

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Миколаївський національний університет**  
**імені В.О. Сухомлинського**  
**Факультет педагогіки та психології**  
**Кафедра історії**

**ЗБІРНИК**  
**Наукових праць за матеріалами Міжрегіональної**  
**науково-практичної онлайн-конференції**  
**«Сучасна освіта: проблеми, реалії та перспективи»**  
**29 квітня 2021 року**



**Миколаїв**  
МНУ імені В.О. Сухомлинського - 2021

УДК 37(477)  
ББК 74 (4Укр)  
С 89

*Друкується за ухвалою Вченої ради  
факультету педагогіки та психології  
Миколаївського національного університету  
імені В. О. Сухомлинського  
(протокол № 7 від 12 травня 2021 р.)*

Рецензенти:

Кічук Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Сінкевич Є.Г. – доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії і міжнародних відносин Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького

«Сучасна освіта: проблеми, реалії та перспективи». Матеріали Міжрегіональної науково-практичної онлайн-конференції (м. Миколаїв, 29 квітня 2021 року) / [за заг. ред. д.і.н., проф. Н. О. Рижевої]. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2021. – 187 с.

Видання дає можливість оцінити проблемні питання сучасної освіти та визначають її перспективні напрями, представляють актуальні проблеми історичних досліджень вітчизняних науковців, висвітлюють зміст громадянської освіти в умовах реформування Нової української школи й виклики до підготовки вчителів в умовах модернізації освіти, а також особливості організації дистанційного навчання під час навчання, зупиняючись, у т.ч. на психологічному аспекті використання технологій дистанційного навчання. Особливої уваги заслуговують питання сучасних передумов підготовки докторів філософії в Україні та європейському науковому середовищі, яким у ході конференції приділялось велике значення.

Для науковців, викладачів, студентів, усіх хто цікавиться проблемами освіти та педагогіки, вітчизняної і зарубіжної історії.

Матеріали тез доповідей подано в авторській редакції. Відповідальність за надану в них інформацію несуть автори публікацій.

УДК 37(477), ББК 74 (4Укр)  
© МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2021

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

*Будак Валерій Дмитрович*, ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, доктор технічних наук, академік Національної Академії педагогічних наук України, *голова оргкомітету*.

*Сокульська Н. В.*, в. о. директора департаменту освіти і науки Миколаївської обласної державної адміністрації – начальник управління дошкільної, загальної середньої, корекційної та позашкільної освіти

*Овчаренко Анатолій Володимирович*, к. ф.-м. н., доцент, перший проректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

*Кузнецова Олена Анатоліївна*, к. пед. н., доцентка, проректор із науково-педагогічної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

*Олексюк Олеся Миколаївна*, к. філ. н., доцентка, декан факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

*Рижева Надія Олександрівна*, д. і. н., професорка, завідувачка кафедри історії Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, *заст. голови оргкомітету*.

*Буглай Наталя Михайлівна*, д. і. н., в. о. професора кафедри історії Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

*Заскалета Світлана Григорівна*, д. пед. н., професорка кафедри англійської мови та літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

*Пархоменко Владислав Анатолійович*, д. і. н., доцент кафедри історії Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

*Маринченко Ганна Миколаївна*, к. і. н., ст. викладачка кафедри історії Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

*Моцак Світлана Іванівна*, к. пед. н., доцентка, в. о. завідувача кафедри всесвітньої історії, міжнародних відносин та методики навчання історичних дисциплін Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

*Горохівський Петро Іванович*, к. пед. н., професор, завідувач кафедри всесвітньої історії та методик навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Барвінок Ольга Володимирівна*, к. і. н., доцентка кафедри всесвітньої історії та методик навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Кузовова Наталя Миколаївна*, к. і. н., доцентка, завідувачка кафедри історії, археології та методики викладання Херсонського державного університету.

*Осадчий В'ячеслав Володимирович*, д. пед. н., професор, завідувач кафедри інформатики та кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

*Ордіна Лариса Леонідівна*, к. пед. н., доцентка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін факультету права та лінгвістики Білоцерківського національного аграрного університету.

## ЗМІСТ

**Секція 1.** «Сучасний освітній простір: проблеми та перспективи в контексті модернізації освіти та підготовки сучасного вчителя»

**Вдовиченко Р. П.**

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ  
.....10

**Заскалєта С. Г., Буглай Н. М.**

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В КРАЇНАХ  
ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ..... 15

**Мазуренко К. О.**

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ..... 22

**Бітлян О. К., Орел А. К.**

СЕРВІС GOOGLE CLASSROOM ТА ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ У  
ЕКОНОМІЧНОМУ ЛЦЕЇ..... 26

**Ребенок В.Р.**

ВАЖЛИВІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ФІНАНСОВА  
ГРАМОТНІСТЬ» В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ.....30

**Петриченко Я. В.**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ  
РЕЗУЛЬТАТІВ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ  
.....34

**Беляєва К.О.**

ПРОФІЛАКТИКА ЯВИЩА БУЛІНГУ В УЧНІВСЬКОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ .....37

**Хрящевська Л. М.**

ЕТНОГРАФІЧНА НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА: ПІДГОТОВКА  
СТУДЕНТІВ ДО ФАХОВОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 40

**Рогачко В. О.**  
СПЕЦИФІКА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ  
ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ..... 45

**Указна Н. С.**  
МІЖСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ В СИСТЕМІ  
«ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ» ..... 49

**Секція 2.** «Історичні та археологічні дослідження в Україні та світі»

**Михтуненко В. В.**  
ОСОБЛИВОСТІ СЛІДСТВА ПО СПРАВІ ВБИВСТВА ЦАРСЬКОЇ  
РОДИНИ РОМАНОВИХ ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ПЕРЕПОХОВАННЯ І  
КАНОНІЗАЦІЇ ..... 54

**Стоянова Г. М.**  
УРБАНІСТИЧНА КУЛЬТУРА В СПЕКТРІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ  
ДОСЛІДЖЕНЬ .....59

**Гребцова І. С.**  
МЕТОДИ УСНОЇ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ В  
УНІВЕРСИТЕТІ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ ДЖЕРЕЛОЗНАВЧОГО  
СПРЯМУВАННЯ .....64

**Шевченко Н. В.**  
НАУКОВА ШКОЛА ІСТОРИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА ПРИ  
МИКОЛАЇВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ  
В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО (1997-2006) ..... 69

**Захарченко О. О., Сантар Р. В.**  
ДОЛЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ГІТЛЕРІВСЬКОЇ  
ДИКТАТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ЛЕНІ РІФЕНШТАЛЬ)..... 78

**Кондратюк О. В.**  
СУДНОБУДУВАННЯ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ В ПЕРШІ ПОВОЄННІ  
РОКИ (1944 – 1950 рр.): ВІДБУДОВА ТА РОЗВИТОК СУДНОБУДІВНОЇ  
БАЗИ .....90

<b>Валєєва П. Р.</b> КІННОТА ЯК СПОСІБ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВІЙСЬКОВОЇ СИЛИ В ІСТОРИЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ .....	97
<b>Батрак В. В.</b> ПОЄДНАННЯ НАУКОВИХ ЗНАНЬ І ДУХОВНИХ ПРАКТИК У ДАВНІХ КУЛЬТУРАХ (НА ПРИКЛАДІ МЕСОПОТАМІЇ) .....	102
<b>Дробний В. С.</b> ФОРМУВАННЯ МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ОДЕСЬКОМУ ПОВІТІ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТ .....	106
<b>Пархоменко В. А.</b> ДІЯЛЬНІСТЬ МІНІСТЕРСТВА НАРОДНОЇ ОСВІТИ УНР У СПОГАДАХ С. СІРОПОЛКА .....	110
<b>Кучерявенко Д. В.</b> ЛИСТОПАДОВЕ ПОВСТАННЯ 1918 р. В ГАЛИЧИНІ У СПОГАДАХ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ .....	114
<b>Назарова Ю. О.</b> СПОГАДИ Л. ЧИКАЛЕНКА ПРО ДОБУ ДИРЕКТОРІЇ УНР (1919-1920 рр.) .....	117
<b>Українцева О. О.</b> УКРАЇНСЬКА РЕВОЛЮЦІЯ 1917-1921 рр. В МЕМУАРНИХ СВІДЧЕННЯХ П. БІЛОНА .....	120
<b>Маснюк В. Р.</b> МІЖНАРОДНЕ ГУМАНІТАРНЕ ПРАВО В ДІЯЛЬНОСТІ ООН НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ .....	123
<b>Ковалевич Д. О.</b> СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЙНОЇ ВЛАДИ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ .....	127

**Коваль Г. П.**  
ПИТАННЯ ЯКОСТІ ВОДИ ТА ВОДОПРОВОДУ В МИКОЛАЄВІ В  
1885 РОЦІ .....133

**Коваль Г. П., Коваль О. Г.**  
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ПОВІТ БЕССАРАБСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ В 1884 – 1885  
РОКАХ .....138

**Секція 3.** «Громадянська освіта в умовах реформування НУШ»

**Якименко С. І., Наконечна В. Д.**  
ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК  
ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....143

**Якименко С. І., Неведомова Т. С.**  
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ  
ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
..... 148

**Сухарєва С. О.**  
ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В  
НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС НУШ ..... 153

**Ткаченко А. В.**  
УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ  
КЛАСІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА .....158

**Траченко І. В.**  
ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ  
ЕЛЕМЕНТІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ .....161

**Галамат Л. М.**  
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ..... 165

**Карпенко Н. В.**  
ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....169



<b>Лагутіна А. Р.</b> ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	174
<b>Ломага Ю. М.</b> ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ НУШ .....	178
<b>Пастернак М. Ю.</b> ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НА МИКОЛАЇВЩИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ .....	183
<b>Кудіна В. А.</b> ЗНАЧЕННЯ ТА ВИХОВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЯК НЕОБХІДНОЇ РИСИ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ .....	187
<b>Нефьодов Д. В., Щебетюк О. Р.</b> ІНСТРУМЕНТАРІЙ СЕРВІСУ GOOGLE CLASSROOM У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: РАЦІОНАЛЬНЕ ВИКОРИСТАННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДАЛЬШОГО ВПРОВАДЖЕННЯ .....	190
<b>Супрунова О.О.</b> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ .....	199

**СЕКЦІЯ № 1**  
**СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ПРОБЛЕМИ ТА**  
**ПЕРСПЕКТИВИ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ТА**  
**ПІДГОТОВКИ**  
**СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

**Вдовиченко Р.П.**  
*кандидат педагогічних наук*  
*доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти*  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ**  
**ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ**  
**ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ**

Осмыслити й об'єктивно оцінити сучасний стан і особливості модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах інтеграції до європейського освітнього простору можна лише в контексті історичного розвитку педагогічної освіти. Історик педагогіки Ольга Сухомлинська стверджує: «Нині неможливо розпочати розв'язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхнутись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання» [4].

Зазначимо, що питання підготовки майбутніх учителів масштабно представлено у психолого-педагогічному дискурсі. Проблемою формування образу ідеального вчителя займалися такі науковці як М. І. Пирогов, П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацький, А. С. Макаренко, О. І. Щербаков, О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко, І. П. Підласий, І. А. Зязюн, В. П. Андрущенко; до проблеми особистості ідеального вчителя зверталися такі вчені, як В. Андрущенко, С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кушерець, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк.

Важливо констатувати, що кількість наукових публікацій стосовно

розглядуваного питання з кожним роком зростає, що пояснюється його актуальністю для вітчизняної системи освіти, зважаючи на посилення вимог до особистості сучасного вчителя, його фаховості. Тож повністю поділяємо думку М. Васильєвої, яка стверджує, що «зміст професійної підготовки педагога визначається потребами соціального розвитку суспільства, зі зростанням вимог до представника педагогічної професії, характеру його діяльності в системі професійної підготовки відбувається постійний процес творчого пошуку шляхів і технологій перебудови її на основі сучасних педагогічних можливостей» [2, с. 39].

Процеси оновлення в професійній освіті спочатку пов'язувалися із запровадженням розвивального навчання (В. Сухомлинський, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов), а потім теорії оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський) та ідей розвитку пізнавальної активності й самостійності молодших школярів (О. Савченко). На початку 80-х років ХХ ст. значні корективи були внесені в навчальні плани та програми підготовки студентів, оскільки спрямовувалися на ознайомлення майбутніх педагогів з проблемами реформування системи освіти.

