнівської та студентської аудиторії.

Проведенню гри-квесту «300 фейкоборців» для студентів НУЧК передували воркшопи: «Медіаграмотність сьогодні», «Вибудовуємо захист: стратегія і тактика інформаційного протистояння», «Інтернет і соцмережі», «Онлайн інструменти у роботі історика», під час яких учасники проєкту опановували важливі інструменти, необхідні для свідомого медіаспоживання. Воркшопи виявилися доволі ефективними для формування навичок медіаграмотності, що засвідчив як перебіг самої гри, так і тестування «Наскільки я медіаграмотний?», яке проводилося на початку першого та наприкінці останнього воркшопу.

Історична гра-квест «300 фейкоборців» складалася з послідовного проходження десятьох етапів: «Водоспад слоганів», «Стежка у горах», «Каньйон Кривих Дзеркал», «Долина Туманів», «Палац Сувоїв», «Хиткий Місток», «Зачарований Яблуневий Сад», «Печера Медіачаклуна», «Сріблясте Озеро Соцмереж», «Ліхтар Медіаграмотності», під час яких учасники мали розв'язувати завдання історичного змісту, що мали розвинути їх компетенетності з інфомедійної грамотності. При проведенні гри-квесту онлайн етапи були відображені на віртуальній інтерактивній дошці Padlet, а завдання виконувалися за допомогою різних онлайн-ресурсів: LearningApps, Google Forms, Mentimeter, генератор QR-кодів.

Учасникам квесту пропонувалося розробити гасло, яке представляє команду з позицій медіаграмотності; відокремити історичні факти від суджень; виявити якомога більше ознак пропаганди у плакаті; проаналізувати зміст історичних карт і обрати, яка з них є зайвою у логічному ряді; зафіксувати якомога більше фейків та порушень стандартів якісного історичного повідомлення у тексті та у фотодокументі; розмістити карикатури у хронологічній послідовності; проаналізувати рекламне зображення з точки зору стандартів соціальної толерантності і виокремити ознаки мови ворожнечі; сформулювати правила безпечного користування соцмережами і відобразити у хмаринці тегів (або назвати якомога більше); за допомогою сканеру QR-кодів розшифрувати цитати, присвячені медіаграмотності. Запропоновані завдання були різні за рівнем складності та часом, відведеним на їх виконання.

При розробці завдань, з огляду на вимоги освітнього стандарту, акцент було зроблено на фахових компетентностях студента-історика, які багато у чому збігаються з інфомедійними компетентностями.

Ідея проведення гри-квесту «300 фейкоборців» онлайн зацікавила вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, відтак, один з заходів було проведено зі школярами, при чому завдання були адаптовані до їх вікових та пізнавальних можливостей.

Апробовані під час двох онлайн-ігор кейси було покладено в основу друкованої настільної гри-квесту «300 фейкоборців». Бокс включає у себе: інструкцію до гри-квесту; буклет з легендою гри та ігровим полем, на якому зазначено всі етапи, а герої-фейкоборці допоможуть правильно вибудувати алгоритм гри і не заблукати у завданнях; картки з завданнями. З одного боку картки зафіксовані етап і його опис за сюжетом, з іншого – завдання.

Матеріали гри-квесту «300 фейкоборців» розміщено на платформі сайту Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка [8] та на сайті Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського [9].

Таким чином, формат гри-квесту з історичної тематики допомагає імплементувати елементи медіаосвіти в історичну освіту, охоплює проблематику з історії України та всесвітньої історії, може бути адаптованим до будь-якої вікової категорії і базового рівня медіаграмотності. Два формати (офлайн та онлайн) роблять даний методологічний підхід гнучким щодо різних обставин і умов, в яких розгортається процес навчання. Такі ж інструменти (легенда квесту, сценарій гри, формат завдань, онлайн-платформи) можуть бути використані для просування ідей медіаграмотності на базі інших навчальних дисциплін для студентів неісторичних спеціальностей та школярів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Квест, розроблений викладачами Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, у ігровій формі сприяє формуванню медіаграмотності, а також допомагає виробити навички самостійної пошукової діяльності та використання різних онлайн-інструментів та ресурсів через призму критичного мислення. Досвід Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка у розробці гри-квесту та її адаптації для проведення в онлайн форматі може бути використаний іншими навчальними закладами, адже матеріали гри знаходяться на сайті університету та Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського. Розроблений квест можна використовувати як в оффлайн, так і в онлайн режимах. Подальшими перспективами досліджень є розробка детальних практичних рекомендацій щодо використання квест-технологій та інших інтерактивних методів навчання та формування критичного мислення, зокрема, при сприйнятті медіаповідомлень. Окремо варто відзначити, що важливим перспективним напрямком роботи не лише для педагогів, а і, перш за все, для фахівців комп'ютерних технологій, мала б стати розробка українських

онлайн-ресурсів та платформ, що дозволили б легко конструювати квести за допомогою шаблонів та готувати завдання для них.