Слід відзначити, що в цей період почалося протистояння двох тенденцій. З одного боку, помітними були зусилля педагогічних колективів ЗВО щодо посилення зв'язків науки з практикою, а з іншого – простежувалася значна затеоретизованість і політизованість процесу навчання студентів, недооцінка ролі психологопедагогічної й методичної підготовки майбутніх учителів у їх професійному становленні [1].

Поряд з позитивними тенденціями слід назвати і ряд проблем, які знижували якість підготовки майбутніх педагогів та зумовили значний відрив професійної освіти від потреб модернізації шкільної освіти. З одного боку, право самостійно розробляти навчальні плани, програми, створювати навчальні посібники свідчило про демократичність вищої школи, а з іншого – відсутність стандартизованих вимог до навчально-методичного забезпечення і неспроможність викладачів до інноваційних змін гальмували цей процес.

У зв'язку з проведенням державних освітніх реформ актуалізується проблема гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів, яка ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого навчання школярів. Концептуальне положення, яке розкривається в працях української вченої О. Савченко, про те, що «особистісно орієнтована підготовка в шкільній і педагогічній освіті взаємопов'язані» [3], викладачі дієво реалізують на практиці. За роки реформування вищої школи в більшості педагогічних ЗВО відбулася трансформація традиційної (знаннєвої) системи навчання в особистісно орієнтовану. Треба зазначити, що це був нелегкий процес змін, проте йому значно сприяло впровадження кредитно-модульної та кредитно-трансферної організації навчального процесу підготовки фахівців.

Гуманістичне спрямування професійної підготовки майбутніх педагогів змінило позицію викладача та студентів у спілкуванні, яке є основою для створення комфортного освітнього середовища, розуміння та поваги до особистості. Так, ефективними в практиці педагогічних ЗВО є діалог, дискусія, інтерактивні технології навчання, дослідницький пошук, використання різних форм рефлексії. Викладачі психологопедагогічних дисциплін особливу увагу приділяють оволодінню студентами методикою вивчення дитячої особистості, професійною етикою, технологіями загальнонавчального та предметного значення. В ідеалі особистісно орієнтована професійна освіта передбачає проектування індивідуальної траєкторії фахового становлення кожного студента. Така вимога не нова, але так і залишається лише задекларованою. Тому, по-перше, проблему може вирішити внесення до навчального плану підготовки майбутніх учителів суттєвих змін, зокрема в циклі дисциплін самостійного вибору студентів, який доцільно оновити відповідно до потреб розвитку сучасної школи та враховуючи світову освітню практику; по-друге, академічна мобільність викладачів і студентів, отримання останніми подвійних дипломів.

Окремо слід наголосити на нових вимогах до професійної діяльності викладачів педагогічних ЗВО. Сьогодні це не тільки якісна підготовка

студентів, а й володіння іноземними мовами, участь у різного роду проектах, грантах, закордонні стажування, публікації у виданнях з високим індексом цитування тощо. Крім того, сучасний викладач має бути здатним до формування нового педагогічного мислення в майбутніх фахівців з початкової освіти. Актуальною й перспективною проблемою, на нашу думку, є підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів, яке вважаємо стратегічним завданням модернізації вищої школи України. Зазначене питання доцільно розглядати як багатоаспектне.

Підвищення якості підготовки майбутніх учителів здійснюється завдяки впровадженню компетентнісного підходу. На жаль, нині в педагогічних ЗВО ще недостатньо уваги приділяється різним видам педагогічної практики, причому останнім часом суттєво скоротилася кількість кредитів, відведених на цей вид діяльності на користь самостійної роботи студентів. Не зменшуючи ролі самостійної роботи під час навчальних занять, зауважуємо, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців відбувається тільки в процесі педагогічної діяльності. Про недостатність практичної підготовки випускників педагогічних ЗВО України свідчить і процедура визнання їх дипломів у країнах Європейського Союзу. Тому необхідно терміново збільшити кількість кредитів на проведення виробничої педагогічної практики та приділити належну увагу формуванню в студентів однієї з ключових компетентностей, що допоможе їм адаптуватися в будь-якому соціумі, – це вміння вчитися.

Предметом особливої уваги науковців має стати проблемний виклад, діалог, порівняльний аналіз різних педагогічних систем, стимулювання дослідницьких умінь студентів; орієнтація на апарат, який полегшує розуміння тексту; організація самостійної роботи студентів, посилення її діагностичної, контрольної та оцінної функцій в умовах інформаційно-комунікаційного середовища. Не менш важливу роль, на нашу думку, слід приділити й дистанційному навчанню.

Таким чином, розбудова національної системи освіти в сучасних

умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів XXI століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі.

### **Література**

1. Володимир Іванович Бондар – учитель вчителів / упоряд. : О. В. Матвієнко, І. М. Шапошнікова, Г. В. Семеренко, Л. В. Савенкова, Віт. І. Бондар; Національна академія педагогічних наук України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Інститут педагогіки і психології, Наукова бібліотека. – К. : ВД Едельвейс, 2016. – 312 с.

2. Васильєва М.П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого навчального закладу. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. №2 (2). С. 14–20.

3. Науковий простір академіка Олександри Савченко / [упоряд.: Я. П. Кодлюк, Т. Я. Довга, Л. М. Заліток, О. С. Покусова; за ред. Я. П. Кодлюк]. К.: Богданова А. М., 2012. 312 с.

4. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. 2007. №4. С. 6–12.

**Заскалета С.Г.**  
*доктор педагогічних наук*  
*професор кафедри англійської мови та літератури*

Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського

**Буглай Н.М.**  
*доктор історичних наук*  
*професор кафедри історії*

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

## **ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Сьогодні перед національною освітньою спільнотою у відповідь на сучасні виклики (трансформація суспільств, скорочення фінансування освіти, забезпечення якісним кадровим потенціалом та ін.) постало завдання забезпечення якості вищої освіти. Виконання цього завдання є особливо актуальною проблемою для вітчизняної освіти, яка сьогодні реформується.

Якість освіти – не національна, а глобальна проблема. За визначенням ЮНЕСКО, XXI століття є століттям якісної освіти. Сучасна освіта вимагає розробки та впровадження нових освітніх технологій, здатних забезпечити високу якість професійної підготовки фахівців.

Дослідження забезпечення якості освіти в контексті європейського простору у різний час здійснювали науковці, зосереджуючись на різних аспектах проблематики. Так, теоретичний аналіз проблеми забезпечення якості освіти в країнах європейського простору здійснено у 2015 році Пономаренко Н.Г. (ФРН, Австрійська республіка). Локшина О.І. проаналізувала забезпечення якості загальної середньої освіти в провідних країнах Європи. Заячук Ю. Д. розкрив проблему здійснення структурних реформ та реформ освітнього менеджменту в рамках сучасного європейського простору вищої освіти. Дослідження Журило А. містить аналіз розподілу

повноважень між суб'єктами, які керують загальноосвітньою системою освіти, спираючись на досвід європейських країн.

Забезпечення якості далеко не є закритою точкою обговорення в ЄПВО. Дебати, що тривають, включають: як збалансувати відповідальність та вдосконалення у вищих навчальних закладах, з одного боку, та спільні обов'язки вищих навчальних закладів, органів забезпечення якості та політиків, з іншого; як реалізувати ролі різних груп зацікавлених сторін (студентів, ділового світу тощо) та як забезпечити цим групам достатній рівень інформації; як вирішити все більшу різноманітність у вищій освіті (різноманітність педагогів, установ, студентів, очікувань, місій) та в національних установах забезпечення якості; як подолати нинішні економічні обмеження: скорочення бюджету та тиск на комерціалізацію вищої освіти [12].

Визначаючи важливість питання забезпечення якості вищої освіти у 2005 р. за пропозицією, підготовленою Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)) у співпраці ENQA з Європейським студентським союзом (European Students' Union (ESU)), Європейською асоціацією закладів вищої освіти (the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)) та Європейською асоціацією університетів (EUA) були прийняті стандарти та рекомендації міністрами, які відповідають за вищу освіту в країнах європейського простору.

Стандарти забезпечення якості було поділено на три частини: внутрішнє забезпечення якості; зовнішнє забезпечення якості; агенції із забезпечення якості.

Національна доктрина розвитку освіти визначає систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI століття. Серед пріоритетів державної політики в розвитку освіти є [10]:

- особистісна орієнтація освіти;



- формування національних та загальнолюдських цінностей;
- створення рівних можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти, постійного оновлення змісту освіти;
- інтеграцію української освіти у європейський та світовий освітній простір.

Серед основних шляхів реформування освіти визначено такі [2]:

- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій;
  - запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень [1].
- Головним напрямом розвитку сучасної гуманітарної освіти України є підвищення рівня вітчизняного навчання до європейського. Тобто входження в загальноєвропейський освітній простір.

Як зазначається у Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI сторіччя», одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, є необхідність «досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов» [1]. Отже, Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами.

Національна доктрина розвитку освіти зазначає, що стратегічним завданням державної політики є вихід освіти, набутої в Україні, на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів і вчителів, учнів, студентів у проектах міжнародних організацій та співтовариств.

Національна доктрина розвитку освіти визначає, що стратегічною метою модернізації мовної освіти є обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою [10].

В.Г. Кремень зазначає, що сучасна освіта та професійна підготовка фахівців повинна відповідати на нові виклики сучасності. Вчений наголошує, що найважливішими пріоритетами життєдіяльності будь-якого суспільства є

формування суспільства знань [7], також зазначає, що освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються в контексті загально цивілізованих трансформацій, зумовлених широким розповсюдженням нових освітніх технологій, заснованих на використанні можливостей і потреб в індивідуальному особистому розвитку людини. Аналізуючи проблему модернізації освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства, вчений вказує, що подальший прогрес цивілізації, яка у XXI ст. є прото-глобальною, пов'язаний з інноваціями, необхідністю формування інноваційної людини з новим інноваційним типом мислення.

На необхідність дослідження сфери освіти у її сталому розвитку підкреслює В.О. Огнев`юк. За його концепцією, освітологія як науковий напрям інтегрованого пізнання освіти найбільш повно відображає всі знання, що стосуються освіти [8]. Тому, на нашу думку, професійну підготовку фахівців потрібно розглядати під кутом зору концепції освіти упродовж життя.

У своїх дослідженнях Маріанна Кляп наголошує на пріоритетності створення інноваційного освітнього середовища у вищих навчальних закладах через сприяння прогресивним нововведенням, а саме [6]:

- впровадження інноваційних методів навчання;
- застосування широкого діапазону новітніх методів навчання стане однією з ознак інноваційних університетів і започаткує процес інтернаціоналізації вищої школи України;
- кожний вищий навчальний заклад створює свою базу найбільш часто використовуваних інноваційних методів з урахуванням специфіки викладацького складу, контингенту студентів, особливостей спеціальностей, фахівців, яких готує конкретний виш, матеріально-технічного забезпечення та ін.

Окремої уваги в країнах Європейського освітнього простору приділяють вивченню іноземних мов. В контексті міждисциплінарного підходу це означає, що змістові предмети викладаються та вивчаються мовою,

яка це не є рідною мовою студента. Інституції Єврокомісії, які відповідають за освітню і культурну політику, в рамках інноваційних освітніх програм прийняли спеціальний проект предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning (CLIL)), який полягає в навчанні іноземної мови, використовуючи змістовий потенціал інших навчальних дисциплін. Цей проект визначається як педагогічний підхід подвійного призначення: інтегроване вивчення другої мови разом із вивченням профільного предмету. Змістові предмети викладаються та вивчаються мовою, яка це не є рідною мовою студента. Цей методичний підхід широко застосовується в університетах Європи, що свідчить, про визнання західними науковцями і педагогами ефективності використання змісту різних навчальних дисциплін у навчанні іноземних мов.

Результати навчання, які можуть бути досягнуті за допомогою цього виду практики, залежать від кількості дисциплін, які беруть у ньому участь, а також виду знань, на які потрібно звернути увагу. Такий інтегрований підхід дає позитивні результати. По-перше, студентам було надано можливість проявити та розвинути творчу уяву та глибокі знання з дисциплін, які вони вивчали. Не достатньо просто запам'ятовувати факти та формули в межах дисципліни; студентам пропонується творчо екстраполювати те, що вони вивчили по кожній дисципліні. По-друге, студентів проявили синтетичне мислення, долають надмірну фрагментацію, що міститься у типовій навчальній програмі. Окрім навчання та розвитку уяви, інтелектуальний синтез - є проявом високого рівня пізнавальної майстерності, яка застосовуватиметься у майбутній професійній діяльності.

Отже, перехід до інноваційної освіти, зокрема у вищій школі, зумовлена викликами сьогодення і належить до пріоритетних напрямів державної політики в Україні у контексті інтеграції вітчизняної освітньої галузі до європейського та світового освітнього простору. Забезпечення якості освіти, модернізації її змісту, розробка й упровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, створення умов для підготовки фахівця,

придатного для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності є актуальним завданням, що постає перед закладами вищої освіти.

Загальною тенденцією професійної підготовки фахівців в країнах європейського освітнього простору є забезпечення якості вищої освіти. Забезпечення якості вищої освіти регулюється нормативно-правовою базою країн (Законом про вищу освіту та відповідними підзаконними актами). Завдання забезпечення якості вищої освіти виконують Агентство з контролю та забезпечення якості вищої освіти, відповідно до законодавства ЄС та рекомендацій у сфері якості вищої освіти. Варто зазначити, що механізми забезпечення якості вищої освіти постійно удосконалюються, що є запорукою розвитку систем вищої освіти в країнах європейського простору. Забезпечення якості є пріоритетом Болонського процесу, але його механізми не сприймаються як самоціль. Їх кінцевою метою є підвищення якості викладання та досліджень, і, в цьому відношенні, органи забезпечення якості виступають підтримкою інституцій у їхньому подальшому розвитку і, що в рівній мірі, відіграють ключову роль як захисників суспільних інтересів.

Особливою тенденцією розвитку вищої освіти є застосування міжпредметних зв'язків. Міждисциплінарні дослідження є оптимальним варіантом для розвитку творчого мислення студентів, що дозволяють їм досліджувати та встановлювати зв'язки між найрізноманітнішими ідеями, методами та способами мислення. Вивчення двох або більше, пов'язаних між собою, предметів є корисним для кращого розуміння їх сутності, оскільки дозволяють студентам застосовувати знання, отримані в одній галузі, для поліпшення їхнього розуміння предмету в іншому.

### **Література**

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>)

2. Енциклопедія освіти / [голов. редак. В.Г.Кремень]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Закон України “Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради України, від 19.09.2014р. /№37-38/ стр.2716, ст.2004. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>].
4. Заскалета С., Буглай Н. Застосування міжпредметних зв'язків для забезпечення якості вищої освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Вип.3. С.102-108.
5. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов). Автореферат дисс. кандид. пед.наук.: 13.00.04 / ІПППО АПН України. К., 2000. 20 с.
6. Кляп Маріанна. Іноваційні методи навчання у ВНЗ як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти України // Вища освіта України, №4. 2015. С. 45-53.
7. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. К. : Грамота. 2007. 576 с.
8. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. Огнев'юк // Шлях освіти. № 2. 2009. С. 2 – 6.
9. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 року №1556 – VII // Відомості Верховної Ради України, від 19.09.2014р. /№37-38/ стр.2716, ст.2004. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>].
10. Про Національну доктрину розвитку освіти. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>).
11. European countries CLIL project. URL: <https://www.slideshare.net/mariaoli13/european-countries-clil-project>
12. Quality assurance <http://www.ehea.info/pid34433/quality-assurance.html> .

**Мазуренко К.О.**  
*магістр, 1 курс*  
*спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»*  
Одеський національний університет  
імені І.І. Мечникова  
**Науковий керівник: Вейландє Л.В.-В.**  
*кандидат педагогічних наук*  
*доцент кафедри педагогіки*  
Одеський національний університет  
імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

На сьогодні, як добре не був би організований процес навчання, якщо студент не мотивований до навчальної роботи і майбутньої професійної діяльності, навчання не буде успішним. Педагог може обрати найсучасніші та ефективні форми і методи навчання, організувати інтерактивну взаємодію, але для невмотивованого студента не буде різниці між такою прогресивною діяльністю педагога і нудним читанням лекції. Відсутність мотивації завадить студенту не тільки повноцінно сприйняти навчальний матеріал, але і стати гарним фахівцем після закінчення вузу, а як ми знаємо, в сучасному світі інноваційних технологій рівень професіоналізму впливає на конкурентоспроможність і рівень життя людини в цілому.

У контексті формування мотивів у процесі навчання студентів ЗВО неодмінно виникає питання про те, які саме мотиви слід формувати. Це не просто питання пошуку та відбору того чи іншого окремо взятого мотиву з метою його формування, а визначення оптимальної структури мотиваційної сфери студента [3].

Мета дослідження полягає у визначенні проблеми формування мотивів навчальної діяльності студентів вузу.

З даної мети випливають наступні завдання: висвітлити найбільш ефективні методи підвищення мотивації студентів, а також розглянути

чинники, які впливають на її формування.

А.К.Маркова підкреслює, що “навчальна мотивація складається з ряду спонукань (потреби і сенсу навчання, його мотиви, цілі, емоції, інтереси), які постійно змінюються і контактують один з одним. Тому становлення мотивації – не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які входять до неї, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих відношень між ними” [4, 118].

На наш погляд, викладачам слід враховувати, що існує багато різних причин зниження мотивації навчальної діяльності.

Причини зниження мотивації, що залежать від викладача:

- неправильний відбір змісту навчального матеріалу, викликає перевантаження студентів;
- не володіння викладачем сучасними методами навчання та їх оптимальним поєднанням;
- невміння будувати відносини з студентами і організувати взаємодії студентів один з одним;
- особливості особистості викладача [6]

Як показує практика, викладачі далеко не завжди приділяють належну увагу мотивації студентів. Багато викладачів, часто самі того не усвідомлюючи, виходять з того, що якщо студент прийшов на пари, то він повинен робити все те, що радить викладач. Зустрічаються і такі викладачі, які, перш за все, спираються на негативну мотивацію. У таких випадках діяльністю студентів рухає, перш за все, бажання уникнути різного роду неприємностей: покарання з боку викладача, поганої оцінки і інше. У таких випадках у студентів поступово формується страх перед вищим навчальним закладом, страх перед викладачем. Навчальна діяльність радості не приносить. Це сигнал неблагополуччя. Навіть доросла людина не може тривалий час працювати в таких умовах.

Причинами зниження мотивації, що залежать від студента, є:

- низький рівень знань;

- неформованість навчальної діяльності;
- прийоми самостійного набуття знань;
- погані стосунки з групою;
- в одиничних випадках - затримки розвитку;
- аномальний розвиток.

Причини зниження мотивації навчання також є неефективні мотиваційні стилі поведінки у студента [6]

З особистих спостережень нами встановлено, що велика частина студентів не самостійно прийняли рішення про вступ до вузу або вибору спеціальності (напрями підготовки). У цих випадках великий вплив надавали такі чинники, як матеріальні можливості сім'ї, зайвий тиск з боку батьків (опікунів) або, що найчастіше зустрічається фактор - відсутність у абітурієнта власних уподобань для реалізації професіонального потенціалу.

Кращою є модель поведінки абітурієнта, при якій він підходить до питання вибору вузу і спеціальності (напрямку підготовки) зважено, намагаючись найбільш точно уявити як сам процес навчання, так і подальше отримання професії та працевлаштування.

Поширеною помилкою є і той факт, що мотивовані до навчального процесу студенти мають адекватну навчально-професійну мотивацію. Найчастіше студенти мотивовані лише прагматичними мотивами, такими як: можливість отримання вигідного професійного пропозиції роботи, більш високої заробітної плати, статусного положення в суспільстві і тому подібне [1, 8]

Фактори і умови розвитку пізнавальних і професійних мотивів відображають різноманітні аспекти навчання і особистісні характеристики суб'єктів пізнавального процесу: від специфіки цілей, змісту, умов навчання, використаних педагогічних технологій до індивідуальних психологічних характеристик тих, хто навчається. Враховуючи напрацювання українських педагогів та психологів [2,40; 5,144], окреслимо умови формування стійкої мотивації навчання:



- насичення змісту навчання інформацією, яка має значення для особистісного зростання студента як професіонала (професіоналізація знань) та як інтелігента (гуманітаризація освіти);
- нарощування новизни і складності навчального матеріалу, навчання із незначним випередженням можливостей (надто складно - неможливо опанувати матеріал, надто легко - нецікаво);
- надання студентам необхідної свободи (умов) для виявлення своїх творчих можливостей, формування прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, стимулювання самоосвіти;
- творче ставлення викладачів до викладання свого предмету, постійне самовдосконалення, інтерес до науки, їх компетентність і авторитет як особистості;
- використання сучасних методів навчання, емоційність викладу;
- систематична діагностика реально діючих мотивів навчання студентів, педагогічна підтримка позитивної мотивації.

Уміння педагога знаходити підхід до студента, а також психологічні знання при організації усвідомленого і науково обґрунтованого впливу на студентів, буде надійною базою для процесу підвищення мотивації студентів.

Отже, розвиток мотивації до навчання і професійного інтересу у студентів вищих навчальних закладів ми розглядаємо як складний, що вимагає уваги і зусиль з боку викладача, процес. Для формування мотивації до навчання у студентів вузу важливо правильно побудувати навчальний процес з використанням інтерактивних методів навчання та інноваційних освітніх технологій, різних способів заохочення студентів. Підсумком правильно організованого професійного навчання є формування навчально-професійної мотивації, яка сприяє успішному освоєнню потрібних компетенцій, а також появи важливих особистісних якостей фахівця на виході, при отриманні ним диплома про вищу освіту.

## Література

1. Бобкова Т.С., Бобков О.Б. Психолого-педагогическая модель формирования учебно-профессиональной мотивации студентов экономического вуза. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S4. С. 6–10. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14532.htm>.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : “К. І. С ”, 2004. 112 с.
3. Красногорова І. Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: Дисер. ... канд. пед. наук. К., 1999. 178 с.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
5. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. К. : ТОВ “Філ-студія”, 2006. 320 с.
6. Тонкова И.В. Причины снижения мотивации учащихся в процессе обучения. Выступление на ШМО ноябрь 2017. URL: <https://tonkova-estalsch4.edumsko.ru/articles/post/1205239>

**Бітлян О.К.**  
*доктор філософії*  
*в галузі сільськогосподарських наук*  
*вчитель вищої категорії, вчитель хімії*  
Миколаївський економічний ліцей № 2  
**Орел А.К.**  
*вчитель фізики*  
Миколаївський економічний ліцей № 2  
м. Миколаїв, Україна

## СЕРВІС GOOOOGLE CLASSROOM ТА ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ У ЕКОНОМІЧНОМУ ЛІЦЕЇ

Важливим завданням для вчителів є організація заняття та навчального процесу так, щоб у учнів була можливість здобути необхідні навички та задовольнити їхні освітні потреби.

Заняття у віртуальній реальності дозволять виконувати практичні завдання в рамках шкільних курсів хімії та фізики в будь-якому місці і будь-який зручний час. За допомогою технології учні зможуть попрацювати з реактивами і обладнанням, яких може просто не бути або не вистачати у школі. При цьому вчитель може адаптувати віртуальні лабораторні роботи під конкретний навчальний план і свої завдання, реалізувати творчий підхід і підвищити інтерес учнів до предмету. Вчителю і учням буде доступно необмежену кількість експериментів, результат яких буде в точності відповідати реальному. Так наприклад, учні, працюючи в групах, складають молекули вихідних речовин, продуктів хімічних реакцій. Учні мають змогу отримати не лише теоретичні знання, а й практичні навички, а саме: створили моделі цих речовин.

Одним із найкорисніших додатків для роботи з дітьми є «Google Classroom», що створює інтерактивне онлайн-середовище, у якому можна виконувати звичні учбові завдання та проводити зустрічі.

Класна кімната від Гугл – хмарний сервіс. Тобто, за наявності комп'ютеру, ноутбуку або мобільного пристрою з доступом до інтернету, ви та учні можете будь-якої хвилини долучитися до онлайн-класу. Власники комп'ютерів можуть знайти вкладку «Клас» натиснувши квадрат у правому верхньому куті браузеру Google Chrome, а власники телефонів мають окремо встановити безкоштовний додаток через магазини «Play Market» чи «App Store». У «Google Classroom» можна додати до 250 людей, серед яких учні, батьки, а також інші вчителі.