Отже, гра-квест є перспективною технологією імплементації медіаосвіти у вивчення історичних дисциплін у закладах вищої та середньої освіти, а також у гуртках позашкільних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герлянд Т. М., Кулалаєва Н. В., Пащенко Т. М., Романова Г. М., Романов Л. А. Вебквест у професійному навчанні: методичні рекомендації. Київ: ІПТО НАПН України, 2016. 141 с.
2. Гринь О.В. Інтеграція інфомедійної грамотності у процес вивчення історії (на прикладі навчальної дисципліни «Історія України 1939 – початку XXI ст.»). *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти.* Київ: АУП, IREX, ЦВП, 2021. С. 78–82.
3. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців. Львів: Видавництво «СПОЛОМ», 2012. 505 с.
4. Журба К., Шкільна І. Квест як засіб формування національно-культурної ідентичності підлітків. *Рідна школа.* 2017. № 11–12. С. 44–52.
5. Кадемія М. Ю., Шестопалюк О. В. Веб-квест у підготовці майбутніх учителів: навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Фірма Планер», 2013. 155 с.
6. Каньковський І. Є. Web-квест як засіб активізації самостійної роботи студентів. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. 2013. № 11. С. 199–204.
7. Кононец Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів. *Витоки педагогічної майстерності.* Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 10. С. 138–143.
8. Проєкт «Історична гра-квест «300 фейкоборців». URL: http://chnpu.edu.ua/university/atuniversity/proekt-istorichna-gra-kvest-300-fejkobortsiv
9. Проєкт «Історична гра-квест «300 фейкоборців». URL: https://inst-hist.chnpu.edu.ua/proyekt-istorychna-gra-kvest-300-fejkoborcziv/
10. Сокол І. М. Квест як сучасна інноваційна технологія навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* 2013. Вип. 7. С. 168–171.
11. Стрілюк О. Б. Інтеграція інфомедійної грамотності у викладання курсу «Новітня історія країн Азії та Африки (1918 – 1945)». *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навального процесу закладу вищої освіти.* Київ: АУП, IREX, ЦВП, 2021. С. 346–353.
12. Тимченко О. В. Використання технології «веб-квест» для організації самостійної роботи студентів. *Вісник післядипломної освіти.* Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 5. С. 117–125.
13. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

УДК 378

Москалюк М.М., д.і.н., професор,
ТНПУ імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна
Москалюк Н.В., к.пед.наук, доцент,
ТНПУ імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто зміст і суть понять «професійна компетентність», «компетентність» і проаналізовано теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності. Проведено аналіз психолого-педагогічної літератури. Доведено важливу роль професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Висвітлено роль компетентності майбутніх вчителів у підвищенні їх конкурентоздатності.

Ключові слова: *компетентність, професійна компетентність, компетентнісний підхід, майбутні вчителі.*

Moskalyuk N. Professional competence of teachers in modern education. *The article considers the essence of the concepts «professional competence», «competence», analyzes the theoretical aspects of the development of professional competence. The analysis of psychological and pedagogical literature is carried out. The important role of professional training of higher education seekers is proved. The role of competence of future teachers in increasing their competitiveness is highlighted.*

Key words: *competence, professional competence, competence approach, future teachers.*

Постановка проблеми. Проблема фахової підготовки студентів майбутніх вчителів в сучасних умовах є надзвичайно важливою і актуальною. Зміни, які відбуваються в освіті України, викликають необхідність створення і впровадження нової моделі навчання, розробки і практичної реалізації нових технологій. Сьогодні випускник вищого навчального закладу повинен мати не тільки фундаментальну освіту, професійні знання, уміння і навички в обраній ним галузі діяльності, а й бути здатним самостійно працювати, вчитися, навчати інших і при цьому, готувати та подавати навчальний матеріал з урахуванням сучасних підходів до навчання, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі. В руках сучасних вчителів майбутнє нашої держави, тому розвиток освітньої галузі орієнтований на формування професійного і компетентного педагога.