Клас має три основні кнопки/вкладки, вони ж підрозділи, завдяки яким відбувається керування навчанням – потік, завдання і люди.

Вкладка «Потік» фактично є аналогом стрічки з соцмереж. Тут можна писати повідомлення, кидати відео, посилання і світлини, ставити завдання.

Учні можуть коментувати матеріали чи просто спілкуватись один з одним. Саме тут відбуватиметься ваша основна комунікація із класом.

Вкладка «Завдання» є своєрідним щоденником, або ж дошкою, де

вчитель залишає завдання, які мають виконати учні. Тут можна зберігати заздалегідь підготовлені завдання, які поширюються в одному або декількох класах через ваш приватний кабінет. Учні отримують завдання та бачать встановлений строк виконання, а виконавши – натискають кнопку «Здати», після чого завдання опиняється у вчителя, який може виставити оцінку та відправити перевірену роботу учневі. Украї зручно і те, що ви можете прослідкувати, чи дивився учень завдання, чи навіть не відкривав надіслану йому вкладку.

У вкладці «Люди» можна побачити всіх присутніх онлайн – викладачів та однокласників. Саме тут можна знайти конкретну особу та надіслати їй персональне повідомлення.

У вкладці «Потік» учні можуть лишати фото етапів роботи з власних зошитів, записувати відео створення поробки та ділитись посиланнями.

Завдяки додатку можна:

- надсилати матеріали всім учням одразу, дистанційно;
- збирати роботи онлайн, а не нести додому стоси зошитів;
- бачити статистику виконання;
- створювати анкетні опитування;
- планувати час розсилки завдань;
- налагоджувати невидиме для інших учнів індивідуальне спілкування з більш сором'язливими школярами тощо.

Додаток є безкоштовним, також він захищений від втрати інформації (всі дані копіюються на Гугл-диск), та проникнення сторонніх осіб. А ще він неймовірно простий і зручний, завдяки чому і здобув усесвітню популярність.

Підготовку вчителів до застосування мас-медіа у педагогічній діяльності вважаємо одним із важливих напрямів їх фахової підготовки. Вона повинна ґрунтуватися на спеціальних знаннях і вміннях, зміст яких пов'язаний з основними базовими поняттями медіадидактики (мас-медіа, медіазасоби, медіаосвіта, медіасередовище, медіаграмотність, медіакомпетентність особистості, медіакомпетентність педагога, методи і

форми медіаосвіти, методика медіаосвіти) і бути зорієнтованою на показники готовності вчителя і учня до роботи з мас-медіа [2].

Особливістю формування медіакомпетентності педагога є його постійна взаємодія з різноманітними медіапродуктами, розвиток уміння критично їх аналізувати, вміло поєднувати й використовувати. Виділяють чотири групи компетентностей із медіаграмотності: розуміння медіа, використання медіа, комунікація за допомогою медіазасобів та вміння застосовувати медіа для досягнення поставленої мети.

Основою методики формування медіакомпетентності педагога є реалізація різних творчих завдань, які підвищують рівень засвоєння знань про сприйняття та аналіз медіатекстів, застосування їх у різних ситуаціях, розвиток вміння розробки медіа-текстів.

Сьогодні в Інтернеті можна знайти відео для майже будь-якого досліду, а його результати обговорити після демонстрації відео. Головне тут не тільки подивитися на яскраві хімічні перетворення, хоча й це важливо, а проаналізувати хід експерименту, пояснити побачені ефекти, зробити не формальний висновок із роботи. Гарний спосіб формування медіаграмотності — навчити шукати помилки в повідомленнях масмедіа, як-от газетних статтях, телевізійних передачах, рекламних роликах [1].

Медіакомпетентність як результат медіаграмотності сучасного педагога – важливий крок у забезпеченні результативності та ефективності освітнього процесу. Саме вона дає змогу зробити навчання безперервним, всеосяжним та актуальним.

Отже, простота у використанні, безкоштовність та високий рівень доступності Google Classroom та інших сервісів Google, які цифровий гігант Google постійно оновлює та вдосконалює, дає можливість вчителям математики та інших спеціальностей організувати ІКТ-підтримку звичайних форми навчання, а також для перевернутого і дистанційного, індивідуалізувати навчання і широко використовувати групові форми роботи. Навчання не обмежуються лише школою. Матеріали розміщені на хмарі учні

можуть переглядати вдома для повторення вивченого на уроці, або ж для того, щоб краще розібратись в темі, якщо при вивченні було щось незрозуміло. Для засвоєння матеріалу кожен учень матиме змогу підібрати темп сприйняття, обробки та засвоєння інформації. Вважаємо, що це сприятиме підвищенню мотивації до навчання та кращому засвоєнню навчального матеріалу.

### **Література**

1. Григорович О. Медіаграмотність на заняттях з хімії. Навчальне видання / За редакцією Волошенюк О., Іванов В. Київ : АУП, ЦВП, 2020. 53 с.
2. Інфомедійна грамотність: імплементація в освіті дорослих : навч.-метод. посіб. / Т. В. Водолазська, Н. І. Курмишева, Т. А. Устименко ; упор. Т. А. Устименко. Полтава : ПОІППО ім. М. В. Остроградського, 2021. 108 с.
3. Онкович Г. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі / Г. Онкович // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис, № 2(53), 2014. К.: Вид-во «Педагогічна преса». С. 80-87.

**Ребенок В.Р.**

*студентка 021 групи*

***ННІ історії, права та міжнародних відносин***

Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С. Макаренка

**Науковий керівник: Моцак С.І.**

*кандидат педагогічних наук*

*доцент кафедри всесвітньої історії*

***міжнародних відносин та методики навчання історичних  
дисциплін***

Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С. Макаренка

м. Суми, Україна

### **ВАЖЛИВІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ» В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ**

Потреба в оволодінні молоддю компетенціями в різних видах фінансової діяльності обумовлена особливостями розвитку українського

суспільства на даному етапі його розвитку. З цих підстав до ключових компетентностей, які має формувати в учнів школа, включено й підприємницьку та фінансову. Від підготовки вчителів математики до цього напрямку їх методичної діяльності залежить якість здійснення цього процесу. Введення спецкурсів «Основи фінансової грамотності» і «Основи фінансової математики» сприятимуть підвищенню якості підготовки до фінансової діяльності випускників шкіл.

Стан і результативність освіти громадян відносно показників економічного розвитку держави активно досліджуються сьогодні представниками різних наукових галузей: економіки, педагогіки, соціології, менеджменту, державотворення тощо, адже тріада освіта, економіка, добробут справедлива як для суспільства в цілому, так і для фінансового благополуччя окремої людини. Більшість науковців економістів сходяться в тому, що з точки зору економіки в цілому, недостатній рівень фінансової грамотності широких верств населення зумовлює низький рівень залучення людей до споживання фінансових послуг, а отже – обмежує рівень і якість накопичень та інвестицій, що впливає у свою чергу на потенціал економічного зростання держави [3, с.45].

Фінансова грамотність складається з двох рівних за важливістю складових – здатності до фінансових розрахунків (фінансової математики) та знання своїх прав та обов'язків як споживача фінансових послуг (фінансового права) [5, с. 24]

Основи Стандарту шкільної освіти розроблені науковцями з урахуванням викликів, які постають сьогодні перед Україною. Вони «ґрунтуються на компетентнісному підході, що важливо для забезпечення якості освіти, і пропонують інструменти для перенесення цього підходу до навчальних програм» [2, с. 18-19].

Вирішення низки поставлених питань, лежить у площині педагогічної науки і практики, тобто ефективного опанування комплексу знань із фінансової грамотності ще за шкільною партою, зокрема старшокласниками,

які відповідно до вікових особливостей здатні інтеріоризувати ці знання, тобто привласнити їх як цінність, що задовольняє актуальну життєву потребу, надати їм статусу ціннісної орієнтації як конструктивної системи установок на власний економічний добробут і працю на благо суспільства. Оскільки ціннісні орієнтації програмують діяльність людини на тривалий час, визначають основну лінію її поведінки в соціумі, то навчальний курс з фінансової грамотності, який розпочинає формування фінансової компетентності людини ще у вік шкільництва, визнається надзвичайно важливим освітнім ресурсом, результативність якого впливатиме на суспільно-економічну діяльність дорослої людини, тобто по суті зумовлюватиме її фінансове благополуччя [1, с. 29].

Кожен другий громадянин України зберігає вільні ресурси вдома в готівковій формі, бо недостатньо обізнаний про фінансові установи й послуги, більшість не формує сімейний бюджет, не інвестують вільні кошти. Крім того, 39 % населення не мають банківських рахунків, не можуть скористатися навіть базовими фінансовими послугами, як от: оплата комунальних платежів через банк; користування банківським рахунком і пластиковою карткою; споживчий кредит; користування послугою переказу грошей через банк; обмін валюти тощо. При різноманітті пропонованих фінансових послуг населення практично не користується інвестиційними послугами: купівля-продаж цінних паперів, формування додаткової пенсії за допомогою спеціальної депозитної програми, накопичувального страхового фонду або формування додаткової пенсії в недержавному пенсійному фонді [4, с.112].

Отже, громадян (і дорослих, і учнів) потрібно навчати соціально відповідальному використанню фінансів, базова фінансова грамотність є життєво важливою навичкою, а найефективнішими освітніми системами є ті, у яких поєднані державні й будь-які інші дозволені законом фінансові ресурси, надана автономія освітнім установам щодо доповнення базових навчальних планів іншими курсами за потребою учнів, педагоги підготовлені до реалізації життєво важливої місії, у тому числі, і до впровадження нових освітніх послуг.



В умовах інтенсивного пошуку шляхів економічного розвитку України, що поєднують функціонування ринкових відносин і державного регулювання, у молоді виникає потреба в розвитку підприємливості і здатності визначати своє майбутнє в реальних умовах сьогодення. Особлива роль у формуванні таких якостей особистості належить загальноосвітнім навчальним закладам. Науковцями доведено, що чим раніше дитина долучається до сучасних фінансових відносин, тим легше їй в майбутньому адаптуватися до реалій сучасного фінансового життя. З цих підстав у проекті нового Державного освітнього стандарту: а) наведено перелік ключових компетентностей, необхідних людині для життя, до яких включено підприємницьку і фінансову; б) рекомендовано у школах, ліцеях та інших типах середніх навчальних закладів активне впровадження навчальних дисциплін економічного та фінансового змісту.

### Література

1. Бонд Р. Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки. Проект USAID «Розвиток фінансового сектору» (FINREP). Київ. 2010. 42 с.
2. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів: Департамент освіти, 2016. 64 с.
3. Фесенко Г. Підготовка майбутніх учителів математики до підвищення фінансової грамотності школярів у контексті вимог освітнього стандарту нової української школи. *Наукові записки Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Херсон: ХДУ. Випуск 12 (I). С.43-48.
4. Філончук З. В. Проблеми впровадження фінансової грамотності в сучасній школі. *Інновація: теорія і практика. Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2(50), частина II. С. 112-117.
5. Фінансова грамотність, обізнаність та інклюзія в Україні: звіт про дослідження додатковий проект IP-FSS в Україні проект регіонального економічного розвитку. 2017. 69 с. URL: <https://old.bank.gov.ua/doccatalog/document?id=83136332>

**Петриченко Я.В.**  
*студент 021 групи*  
**ННІ історії, права та міжнародних відносин**  
Сумського державного педагогічного університету  
імені А.С. Макаренка  
**Науковий керівник: Моцак С.І.**  
*кандидат педагогічних наук*  
*доцент кафедри всесвітньої історії*  
*міжнародних відносин та методики навчання*  
*історичних дисциплін*  
Сумського державного педагогічного університету  
імені А.С. Макаренка  
м. Суми, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Сьогодні в Україні відбувається широка модернізація змісту освіти, створюються нові методи і підходи до оцінювання освітньої успішності учнів. Один із найбільш ефективних підходів це – формувальне оцінювання, завданням якого є поліпшення навчання. Згідно положення Нової української школи учитель має володіти методами і прийомами, які дають можливість оцінити предметні, міжпредметні та особистісні досягнення учня на різних стадіях процесу навчання. Формувальне оцінювання дає вчителю можливість прослідкувати навчальну діяльність учнів і внести свої корективи. Для учнів цей принцип є поштовхом до дій і поліпшення навчальних результатів.

Освітній процес складається з декількох компонентів, одним з найважливіх яких є оцінювання. Нині у вітчизняній освітній системі переглядаються і впроваджуються нові підходи до оцінювання навчання учнів. В Україні діє курс на компетентнісну освіту, згідно умов якої пріоритетним є підхід до оцінювання освітніх результатів учнів, який зможе усунути недоліки і навчання, сприятиме індивідуалізації навчання і підвищить мотивацію та жагу до навчання учнів.

Однією з найголовніших складових процесу навчання є оцінювання. Оцінювання виконує чимало функцій у навчальному процесі, а саме:

навчальну, контролюючу, діагностичну, виховну, стимулюючо-мотиваційну, розвиваючу та функцію управління навчальним процесом. Розгляд поглядів європейських вчених на оцінювання учнівських досягнень засвідчує зміни в доктрині і в діяльності даної галузі педагогіки у змісті наголошення особистісно-орієнтованого навчання, а точніше визнання формувальної функції оцінювання, яку в науково-педагогічній літературі розуміють як формувальне оцінювання [3, с.2].

Під поняттям «формувальне оцінювання» дослідники мають на увазі інтерактивне оцінювання навчальних результатів учнів, яке дає вчителю можливість визначати потреби учнів і відповідно до них адаптувати навчальний процес. Для вчителя цей підхід означає допомагати учню і сприяти його успішності. На відміну від традиційного, де результати тестів та контрольних замірів знань учнів є головним джерелом інформації про рівень навчальних можливостей учнів, формувальне оцінювання відбувається у тісній взаємодії з тим, як реально здійснюється процес навчання [3, с. 4].

Як показують дослідження, постійне оцінювання несе дані про рівень отримання та засвоєння знань, умінь, навичок, компетентностей учнями, тому вчителі і учні відповідно до них можуть планувати та здійснювати ті чи інші дії. Саме тому діяльність учителів та учнів перетворюють таку оцінку у «формувальну». Якщо учитель і учень однаково усвідомлюють мету та бажані успіхи навчання, навчальний процес стає ефективнішим. Учні повинні усвідомлювати, які результати навчання їм потрібно досягти, та в будь-який момент визначити, на якій стадії досягнення навчальної мети перебуває, дати оцінку власним діям та операціям, скоректувати їх, та усвідомити коли очікуваний результат навчання досягнуто. Тому можна сказати, що формувальна оцінка є своєрідним «зворотнім зв'язком» для учнів, який допомагає їм змогу зрозуміти, які дії потрібно застосувати, щоб поліпшити свої освітні результати. З іншого боку, ця оцінка забезпечує вчителю зв'язок оцінювання та роботою учня, покращенням його результатів. Ця оцінка розвиває в учнів навички XXI століття, а саме планування свого навчання,

колективна співпраця, обдумування і прийняття аргументованих рішень, співпраця, тощо. Крім того, вона створює умови оцінення запланованих підсумків навчального процесу: особистісних, метапредметних та предметних [2, с. 144].

Формувальна оцінка ґрунтується на деяких принципах, серед яких варто виділити такі: навчальна мета є відкритою та зрозумілою; оцінювання - критеріальне; наявність постійного зворотнього зв'язку учителя та учня; самооцінювання. За такого підходу до навчання в учнів значно підвищується інтерес до навчання і мотивація [2, с. 6]. Основними стратегіями цього виду оцінювання виступають: а) виявлення потреб учнів та спонукання їх до самонавчання та співпраці; б) спостереження за процесом навчання; в) розвиток самооцінки та рефлексії; г) організація зворотнього зв'язку. При постійному застосуванні засобів формувального оцінювання у школярів починають розвиватися навички самоорганізації, самомотивації, самооцінювання, відповідальності за власне навчання, відстежування власних успіхів і насага до нових звершень.

На сьогоднішній день формувальне оцінювання активно застосовується у світі, у країнах ЄС, та стає дедалі поширенішим і в Україні. Це пов'язано з реформою загальної середньої освіти відповідно Концепції нової української школи. Ключовою особливістю такого навчання є сприяння учителя та його допомога у формуванні й розвитку особистості учня, яка забезпечується зворотнім зв'язком учня, активності учня під час навчального процесі, постійного коректування процесу навчання, мотивування учня, осмислення відповідальності за своє навчання. Використання даної технології на сучасному етапі може стати одним із найголовніших компонентів якісної освіти.

## **Література**

1. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних

закладів (2014). Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 28 січня 2014 р. № 1/9-74. Початкова школа, 4, 18–49.

2. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. С. 107-114

3. Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2013. № 6. С. 45-57.

**Беляєва К.О.**  
**студентка 414 групи**  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Нефьодов Д.В.**  
**доктор історичних наук**  
**доцент кафедри історії**  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ПРОФІЛАКТИКА ЯВИЩА БУЛІНГУ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Публічне приниження, образи, глузування, псування особистих речей або коментарі із погрозами в соціальних мережах – все це прояви знущань серед дітей шкільного віку. Булінг у наш час став більш глобальним та поширеним феноменом. Вирішення даного питання потребує нових ідей, методів, дій та підготовки висококваліфікованих працівників.

Проблема насильства та домагань залишалась актуальна протягом тривалого часу, а саме визнання та обговорення такої теми, як знущання в шкільному середовищі, з'явилося порівняно недавно. Саме цей чинник і зумовив інтерес до дослідження таких вчених, як Д. Ольвеус (розробка постанови проблеми), О. Ожйова та В. Пономарьов (дослідження акцентуацій характеру учасників), Дж. Солсбері (звітність про спосіб роботи з

школярами та жертвами) та К. Плутицька (звітність про підходи до розуміння булінгу як форми насильства в школі).

Сучасність характеризується постійною трансформацією і новим реформуванням системи освіти. Одне з найпоширеніших проблемних питань серед підлітків є булінг. Оскільки, учні ЗСО, особливо старша школа живуть в постійному стресі це призводить до зростання дитячої агресії.

За оцінками ЮНІСЕФ, 67 % дітей в Україні у віці від 11 до 17 років зазнали знущань під час організації навчального процесу, а це означає, що кожна четверта дитина вважає себе жертвою залякування, і лише невелика частина розповідає про це дорослим [1]. Наслідком підрахунків статистики стало оприлюднення Закону України від 19 січня 2019 року «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» [2].

Аналізуючи Закон України, ми можемо виокремити певні ознаки булінгу та охарактеризувати профілактику протидії булінгу працівниками освітніх закладів.

Перш за все, булінг – це прояв нетерпимості до прав людини і форма насильства, де постраждати може будь-хто, незалежно від гендерної ідентичності та віку. У школі від булінгу страждають і стають жертвами цькування не тільки підлітки, а й навіть вчителі. Залякування дітей у школі відбувається з різних причин. Одне з найпоширеніших – бажання кривдника самоствердитися за рахунок слабшого або насолоджуватися приниженням учнів [3, с. 169-170].

Школа є одним з головних суб'єктів гендерної соціалізації дитини. Вчителі несуть відповідальність за своєчасне виявлення булінгу та запобігання його наслідкам.

Вчителі, психологи, соціальні працівники, адміністрації ЗСО застосовують в профілактиці протидії булінгу прогресивний підхід до вирішення проблем знущань так званий дисциплінарний захід [4, с. 7-9]. Прогресивна дисциплінарна політика полягає у вільному виборі низки

варіантів вирішення проблем поведінки, допомоги учневі зробити висновки.

Це можуть бути:

- вибачення за образливий або неввічливий коментар;
- перегляд майбутніх планів цього учня;
- зустрічі з батьками або законними опікунами;
- консультація психолога для контролю гніву;
- тимчасове звільнення учня з класу.

У більш важких випадках прогресивні дисциплінарні заходи допоможуть запобігти подальшому погіршенню недоречності поведінки та негативні наслідки для всіх учнів їх сприйняття безпеки та школи в цілому.

Педагогічний колектив ЗСО підтримують будь-якого учня, який потрапив у інцидент знущань й учнів, над якими здійснюють знущання; учнів, які демонструють знущання, а також ті, хто спостерігає таку поведінку.

Варто пам'ятати, що школа – це цілісний організм, який повинен розуміти та вирішувати проблеми, які у неї виникають. Для цього потрібно регулярно проводити моніторинг, бесіди, діагностики, терапії консультування серед дітей, вчителів та батьків. Виховання здорових відносин може допомогти зупинити булінг. Здорові відносини передбачають зв'язок між учнями, вчителями та батьками на обґрунтуванні взаємної поваги, підтримки, чесності й особистої гідності.

Вчителі, батьки та інші дорослі повинні підтримувати і показувати дітям особистий приклад, показуючи їм, якими повинні бути здорові відносини. Від цього залежать позитивні стосунки між дітьми. Учні, здатні підтримувати здорові стосунки, навряд чи будуть переслідувати інших, знущатися над ними.

Отже ми бачимо, що сприяння здоровим стосункам є головним способом запобігання знущань. Позитивна шкільна атмосфера і безпечне середовище для навчання і викладання є необхідними для академічної успішності учнів.

## Література

1. Закон України від 19 січня 2019 року «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/legislation/other/68437/>
2. Центр прав людини ZMINA «Пів року боротьби з цькуванням – підсумки експерта» / Статистичні дані. - Режим доступу: <https://www.prostir.ua/?news=piv-roku-borotby-z-tskuvannyam-u-shkolah-pidsumky-eksperta>
3. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема / І. Сидорук // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. - 2015. - № 1. - С. 169-173. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup\\_2015\\_1\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup_2015_1_36)
4. Булінг ми всі можемо допомогти це зупинити [Електронний посібник] / Посібник для батьків учнів початкових і середніх шкіл. - Онтаріо. 2013.-Режим доступу: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/multi/ukrainian/bullyinguk.pdf>

**Хрящевська Л.М.**  
*кандидат історичних наук*  
*доцент кафедри історії*  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ЕТНОГРАФІЧНА НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА: ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ФАХОВОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Теоретична концепція навчання та професійної підготовки майбутніх бакалаврів історії та археології, яка відображена в сутності, цілях, структурі, рушійних силах і закономірностях навчання, знаходить своє застосування на практиці й слугує основою для проектування будь-якого навчального процесу та його здійснення. І саме принципи навчання в професійній підготовці бакалавра історії єднають теоретичні уявлення з практикою. Категорія



«принципи навчання» у педагогічній науці та практиці характеризується загальністю.

Вважаємо, що для успішного формування системи етнографічних знань студентів доцільно використовувати принцип зв'язку теорії з практикою. Ідея зв'язку життя і практики – головна та основна ідея пізнання [1, с. 44]. За нею ефективність і якість навчання перевіряються, підтверджуються і спрямовуються практикою. Отже, етнографічна практика у навчанні студентів-істориків має бути єдиним критерієм істинності, джерелом пізнавальної діяльності та сферою застосування результатів навчання.

Важливою є думка В. Буряка [2, с. 6], який вважає, що теорія і практика навчання, знання, уміння та навички відповідно до цього принципу розглядаються в єдності. Отже, цей принцип в умовах вищої школи має особливе значення. Він встановлює об'єктивні закономірні єдності, способи їх розвитку та шляхи вдосконалення. Новим, досить ефективним видом зв'язку теорії з практикою навчання істориків у вищій школі можна вважати етнографічну навчальну практику.

Студенти проходять етнографічну навчальну практику на 3 курсі, після засвоєння навчального матеріалу, який викладено на лекціях і опрацьовано на практичних заняттях таких дисциплін, як «Археологія», «Загальна етнологія», «Етнологія України», «Етнічна історія українців», «Історія України», тощо.

Етнографічна практика студентів є активною формою підготовки до фахової теоретичної та практичної діяльності за напрямком підготовки 03 «Гуманітарні науки». Метою етнографічної навчальної практики студентів спеціальності «Історія та археологія» є розширення знань студентів про історію, культуру, побут українського народу й інших народів, що населяють територію України; організацію науково-дослідницької діяльності; практичне застосування поглиблених фундаментальних знань з фахових дисциплін, набутих під час навчання в університеті; розвиток уміння самостійно розв'язувати навчально-виховні завдання; стимулювання потреби підвищення власної професійної компетентності; подальше програмування стратегії саморозвитку і самовдосконалення.