Реформування вищої освіти в Україні передбачає нові підходи до підготовки студентської молоді в університетах. Освіта сьогодні є одним із визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, розвитку культури українського народу, запорукою майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначені Законами України «Про освіту» [7], «Про вищу освіту» [7], Національною доктриною розвитку освіти [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показав, що питання професійно-педагогічної компетентності розглядаються у роботах Васильченко Л., Гончаренка О., Зеєра П., Зимньої І., Пометун О., Ничкало Н., Шишова С., Шаповал Р. та інших. Розвиток професійної компетентності у системі методичної діяльності викладено працях Данілова Г., Даниленко Л., Лернер І., Маркова А., Щербакова О. Проблеми компетентності висвітлювали: Василюк А. (компетентності вчителя у Польщі), Гончаренко С. (пояснення компетентності), Овчарук О. (європейські підходи до вивчення компетентності), Пометун О. (компетентнісний підхід як важливий аспект сучасної освіти), Ящук І. (життєва компетентність) та ін. Змістовну характеристику компетентності знаходимо в працях Безгласної Л., Титаренко І. і Демиденко В.

Мета статті. Розглянути компетентність в системі освіти як один із засобів підвищення професійної підготовки студентів майбутніх вчителів для задоволення потреб школи у фахівцях нового типу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією із найбільш актуальних проблем сучасної освіти є становлення нового учителя, який спроможний забезпечити особистісне і громадянське становлення учня у наш час. Потреба в такому вчителеві зумовлена реформою НУШ (нової української школи). Тому перспективи розвитку освітньої галузі орієнтовані на формування професійної компетентності педагога. Звісно, чимало напрямків у розвитку системи освіти визначаються потребами учнів, оскільки їх цілеспрямованість, творча ініціатива, здібності, нестандартність мислення, прагнення до самореалізації, інновацій – неодмінні характеристики ефективності системи освіти, її життєдіяльності і прогресу. Водночас важливою фігурою освітньої системи був і залишається вчитель як керівник освіти, її ідеології, змісту і технологій. Вчитель – це носій накопичених культурою загальнолюдських цінностей, який реалізує в професії свій спосіб життєдіяльності, готовність брати на себе відповідальність за розв’язання проблемних завдань, виробляти власну лінію професійного мислення, поведінки і діяльності, формуючи таким чином педагогічний професіоналізм.

Кожен вищий навчальний педагогічний заклад освіти має за мету підготувати таких вчителів, які б не лише забезпечували освітню діяльність і реалізацію функцій обов’язкового навчання, а й підносили на вищий рівень освіченість і культуру населення держави. Здійснити професійну підготовку такого фахівця надзвичайно складно. На перешкоді стають об’єктивні і суб’єктивні фактори, породжені суспільними перетвореннями, технічними здобутками стереотипами і формалізмом існуючої системи професійної підготовки, мотивованістю і ціннісними орієнтаціями майбутніх педагогів.

Сьогодні існує потреба розвитку такої моделі освіти, яка б забезпечувала і сприяла формування у майбутніх спеціалістів ще в студентські роки стійкого наукового інтересу до знань, озброєння їх уміннями, необхідними для дослідницької діяльності, розвитку таких здібностей, які б забезпечували можливість їм після закінчення навчального закладу творчого професійного зростання, бути конкурентно-спроможним на ринку праці. Важливою особливостей вищої педагогічної освіти є ріст особливості компетентності майбутнього вчителя. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він володіє не тільки знаннями, уміннями та навичками, необхідними для його професійної діяльності, а й реалізує їх у роботі; розвивається і виходить за межі своєї навчальної дисципліни; свою професію вважає важливою. В сучасний час потреба в компетентності є головною ознакою та потребою кожної людини. Компетентність допомагає вчителеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його діяльності [10].