Враховуючи специфіку підготовки студентів-істориків та зміст освітньо-професійних програм підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», базою проходження етнографічної навчальної практики обрано Миколаївський обласний краєзнавчий музей, музей археології та етнографії Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського та інші необхідні заклади району та міста Миколаєва.

Відповідно фаховим завданням програма етнографічної практики передбачає натурне вивчення етнографічної експозиції музею, ознайомлення з його фондами, з принципами збирання матеріалів, їх обробкою, обліком, системою зберігання, документацією, інструктивними матеріалами та експозиційними планами, а також збір і фіксацію натурального матеріалу у процесі проходження практики.

Проблема розвитку професіоналізму та творчих здібностей майбутніх істориків складається з комплексу складних завдань, серед яких важлива роль відводиться практиці поглиблення і закріплення етнографічних, історичних фахових знань, творче застосування їх у практичній діяльності; формування навичок творчого, науково-мистецького пошуку, оволодіння ефективними інноваційними технологіями; оволодіння методами і формами художньо-творчого аналізу натурального матеріалу та його фіксації на папері; формування особистісних рис, соціально та професійно значущих якостей, світоглядної та громадянської позиції засобами образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва; створення умов для професійного росту студентів, оволодіння ними специфікою зображення натурального матеріалу, збору та грамотній фіксації етнографічних зразків; вивчення експозицію музею, ознайомлення з його фондами, з принципами збирання матеріалів, їх обробкою, обліком, системою зберігання, документацією, інструктивними матеріалами та експозиційними планами; виконання студентами практичних дослідницьких образотворчих завдань (вивчення, обробка та інвентаризація колекції); розвиток уміння аналізувати та оцінювати свою діяльність, а також корегувати її на основі рефлексії, піклуватися про професійне

самовдосконалення; поглиблення розуміння сутності основних принципових позицій нової освітньої політики в галузі мистецтва, що проводиться в державі, та умов їх практичної реалізації у фаховій діяльності [3].

Змістом практичної діяльності студентів-практикантів є

- проведення експедиції з обстеженням відповідної території Миколаєва; збирання та опрацювання музейних та польових етнографічних, топонімічних матеріалів:

- зустріч зі знавцями музейної справи, відвідування музеїв;
- робота у фондах базового музею;
- пошук етнографічних пам'яток, робота з експонатами й фондovими збірками;

- заповнення польового щоденника та фотофіксація матеріалів;
- попередні замальовки знайдених зразків народного та декоративно-прикладного мистецтва на папері;

- експозиційно-виставкова та екскурсійна робота;
- виконання чистового варіанту відповідно зробленим замальовкам;
- підготовка творчих композицій та текстових матеріалів до перегляду.

До професійних умінь, якими оволодівають студенти під час етнографічної практики відносяться: будівництво власної практичної діяльності з урахуванням базових позицій сучасної освітньої політики; вільне оперування методикою експедиційних досліджень; визначення конкретних особливостей предметів, втілювання поставлених завдань з урахуванням умов конкретної пленерної ситуації; виконання графічних натурних начерків та кольорових замальовок етюдного характеру; уміння проводити мистецтвознавчий пошук етнографічних матеріалів із наступною фіксацією необхідних даних, зарисовками та замальовками; формування власної світоглядної позиції засобами образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва; вміння представити зібрані та намальовані композиції на звітному перегляді, присвяченому завершенню практики; комплексний аналіз й оцінювання результатів власної практичної діяльності, програмування

перспективи професійного саморозвитку.

Невід'ємною складовою етнографічної практики є заняття та екскурсія. Екскурсії під час практики проводяться з метою ознайомлення студентів з історією та культурною спадщиною рідного краю. Заняття та екскурсії під час практики є її складовою частиною і сприяють поглибленню теоретичного навчання з використанням матеріальних можливостей бази практики. Заняття проводяться у формі лекцій, семінарів, практичних і лабораторних робіт. Екскурсії проводяться переважно навчально-ознайомчого характеру, кількогодинні або одноденні. Під час етнографічної практики проводиться цілий ряд лекційних, практичних занять, до чого залучаються найбільш кваліфіковані співробітники бази практики.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми етнографічної навчальної практики студент оволодіває професійними компетентностями: набуває навичок використання теоретичних знань у практичній діяльності історика; здатність на основі етнографічних знань проводити аналіз й узагальнення досвіду з етнографічної практики; розробляти перспективний і поточний плани роботи етнографічної практики; планувати та організовувати науково-дослідницьку роботу; виявляти здатність до фахової рефлексії.

Поєднання принципу зв'язку теорії з практикою при формуванні системи етнографічних знань ґрунтується на провідному положенні класичної філософії і сучасної гносеології. Ідея зв'язку життя і практики – головна та основна ідея пізнання. За нею ефективність і якість навчання перевіряються, підтверджуються і спрямовуються практикою.

Отже, етнографічна навчальна практика у навчанні студентів-істориків має бути єдиним критерієм істинності, джерелом пізнавальної діяльності та сферою застосування результатів навчання. Цей принцип в умовах вищої школи має особливе значення. Він встановлює об'єктивні закономірні єдності, способи їх розвитку та шляхи вдосконалення. Таким чином, досить ефективним видом зв'язку теоретичних уявлень з практикою істориків у вищій школі можна вважати етнографічну практику.

## Література

1. Бондар В. І. Ефективні технології навчання студентів. К. 1996. 129 с.
2. Буряк В. Принципи дидактики та вдосконалення підготовки вчителя // Рідна школа. 2004. Т. 10. С. 3-7.
3. Методичні поради по складанню програм практики студентів вищих навчальних закладів / Укладачі О. І. Пантелеймонов і Л. М. Кохановський. К.: МО України, 1995. 12 с.

**Рогачко В.О.**  
*магістр, 1 курс*  
*спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»*  
Одеський національний університет  
імені І. І. Мечникова  
**Науковий керівник: Вейландє Л.В.-В.**  
*кандидат педагогічних наук*  
*доцент кафедри педагогіки*  
Одеський національний університет  
імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

## СПЕЦИФІКА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ПЕРШОГО РОКУ

Актуальність теми пов'язана з успішністю навчання подальшого навчання студентів магістрів. Переходячи на новий освітньо-кваліфікаційний рівень індивід відчуває тривогу від необхідності створення нових контактів як з новою групою, так і нерідко з новими викладачами, про те це не єдині проблеми що виникають на шляху до здобуття другого освітньо-кваліфікаційного рівня, можливо виділити ще два важливі елементи що впливають на адаптацію студента це початок трудової діяльності та початок сімейного життя. Нерідко ми бачимо що це відбувається приблизно в один і той самий час.

*Сама собою адаптація являє пристосування індивіда до умов природного чи соціального середовища. Перші згадки даного поняття ми*

*можемо зустріти ще у XIX столітті, на момент виникнення даного поняття воно використовувалось виключно в області біології. Проте наразі він отримав розповсюдження у багатьох інших сферах знань у тому числі й у психолого-педагогічних дослідженнях. У психолого-педагогічних дослідженнях під поняттям адаптації в першу чергу ми розуміємо сукупність властивостей організму, що характеризують його стійкість до умов середовища та рівень пристосування до них. У наслідок саме психічної адаптації індивід досягає адаптованості, тобто пристосовується до умов природного чи соціального середовища, та власних потреб у цих умовах, внаслідок цього знижується відчуття внутрішнього дискомфорту, при негативному результаті адаптації індивід стає дезадапованим, сама дезадапованість це не процес, а стан, що виникає від незадоволення основних потреб використання неадекватних способів поведінки [6].*

Наразі у закладах вищої освіти ми спостерігаємо те що організація навчальної діяльності не може забезпечити належний рівень адаптації до специфічних умов нової діяльності. В результаті відсутності або недостатності виховних дій як з боку педагогічних співробітників та і з боку самих студентів у вигляді самовиховання та самоосвіти, а також не узгодженості дій направлених на досягнення належного рівня адаптації, студенти не можуть пристосуватися до нових умов навчання. У психолого-педагогічній літературі причини що заважають студентам адаптуватися до нових, складним видам навчально-пізнавальної та наукової діяльності, а також громадської діяльності, також не визначеними залишаються умови успішної адаптації студентів.

Як приклад соціально-психологічної адаптації може слугувати перехід від випускника бакалавра до студента магістра. Як і бакалаври студенті магістри являють собою мобільну групу, метою якої все ще лишаються засвоєння деяких соціально-психологічних ролей, проте виконання частини з них (професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних) стає буденністю для тих хто лише вчора вчився їх виконанню. Головним

напрямок діяльності студентів магістратури стає вже не професійне навчання, а трудова діяльність, проте науково-дослідна діяльність, навчання, збагачення духовно-морального та інтелектуального потенціалу все ще залишається діяльністю яка займає більшу частину часу індивіду [3, 212].

У зв'язку з тим що до магістратури потрібно складати вступні іспити окрім проблем з не достатньою кількістю часу для здійснення трудової діяльності та одночасного навчання додається стресовий стан пов'язаний з необхідністю підготовки до вступних іспитів, а починаючи з 2019 року не лише іспитів в середині закладу вищої освіти, ай Єдиного вступного випробування з іноземної мови та Єдиного фахового вступного випробування які проходять у форматі Зовнішнього Незалежного оцінювання. Для студентів які чотири роки вчилися у єдиному вже звичному для них ритмі це стає великим емоційним та інтелектуальним навантаженням [4; 5].

Через те що наша країна лише декілька років назад почала перехід на нову систему освіти сучасні студенти повинні знаходити нові стилі поведінки, які дозволять їм виповідати новому статусу. Подібний процес пристосування потребує велику кількість часу, що викликає в індивіда емоційне та фізичне перенапруження, що у свою чергу заважає не лише створенню нових стилів поведінки та виконанню нових функцій, а й відтворенню вже засвоєних раніше. Специфіка процесу адаптації студента магістратури на відміну від студента бакалавра У закладах вищої освіти визначається відмінністю у засобах навчання та в його організації, що у свою чергу створює своєрідний негативний ефект – дидактичний бар'єр [2, 87].

Через велику кількість факторів, що впливають на діяльність вступника до магістратури, не рідкістю стає зміна напрямку підготовки чи спеціальності, тому теперішнім студентам магістратури доводиться засвоювати нову соціальну роль, звикати до нових правил факультету чи спеціальності, нового колективу, а також до професійної діяльності яку вони починають саме в цей час. Студентам магістратури першого року навчання доводиться пристосовуватись до нових методів роботи та системи освіти.

Окрім складнощів адаптації, що викликають зміни у професійній спрямованості навчання, серед студентів магістри гостро стоїть проблема недостатньої мотивації для отримання нового освітньо-кваліфікаційного рівня. Відсутність або недостатня вмотивованість ускладнює адаптацію студента, адже індивід за таких умов не прагне стати частиною нового колективу та прийняти правила нового, незвичного для нього середовища [1, 11].

Потреба адаптації у новій академічній групі та налагодження нових міжособистісних зв'язків може стати непосильною задачею для тих індивідів які загалом не мали потреби адаптуватися до змінюваних умов середовища. Деякі окремі індивіди не переслідують ціль отримати нові знайомства та зв'язки завдяки навчанню, для них достатньо мати ті що буди утворені під час навчання на бакалаврі та тих що вони отримали в наслідок початку трудової діяльності. Своєрідне відсторонення від загального колективу групи може вплинути на навчальну діяльність як самого індивіду так і навчальну діяльність та психологічний клімат групи загалом.

Окрім всіх перерахованих раніше проблем, що викликають проблеми з адаптацією слід згадати також про те що наразі серед студентів магістратури великий віковий діапазон, тобто різні погляди на життя, цілі отримання другого освітньо-кваліфікаційного рівня чи другої освіти загалом, різний життєвий досвід. За таких умов студентам доводиться не лише адаптуватися до змін у навчанні, а й знаходити спільну мову з тими хто на багато старше чи молодше за них самих знаходити спільну мову та вчитися спів існувати в умовах колективу.

Як висновок варто зазначити що адаптація студентів магістрантів залежить як від самих студентів так і від закладу вищої освіти, те як організована навчальна діяльність має великий вплив на адаптацію студента магістранта. Окрім організації навчальної та наукової діяльності студентів в ЗВО, має буди організована самостійна робота, самонавчання та самовиховання на рівні кожної особистості у сформованій формальній групі магістрів.



## Література

1. Алексєєва Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. Наук. 2004. – 22 с.
2. Гамов В. І. Психологічні особливості адаптації студентів. Проблеми загальної та педагогічної психології. 2004. С.84-90
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. Мінск: БГУ. 1999. 383 с.
4. МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ НАКАЗ Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 16 січня 2021 року № 53 22.02.2021 № 240
5. МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ НАКАЗ Про затвердження Умов прийому для здобуття вищої освіти в 2020 році 11.10.2019 № 1285
6. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: Теорія і практика. Київ: ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.

**Указна Н.С.**  
**магістр, 1 курс**  
**спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»**  
Одеський національний університет  
імені І. І. Мечникова  
**Науковий керівник: Вейландє Л.В.-В.**  
**кандидат педагогічних наук**  
**доцент кафедри педагогіки**  
Одеський національний університет  
імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

## **МІЖСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ В СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ СТУДЕНТ»**

Людина - соціальна істота, її розвиток неможливий без спілкування і взаємодії з людьми. Спілкування - це взаємодія людей, в якому завжди

розгортається взаєморозуміння ними одне одного, встановлюються ті або інші взаємини, має місце певна поведінка. В системі відносин людина реалізує себе, віддаючи суспільству сприйняте в ньому. Саме активність особистості, є найважливішою ланкою в системі взаємин [1, 21]

В.Н. Мясищев вичленив емоційні особистісні відносини (прихильність, неприязнь, ворожість і поряд з цим почуття симпатії, любові, ненависті) і відносини більш високого усвідомленого рівня - ідейні та принципові. В своїх роботах В.Н. Мясищев відмічав, що «останні тісно пов'язані з емоційними відносинами і необхідно формувати стійкі, відповідні соціальним вимогам відносини, вважаючи, що тільки в цьому випадку вони будуть відігравати визначальну роль в системі різноманітних впливів при формуванні мотивів особистості» [2, 173]. Дослідженню міжособистісних відносин були присвячені праці А.А. Бодалева, В.Н.Мясищева з проблеми міжособистісного взаємодії, роботи А.Д. Глоточкина, Я.Л. Коломінського, И.С. Кона, Д.И. Фельдштейна про особливості міжособистісних відносин, роботи М.І. Лисіной, А.Р. Маллера, В.С. Мерліна про можливості психолого-педагогічної допомоги в умовах загальноосвітніх установ.

Мета роботи: дослідження міжособистісних відносин в системі «викладач-студент».

Студентський вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. Крім того, в цьому віці важливим є становлення характеру та інтелекту розвиваються морально-ціннісні та естетичні почуття. Студентський вік – це вік становлення активної самооцінки, і викладач грає велику роль в розвитку особистості студента. Цей період тяжкий тим, що студент на першому курсі думає, що можна нічого не робити, так як це було в школі, саме тоді і потрібна допомога викладача його підтримка та повчання. Якщо студент не проходить етап адаптації це може призвести до зневаги до себе, що приводить до зниження самооцінки. Тому в сучасній системі вищої освіти стає питання оптимізації міжособистісної взаємодії студентської молоді. Багато психологів намагалися

дати класифікацію міжособистісних відносин і виділити основні параметри [3, 23]

Студенти коли приходять на перший курс університету вони ще не досвідчені, не знають як їм себе вести і що робити. Саме в цей момент викладач повинен простягнути їм руку допомоги. Навчити як вірно вести себе, можливо в якійсь мірі направити їх в правильне русло. Викладач служить своєрідним маяком на шляху становлення студента. Але і студент в свою чергу теж повинен йти на зустріч викладачеві. Базою розвитку міжособистісних відносин між викладачем і студентом в навчальному процесі є, з одного боку, загальноприйняті норми моралі та етики, з іншого - прийняті в вузі нормативи, інституційні норми спілкування і поведінки між представниками груп різного статусу і різних соціальних ролей.

Між студентом і викладачем має бути взаєморозуміння і взаємоповага. Викладач повинен доброзичливо ставитися до студента це допоможе нейтралізувати відчуження між тими хто навчаються і тими хто навчає [4, 185]

Людина - початковий елемент будь-якої соціальної спільності. Вона має потребу в спілкуванні з собі подібними. Більшість з нас активно шукають взаємин з іншими людьми. У багатьох випадках наші контакти з іншими людьми короткочасні і незначні. Однак, якщо двоє, троє чи більше людей постійно проводять досить багато часу разом, то вони поступово починають усвідомлювати і існування один одного психологічно. Створюється соціально-психологічна спільність [3, 68]

Характер взаємин викладача зі студентами визначається основними цілями педагогічної діяльності викладача та мірою їх узгодженості з цілями навчально-професійної діяльності студентів. Цими цілями є: організація й керівництво процесом оволодіння студентами програмними професійними знаннями, уміннями й навичками з вибраної спеціальності; забезпечення студентів всією необхідною для досягнення першої мети інформацією, наочними посібниками та іншими навчальними засобами; проведення навчального процесу таким чином, щоб він сприяв максимально можливому

розвитку загальних психологічних і особливо розумових (у контексті своєї спеціальності) здібностей; організація, керівництво й здійснення навчального процесу, спрямованого на виховання кожного студента як високоморальної, творчої, активної й соціально зрілої особистості [3, 94].

У взаєминах із викладачами відбувається професійно-рольова ідентифікація студента, яка пов'язана з формуванням професійного аспекту його "Я-концепції", набуттям професійної ідентичності, засвоєнням гуманістичних цінностей, виробленням відповідних професійно-педагогічних настанов.

Виходячи з цього визначають основні вимоги до взаємин у системі "викладач-студент", які б найбільш ефективно позначалися на процесі навчання й виховання студентів: взаємодія факторів співробітництва при організації педагогічного процесу; формування в студентів почуття професійної соборності з викладачами; подолання рецидивів авторитарних форм педагогічного впливу, орієнтація педагогічного спілкування на зрілу особистість із розвинутою самосвідомістю; опора на професійний інтерес студентів як фактора керування вихованням і навчанням і реалізація на його основі педагогічного спілкування та всієї системи виховної роботи; включення студентів у різні форми початкової дослідницької діяльності; створення умов для підвищення громадсько-політичної активності студентів завдяки участі в спільних із викладачем формах роботи; забезпечення наукового співробітництва студентів і викладачів; реалізація системи неофіційних, не регламентованих контактів викладачів і студентів; участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі; виховна робота кураторів у гуртожитку. ри цьому підкреслюється важливість "організації взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю" [3, 92].

У висновку можна сказати, що викладач повинен в якійсь мірі стати для студентів другом, так вони швидше зможуть довіряти. І все бар'єри які можуть з'явитися в системі викладач-студент зруйнуються. Звичайно студент

зі свого боку повинен поважати свого викладача, ввічливо до нього ставиться. Обидві сторони завжди повинні бути готові прийти на допомогу один одному.

### **Література**

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1994. 375с.
2. Брудный А.А. Понимание и общение. М.: ТЦ СФЕРА, 2007. 264 с.
3. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. Навчально-методичний посібник. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 114с.
4. Марковская И.М. Социометрические методы в психологии: Учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. 46 с.
5. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. М.: Изд-во Наука, 1992. 248 с.

**СЕКЦІЯ № 2**  
**ІСТОРИЧНІ ТА АРХЕОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ**  
**В УКРАЇНІ ТА СВІТІ**

**Михтуненко В.В.**  
*кандидат історичних наук*  
*старший викладач кафедри всесвітньої історії*  
*міжнародних відносин та методики навчання історичних*  
*дисциплін*

Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С.Макаренка  
м. Суми, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ СЛІДСТВА ПО СПРАВІ ВБИВСТВА ЦАРСЬКОЇ**  
**РОДИНИ РОМАНОВИХ ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ПЕРЕПОХОВАННЯ І**  
**КАНОНІЗАЦІЇ**

Кінець XIX – початок XX століття – це час, коли Росія балансувала на межі між реформою і революцією, коли стикалися найрізноманітніші уявлення про політичний, соціальний і економічний розвиток країни. Російська держава потребувала змін і лише від самодержця залежало, що буде написано на сторінках її історії – революція чи період великих перетворень. Проте, навіть слабкість політичної влади та невдоволення народних мас не можуть пояснити тих жахливих подій, що відбулися в Росії в 1918 році.

Варто зазначити, що не тільки вбивство Романових, але і приховування їх рештків було чітко спланованим актом. Адже відомо, що після розстрілу трупи вивезли на вантажівці в ліс. Там більшовики виставили оточення і під страхом смерті не пропускали нікого з сторонніх, якими були, головним чином, селяни довколишнього села Коптяки. Ці селяни чули в лісі декілька вибухів гранат. Двома днями пізніше, коли оточення зняли, а більшовики відступили з Єкатеринбургу, коптяківські селяни прийшли подивитися, що ж так ретельно охороняли комісари протягом двох діб. Допитливі пошуковці виявили багаття, в яких і біля яких знайшли коштовності. Висновок був однозначний: саме тут спалювали трупи в'язнів Іпатіївського будинку [2, с. 8].

Слідчим по справі вбивства царської родини спочатку був призначений О. Намьоткін, а через декілька тижнів член Єкатеринбурзького суду І.Сергєєв. Слідчі дії велися як у «Будинку особливого призначення», так і на руднику, куди були вивезені трупи царської сім'ї. Вивчаючи будинок Іпатієва, слідчі зіткнулися з кривавими картинами розправи – у підвальній кімнаті з чисельними слідами від куль і німецьким написом на стіні - цитатою з поеми Гейне: «Валтасар був цієї ночі убитий своїми слугами»[1, с. 29]. Цей цікавий факт породив безліч припущень щодо автора даного напису. Але більшість дослідників погодилися з тим, що людина, яка залишила напис, була не з числа охорони.

Слідча діяльність О.Намьоткіна затягувалася і офіцери були незадоволені. Саме тому справою царських арештантів паралельно розслідував голова кримінального розшуку Єкатеринбургу О.Ф. Кірсте. Кримінальному розшуку вдалося встановити точне число осіб, які перебували в охороні будинку Іпатієва, що охорона поділялася на внутрішню і зовнішню і що комендант Авдєєв був замінений чекістом Я. Х. Юровським. Було затримано ряд осіб, які близько знали охоронців та проведено допити всіх наближених до імператорської родини. Так як тривалий пошук залишків царського розстрілу в шахті та на руднику не дав результатів, слідчі почали схилитися до офіційної версії про те, що загинули лише імператор та цесаревич Олексій, а імператриця з дочками були врятовані [0, с. 82].

17 січня 1919 року адмірал О.В. Колчак доручив нагляд за слідством по справі розстрілу царської родини головнокомандувачу Західним фронтом генерал-лейтенанту М.К. Дітеріхсу. Це було зроблено тому, що О.В. Колчак хотів підняти статус слідства, винести його за рамки Єкатеринбургу, призначити слідчого, наділеного широкими повноваженнями. А вже 6 лютого 1919 року розслідування було доручено М. Соколову, який отримав посаду слідчого з особливо важливих справ Омського окружного суду [3].

Найважливішим напрямком слідства М. Соколов вважав пошук тіл. Саме тому урочище Чотирьох братів, так звана «Відкрита шахта», стало

об'єктом найпильнішої його уваги. Тут він знайшов безліч предметів, які незаперечно свідчили: частина трагедії розігралася саме тут. Треба відмітити, що М. Соколов провів ґрунтовну роботу не тільки з дослідження місця розстрілу царської родини, але і вивчив варіанти можливих поховань Романових.

За весь період слідству не вдалося допитати жодного з тих, хто брав участь у приховуванні тіл імператорської родини. А допити учасників вбивства, прямих і непрямих свідків давали абсолютно різні версії про те, що ж більшовики зробили з вже вбитими членами імператорської родини та їх слугами.

Влітку 1919 року велися активні розкопки в районі шахт в урочищах «Чотирьох братів» та «Ганиної ями», а також в Коптяковському лісі з метою знайти місце захоронення царської сім'ї, але результатів цей пошук не дав, тим самим спростовуючи версію про поховання Романових в одній могилі. Варто відмітити, що пошук тривав і по всім найближчим шахтам району і мав свої плоди. Тому, на підставі досліджень і розкопок у районі урочищі «Чотири брати» слідство зробило остаточний висновок про повне спалення трупів царської сім'ї та їх наближених.