Компетентність допомагає формуванню конкурентоспроможного спеціаліста на ринку праці серед конкурентів, який зможе адаптуватися до змін сьогодення і вільно володіти професією та орієнтуватися в суміжних галузях діяльності, готового до постійного зростання і професійної мобільності [13, с. 236]. Як зазначає Горкуненко П., підготовка сучасного вчителя неможлива без розвитку здібностей, залучення їх до дослідної роботи, оволодіння ними навичками науково-практичної діяльності, без їх уміння самостійно розв’язувати поставлені завдання, без формування у них прагнення до постійної самоосвіти. Особливого

значення набуває проблема формування у майбутніх фахівців стійкого інтересу до знань, озброєння їх уміннями, необхідними для дослідницької діяльності, розвитку таких здібностей, які б дали можливість студентам після закінчення вузу творчого професійного зростання, бути конкурентним на ринку праці [4, с. 34]. Тому саме у навчальному закладі важливо прищепити студентам «смак» до наукових досліджень, привчити їх уже на цьому етапі мислити самостійно.

Поняття «компетентність» перебуває в центрі світової думки, оскільки воно показує нові перспективи результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності міститься ідея виховання фахової особистості, яка уміє діяти у відповідних ситуаціях, використовуючи потрібні знання і бере відповідальність за свою діяльність. Саме тоді система освіти може вважатися ефективною. Незважаючи на те, що поняття «компетентний» і «компетентність» часто зустрічаються в науково-педагогічній літературі, вони не є суперечними і, за висловами деяких педагогів «безпроблемними».

За тлумачним словником української мови[16], «компетенція» – добра обізнаність із чим-небудь; «компетентний» – який має достатні знання в будь-якій галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий.

В енциклопедії освіти зазначено, що «компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [8, с. 409]. Словник іншомовних слів [3, с. 345] пояснює поняття «компетенція», як ряд повноважень будь-якої організації або особи; перелік питань, в яких будь-яка особа має повноваження, знання і досвід. Сисоєва С. в своїх роботах пропонує тлумачення компетентності як особливої здібності, яка необхідна для виконання дії у певній галузі, що включає вузькі знання, специфічні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії [12, с. 25].

За літературними джерелами вперше поняття «компетенція» було вжите на початку 60-х років XX ст. і являло собою підготовку спеціалістів, здатних конкурувати на ринку праці [13, с. 237]. Поняття компетентності розглядали на різних рівнях і під різними полями зору вітчизняні й зарубіжні науковці. Потрібно відмітити, що термін «компетенція» почав вживатися спочатку лише у лінгводидактиці, а термін «компетентність» був зорієнтований на професійну освіту.

Чемерис І. зазначає, що така невідповідність виникла, після розгляду перекладу рекомендацій Ради Європи документів, коли англ. competency помилково перекладали на подібний йому український аналог «компетенція». Адже англ. competency(e) відповідають два українських терміни — «компетентність» і «компетенція» [15, с. 85].

На думку Чайченко Н., компетенція – сукупність взаємопов'язаних властивостей особистості (знань, здібностей, умінь, навичок, досвіду, мотиваційної основи), що мають відношення до певного кола об'єктів та явищ і необхідні для якісної продуктивної діяльності [14]. Бібік Н. трактує компетенцію як вимогу до засвоєння знань, діяльності, досвіду і якостей особистості, яка працює в соціумі [2].

Найбільшого вживання в українській науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [3].

В свою чергу Коваль Л. компетенція – це складова фахової підготовки студента майбутнього вчителя. Компетентний професіонал - це фахівець, який не лише має повний обсяг знань з базового предмету, а й має уміння виробити внутрішню мотивацію до зацікавлення учня, чітко та доступно пояснювати навчальний матеріал, також під час уроку організувати співтпарю з учнями, знайти шляхи спілкування, вміти розкрити дитину її нахили, розвивати мислення в учнів [5, с. 42].

Александрова В. трактує, що суть компетентності така, що вона проявляється тільки в єдності з цінностями людини, в умовах особистісної зацікавленості особистості в певному типі діяльності. Адже, всі компетентності побудовані на взаємно паралельних пізнавальних відношеннях і практичних навичках, цінностях, знаннях і вміннях, всього, що можна об'єднати для активної дії [1, с. 3].

Важливим для майбутнього вчителя є його готовність до саморозвитку і самовдосконалення, що є важливим моментом для професійного зростання, здатності протягом педагогічної діяльності виконувати професійні обов'язки, постійно підвищуючи професійні особливості [5, с. 42].

Важливе зауваження робить Сорочан Т., яка відмічає, що компетентність можна розглядати «як можливість установлювати зв'язок між знанням і ситуацією, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), що підходить для розв'язання проблеми. Мати компетенцію — не означає бути вченим або освіченим. Мати компетенцію — означає опанувати вмінням, бути здатним виявити в даній ситуації набуті знання й досвід» [12, с. 12]. Компетентність учителя (за певних умов) розвивається в процесі тривалого виконання професійної діяльності. Напрямки становлення професіоналізму – це і є напрямки розвитку компетентності вчителя.

Поняття «професійна компетентність» виражає особисті якості викладача, вчителя, вихователя, які дозволяють йому самостійно й ефективно розв'язувати педагогічні завдання, сформульовані або педагогом, або адміністрацією освітньої установи. «Професійна компетентність» і «педагогічною компетентність» – синонімічні поняття. Отже, під педагогічною компетентністю педагога ми розуміємо єдність його теоретичної і

практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності. Професійна компетентність – це інтегративна якість фахівця, що включає рівень оволодіння знаннями, вміннями, навичками і такими компонентами професійної майстерності, як професійні здібності і професійно важливі якості особистості. Психолого-педагогічні та спеціальні (з предмета) знання – необхідна, але аж ніяк не достатня умова професійної компетентності. Багато з них, зокрема теоретико-практичні і методичні знання, є передумовою інтелектуальних і практичних навчань і навичок. Структура професійної компетентності педагога розкривається через його педагогічні вміння, що представляють собою сукупність найрізноманітніших дій педагога, які перш за все співвідносяться з функціями педагогічної діяльності та значною мірою впливають на індивідуально-психологічні особливості викладача.

Професійна компетентність аналізується багатьма дослідниками як сукупність особистісних якостей, знань, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів, самопізнання та саморозвиток; як складне системне утворення, що є складовою професійної діяльності вчителя і основою його майстерності та творчості. На думку Зязюна І., «складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмінь» [2, с.12]. Деркач А. визначає професійну компетентність як головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сферу професійного ведення, систему знань, яка постійно поширюється і дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю. [9, с.123].

Професійної компетентності педагога відображає єдність його теоретичної і практичної готовності до педагогічної діяльності.

Доречно також проаналізувати професійно важливі якості вчителя, які формують його компетентність. Нами було опитано 78 студентів-випускників хіміко-біологічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. На запитання «Якими якостями повинен володіти справжній вчитель?». 45% студентів відповіли: «любов до учнів, розуміння їхніх запитів»; 26% - «почуття гумору»; 38% відмітили, що важливе «уміння навчити учнів»; 29% визначили «уміння спілкуватися і взаємодіяти»; 18% зазначили «доброзичливість», а 5% - «справедливість, неупередженість, милосердя». Звичайно, дане опитування не відповідає на усі питання стосовно становлення професійної компетентності, однак спонукає до роздумів. На думку студентів, учні хочуть, щоб їх розуміли, а вчитель був привітним, веселим, добрим, справедливим.

На питання «Ким ви хотіли б бути для своїх учнів?», 23% студентів відповіли «авторитетом учителя»; 16% студентів відмітили «провідником і духовним наставником»; 32% - «джерелом цікавої та корисної інформації». Тому педагог нового покоління повинен бути свідомий свого покликання і гідно йому служити. Хоча діяльність учителя суспільно зумовлена, кінцеву мету своєї праці йому варто бачити в пріоритетах самої людини, дитини, в ім’я якої й існує суспільство.

Висновки. Процес розвитку професійної компетентності педагогічних працівників є цілісним і водночас динамічним, оскільки передбачає адаптивність у підходах до змісту та вибору форм і методів у організації навчального процесу. Аналіз наукових надбань свідчить про те, що зазначена проблема вивчена аспектно, а напрацьовані матеріали мають переважно прикладний характер і стосуються методичних аспектів професійної компетентності фахівця. Обраний нами напрям дослідження знайде своє продовження у вивченні процесу розвитку професійної компетентності у студентів майбутніх вчителів з використанням елементів дослідницької діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова В. С. Шляхи формування компетентностей учнів. Управління школою. 2008. №6. С. 2–6.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: К.І.С., 2004. С.49.
3. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. К.: Перун, 2005. 1728 с.
4. Горкуненко П. П. Зміст і структура дослідницьких умінь студентів. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Київ–Запоріжжя. 2003. Вип. 29. С. 144–151.
5. Єрмакова І. Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.–метод. посібник. Запоріжжя: ХНРБЦ, 2006. 640 с.
6. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 р. № 2984-ІІІ із змінами та доповненнями. К. : Атіка, 2004. 42 с.
7. Закон України «Про освіту» Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. Ч. І Київ, 2003. 436 с.
8. Зимняя И. А. Ключевие компетенции — новая парадигма результата современного образования. *URL:* http: // www. eidos.ru/journal/2006/ 0505.htm.
9. Кальней В. А., Капралова В. С. Основы методики трудового и профессионального обучения. М., 1987. 191 с.
10. Лебеденко Ю. М. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти. URL: http: // conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06lumsvo.pdf.

11. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. Київ, 2001. 24 с.
12. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: проблеми, пошуки, перспективи впровадження. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2002. № 6. С. 15–26.
13. Тинкалюк О. В. Дефініції понять «компетентність» і «компетенції» у педагогічній науці. Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун–ту ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2007. № 9. С. 235-242.
14. Чайченко Н.Н. Формування дослідницьких умінь як складової професійних компетентностей особистості. Гуманізація навчально–виховного процесу: збірник наукових праць. Слов'янськ : СДПУ, 2010. С. 82–88.
15. Шамова Т.И. Система последипломного образования руководителей образовательных учреждений: опыт, проблемы, перспективы. Педагогическое образование и наука. 2004. № 3. С. 3–9.
16. Яременко В.В. Новий тлумачний словник української мови. К.: Аконіт, 2001. 911 с.

Зміст

Коляда І., Санкович М. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ…… **3**
Рябовол Л. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА: МІСЦЕ І РОЛЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ …….. **6**
Гриценко А. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ …….. **10**
Вівсяна І. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ……. **15**
Волік Н. PROBLEMS OF TEACHING SUBJECTS OF SPIRITUAL AND MORAL DIRECTION IN THE UKRAINIAN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS…….. **18**
Медведєв І. СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ МУЗЕЇВ НОВОГО ТИПУ (НА ПРИКЛАДІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТРОСТЯНЕЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ «МУЗЕЙНО-ВИСТАВКОВИЙ ЦЕНТР «ТРОСТЯНЕЦЬКИЙ»)…… **21**
Пархоменко Т. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ……... **30**
Тодосийчук В. ЕФЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ: УМОВИ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ……... **34**
Кіблик Д., Рябовол Л. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННІ ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ…….. **36**
Рябовол Л., Калашник О. ОСОБЛИВІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ…….. **39**
Маленко К. ГЕНДЕРНІ РІВНОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ…… **42**
Рябовол Л., Кобзар Д. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ …… **45**
Таратун Л. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗОВНІШНЬОПОЛІТИЧНОГО КУРСУЯПОНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX СТ. …… **49**
Сорока Г. ДЖЕРЕЛО НАХНЕННЯ – ХОТІНЬ …….. **52**
Самотуга Ю. АРАБО-ІЗРАЇЛЬСЬКА ВІЙНА 1967 РОКУ ТА ПОЛІТИКА США …… **55**
Самотуга І. ПЕРША ІНДОКИТАЙСЬКА ВІЙНА ТА ЇЇ НАСЛІДКИ…….. **59**
Голодюк П.СТАНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ЦЕРКВИ В АНГЛІЇ ЗА ПРАВЛІННЯ ГЕНРІХА VIII ……... **62**
Погуляка Б. УМОВИ ПРОЖИВАННЯ ТА ПОБУТ ЖІНОК-ОСВІТЯН У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 40-Х – 50-Х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ ……. **64**
Мажар А. ПОЛЬСЬКЕ НАЦІОНАЛЬНЕ ПИТАННЯ (30-70 РР. XIX СТ)……... **67**
Лахмотов К. ОКРЕМІ ПРИЧИНИ СКАСУВАННЯ СМЕРТНОЇ КАРИ НА ПОСТРАДЯНСЬКОМУ ПРОСТОРІ…….. **70**
Дегтярьов Вадим. ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ…….. **72**
Колієнко А. ЗАСТОСУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ……. **75**
Кравченко К., Турков В. СТАНОВЛЕННЯ ПОЛІТИКИ РАДЯНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ ПО ВІДНОШЕННЮ ДО ЄВРЕЙСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ МЕНШИНИ УКРАЇНИ У 20-Х РР. XX СТ…. **79**
Крупик Д. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ……... **82**
Крючкова К. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ……. **84**
Ребенок В. ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З ІСТОРІЇ: ОСОБЛИВОСТІ І ФОРМИ ……... **86**
Храмойкіна Д. СЕЛЯНСЬКИЙ ОПІР РАДЯНІЗАЦІЇ (1928-1933 РР.)…… **88**
Бойченко В. РАДЯНІЗАЦІЯ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ В 1939-1941 РР……. **91**
Головченко Ю. УЧАСТЬ АВСТРАЛІЙСЬКОГО І НОВОЗЕЛАНДСЬКОГО АРМІЙСЬКОГО КОРПУСУ «АНЗАК» В ДАРДАНЕЛЛЬСЬКІЙ ОПЕРАЦІЇ В ХОДІ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ ……. **94**
Коровяков Д. МІГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СРСР У XX СТ.: НА ПРИКЛАДІ ПЕРЕСЕЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ДО КРИМСЬКОЇ АРСР……. **98**
Матусенко І. УКРАЇНСЬКІ ЗБРОЙНІ СИЛИ У 1917 - ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ 1918 Р…….. **101**
Рощупкін Є. ДО ПИТАННЯ ПРО ВИСВІТЛЕННЯ РОСІЙСЬКО-ЯПОНСЬКОЇ ВІЙНИ 1904-1905 РОКІВ У СУЧАСНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ …….. **104**
Глазько В. РОЗВИТОК ЛЕГКОЇ І ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ НА СЛОБОЖАНЩИННІ У ІІ ПОЛ. XIX СТ. …… **107**
Осадчий Д., Скусинець А. ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ ДОНБАСУ ТА КРИМУ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ…… **110**
Свиридов А., Петриченко Я. МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ …….. **112**

Федоришин П. ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ІСТОРІЇ МІЖПРАВОСЛАВНИХ ВІДНОСИН В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ…… **114**
Ходун Е. РОСІЙСЬКА ПРАВОСЛАВНА ЦЕРКВА У МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИНАХ СРСР ІЗ США ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЄЮ ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ…….. **117**
Загребельна В., Коротич К. БРАТИ ФРОЛОВИ – СУПЕРЕЧЛИВІ ПОСТАТІ В ІСТОРІЇ ЛЕБЕДИНЩИНИ…….. **121**
Венгеровський С. НОВА ІНФОРМАЦІЯ ПРО ДЕЯКІ СКІФСЬКІ ПАМ'ЯТКИ ЛЕБЕДИНЩИНИ……. **123**
Дрогомирецька Л., Ільницький І. ІНТЕГРОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 11 КЛАСІ: РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ…….... **125**
Коляда І., Борчук С. ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ЦІННІСНИЙ ПІДХІД…….... **128**
Коляда І., Стьопул І., Мінтао Юй ТЕХНОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ……... **131**
Венгеровський Я. МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПРОЦЕС СТАНОВЛЕННЯ ЦІЛІСНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ…….. **134**
Житник С. СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВІ ПРОБЛЕМИ НАСЕЛЕННЯ УРСР …… **136**
Муха О. СТАНОВЛЕННЯ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН…… **138**
Гумен С.ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТУ «ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА» В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ……..... **141**
Костюк Л. ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ "НОВІТНЯ…….. ІСТОРІЯ КРАЇН ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ (1918–1945 рр.)" **148**
Ігнатенко Н. ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ В……... УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ОСВІТНІХ РЕФОРМ ПОЧ. XXI **151**
Грінченко В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОГРАФІКИ ПРИ ВИВЧЕННІ СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ ТА……... РЕНЕСАНСНОЇ КУЛЬТУРИ У ШКІЛЬНИХ КУРСАХ «ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ» ТА «МИСТЕЦТВО» **154**
Гринь О., Коваленко О., Павленко Л., Стрілюк О. ГРА-КВЕСТ ЯК ПЕРСПЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ У ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН (З ДОСВІДУ НУЧК ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА)…… **165**
Москалюк М.М., Москалюк Н.В. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ…… **168**

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 15 лютого 2021 р. Ум.др.арк. 18. 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