Вже в липні 1919 року на Уралі військову ініціативу перебирають більшовики, захоплюючи місто за містом. Саме тому слідчі були евакуйовані до Омська, а потім все далі на Схід. Тому в 1920 році матеріали слідства щодо вбивства царської родини Романових були перевезені в безпечне місце, а сам М. Соколов вже в еміграції зміг продовжити своє слідство.

Отже, роблячи висновок, не можна не відмітити, що розслідування фактів смерті династії Романових було в свій час справою авторитету білогвардійського руху. Саме тому, досить логічно припустити, що на слідство був політичний тиск.

Варто зазначити, що місце поховання царської родини після вбивства дуже довго і ретельно шукали, починаючи ще з 1918 року. Цією справою займався ряд слідчих, що були призначені командуванням білогвардійського



руху. Досліджуючи Коптяківську дорогу (поблизу Єкатеринбургу) та шахти і рудники цього району, слідчі знайшли ряд речей, що вказували на перебування там царських трупів, проте саме місце поховання залишилося таємницею.

Після цих подій майже п'ятдесят років ні вчені, ні політики не займалися пошуком царської родини. Здавалося б, що радянська влада досягла поставленої мети й народ забув і про монарха, розстріляного в Єкатеринбурзі, і про насильницьку смерть його родини. Це було досить закономірно з огляду на події 1930 – 1950 рр. в Росії та світі. Але вже в другій половині 1970 – х років піднялася нова хвиля інтересу до історії монархії в Росії та долі Романових. Одними з перших ентузіастів були вже згаданий геолог О.Авдонін та кінодраматург Г.Рябов.

Варто зазначити, що офіційні розкопки пройшли набагато пізніше. Ще в 1989 році Г. Рябов неодноразово звертався до влади з наміром завершити пошуки царських поховань, проте цього так і не було зроблено [6, с. 10].

Лише влітку 1991 року була сформована спеціальна група. Розкопки проводилися прокуратурою Свердловської області з 11 по 14 липня 1991 р. В результаті розкопок на глибині від 70 см до 1 м були виявлені скелетовані останки дев'яти осіб, складені один на одного [4, с. 8].

Проводилися складні експертизи ДНК, але так як на початок 1990 – х років в Росії таких технологій не було, то дані дослідження були проведені у Великобританії. Були ідентифіковані кістки: імператора Миколи II, імператриці Олександри Федорівни, великих княгинь – Ольги, Тетяни та Анастасії, а також лікаря Е.С. Боткіна і слуг – А. Демідовой, І. Харитонова та О. Труппа. Важливо відмітити, що останків великої княгині Марії та цесаревича Олексія серед досліджуваних решток не знайшли.

19 серпня 1993 року Генеральною Прокуратурою Російської Федерації було порушено кримінальну справу, розслідування якої було доручено старшому прокурору-криміналісту головного слідчого управління Генеральної прокуратури В.Соловйову. Слідство перевіряло обставини

виявлення останків, вивчало історичні матеріали, пов'язані з вбивством царської сім'ї та проводило ще ряд експертних досліджень, які давали підставу говорити про розстріл всієї царської родини та їх наближених і слуг, а також про поховання дев'яти останків в околиці Єкатеринбургу і спалення двох трупів. Таким чином, наприкінці 1990 – х років слідча комісія не змогла поставити крапку в справі вбивства та таємного поховання царської родини.

А вже 17 липня 1998 року останки членів імператорської сім'ї були поховані в Петропавлівському соборі Санкт-Петербургу. В Росії ж шлях до канонізації царської родини Романових був більш складний та неоднозначний. Були різні думки з приводу діяльності імператора Миколи II: починаючи від подій Кривавої неділі 1905 року до зречення царя від престолу. Першою відмовою від прославлення імператора була офіційна заява на Соборі 1997 року. Прихильники ж канонізації, говорили про те, що цар отримав справжню мученицьку християнську смерть і заслуговує на увічнення його пам'яті.

1 жовтня 2008 року Президія Верховного Суду Росії визнала Миколу II та його родину жертвами політичних репресій радянської влади і реабілітувала їх.

Отже, канонізація та перепоховання родини Романових – це фінал великої трагедії російського народу, учасниками якої стали всі російські люди, незалежно від переконань, національної та станової приналежності. Адже не тільки більшовики винні в смерті імператорської родини, але і народ несе певну відповідальність за байдужість, яку проявив в 1918 році по відношенню до свого царя та його родини.

### **Література**

1. Вильтон Р. Последние дни Романовых / Р. Вильтон. М. : Юпитер-Интер, 2010. 160 с.
2. Григорьев Ю. Последний император России. Тайна гибели / Ю.Григорьев. СПб.: АСТ, 2009. 392 с.

3. Дитерихс М.К. Убийство Царской семьи и членов дома Романовых на Урале / М.К. Дитерихс. М. : Вече, 2008. 528 с.
4. Зайцев В. Загадки царской могилы / В. Зайцев // Понедельник. 1997. № 31. С. 7-8.
5. Лыкова Л.А. Следствие по делу об убийстве российской императорской семьи / Л.А. Лыкова. М. : РОССПЭН, 2007. 319 с.
6. Рябов Г. Последний акт трагедии .../ Г. Рябов // Родина. 1998. № 9. С. 10.
7. Рябов Г. Принуждены вас расстрелять .../ Г. Рябов // Родина. 1989. №5. С. 79-92.

**Стоянова Г.М.**  
*кандидат історичних наук*  
*доцент кафедри археології та етнології України*  
Одеського національного університету  
імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

## **УРБАНІСТИЧНА КУЛЬТУРА В СПЕКТРІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

У контексті історії людства місто в європейській гуманітарній думці асоціювалося з цивілізацією. Незважаючи на те, що місто виникло набагато пізніше, ніж людське суспільство, саме місто сформувало особливий тип культури, і на даний момент стиль життя, який отримав назву урбанізм. Міста з моменту свого виникнення були об'єктом дослідження представників різних галузей знання. При цьому кожна наукова дисципліна сформувала свій власний образ міста, як предмет вивчення і виділила лише цікаві для неї сторони.

Наприклад, істориків в контексті еволюції людських поселень хвилює походження міст. Зовнішній вигляд міста (міський ландшафт) вивчає архітектура. Соціологія робить акцент на взаємовплив міського середовища і людської спільноти. Питаннями управління містом зайняті економіка,

географія, історія і політологія. Урбанізм, як спосіб життя і домінуюча форма життєдіяльності людини в міському середовищі, цікавий як історикам і соціологам, так і етнологам і політологам. І це далеко не повний перелік акцентів в дослідженнях міста.

В епоху модерну фактично відбувається становлення тієї урбаністичної культури, яка панує на даний момент. На користь цього говорить ціла низка чинників. Серед них: міцне переважання городян, абсолютне зростання міського населення, кількісне його переважання над сільським. Крім цього спостерігається зростання впливу міст, міської культури на всі області народного життя. Урбанізація настільки сильна, що без вивчення міст, міського способу життя неможливо пояснити і багато явищ сільського життя, уявити собі культуру народу в цілому.

Процес урбанізації, який спричинив за собою істотні структурні зміни, як в економіці, так і в суспільному житті, викликав багато нових проблем, які тривалий час зберігають свою актуальність. Тому більшість суспільних наук, досліджуючи різні аспекти існування людини і суспільства, часто акцентують свою увагу саме на місті і на його жителях. У більшості робіт з урбаністики, міста розглядаються, перш за все, як соціально-економічні утворення. В результаті цього ми маємо роботи, що досліджують економічні, географічні та демографічні аспекти історії формування та розвитку міст і гостру нестачу робіт, присвячених місту як соціально-культурному феномену.

Слід підкреслити, що останні десятиліття привнесли в історію урбаністичної культури нові сюжети, обумовлені тими соціальними процесами глобального характеру, які відбуваються в світі. У зв'язку з цим в сучасних дослідженнях особливого значення набуває завдання інтегрувати знання про сучасне місто і досить чітко вимальовується необхідність інтердисциплінарного підходу до вивчення проблематики функціонування міст.

У сучасній науковій літературі визначення поняття «урбаністична культура» зводиться до наступного: це особливий спосіб життя великих

соціальних груп, що включає в себе спосіб виробництва, пов'язані з ним способи діяльності, організації відносин в суспільстві, особливості менталітету, рівень знання, мораль, мистецтво, релігію, право та інші. Відзначимо, що на сучасному етапі в соціокультурному плані місто виступає як спосіб збереження національної культури, перетворення в реальні форми життя, передачі її наступним поколінням. Одночасно місто виступає і як центр творчого розвитку культури [3].

Фактично дефініція «урбаністична культура», яка домінує в соціологічних дослідженнях відповідає поняттю «культура міста», представленого в культурологічних дослідженнях. За визначенням культурологів «культура міста - це організована сукупність фізичних, символічних об'єктів, технологій, нормативних та ціннісних утворень, що включають в себе не тільки матеріальні (природні або штучні, тобто створені людьми об'єкти (артефакти) [7, 18], а й те, що М.П. Анциферов слід за своїм учителем І.М. Гревсом характеризував як "душа міста" »[2, 29; 4, 249].

Як правило, об'єктом вивчення сучасних культурологів є міська культура. При цьому дослідники підкреслюють, що поняття «міська культура» значно вужче поняття «культура міста». У той же час присутня теза про значну складність визначення поняття «міська культура». Наприклад: «Під міською культурою ми можемо розуміти рухливий, хиткий в контурах образ, що виникає в результаті переломлення універсальних культурнотворних процесів в конкретно-індивідуальному міському середовищі» [6].

Відзначимо, що в світовій науці фундаментальний рівень культурологічних досліджень міської культури розвинений досить високо, в той час як на пострадянському просторі фундаментальне культурологічне знання існує у фрагментарному вигляді. [8, 34].

Як відомо, в радянську епоху відбувався перекик у бік технократичних підходів, і мала місце недооцінка соціально-культурних аспектів процесу урбанізації, в радянській науці виявилось явне відставання у вивченні цих

процесів [1]. Урбанізація розглядалася, перш за все, в рамках формаційних особливостей розвитку систем виробництва і при значній недооцінці її глобальних закономірностей і соціально-культурних та цивілізаційних основ. Класичним прикладом такого роду вивчення міської культури є багатотомні радянські видання історій міст СРСР, які в кінцевому підсумку виявилися простим поєднанням ніяк один з одним не пов'язаних нарисів про різні сторони життя міста [5, 318].

В рамках означеної проблеми слід згадати дослідження сучасних етнологів, в першу чергу присвячені проблемі впливу сільської культури на міську спільноту [11, 27], які є надзвичайно актуальними для сучасного суспільства. Не менш актуальною є проблема взаємодії міста та етносу [10]. Відзначимо, що ще в радянський період історик Г.В. Старовойтова запропонувала виділити окрему субдисципліну – «урбаноетнографію», яка вивчала б різні етноси у містах [9, 6]. Однак, на відміну від культурологів, проблемам междисциплінарного підходу при вивченні урбаністичної культури етнологи поки не приділяють належної уваги. Оскільки дослідження урбаністичної культури є междисциплінарною проблемою, відповідно воно вимагає інтегрального підходу, тобто використання різних методів різних наукових дисциплін. У зв'язку з поліфункціональністю міста, як адміністративного, політичного, торговельного центру, як архітектурної форми організації простору, як соціального організму, що пов'язує різні субкультури, виникає і проблема впливу міського середовища на стосунки між людьми, формування міського стилю життя, стійкості побутування масової культури. Все це передбачає розгляд міста як цілісної системи.

У контексті формування загальних принципів междисциплінарного вивчення урбаністичної культури назріла необхідність дослідження наступних фундаментальних проблем: соціокультурна стратифікація міського простору, етнічна специфіка міста і мови субкультур, конфесіоналізм як елемент міської культури, структура міської культури в контексті поколінь та інші.

Окреслені проблеми, безсумнівно, вимагають антропокультурного підходу, при якому основу урбанізації становить сама людина з усіма можливими параметрами його життя, перш за все пов'язаними з розвитком культури і цивілізації в їх широкому розумінні і на глобальному рівні, а не виробництво, ресурси, територія і т. д. Реалізація даного підходу фактично детермінує міждисциплінарний характер досліджень при домінанті історичної складової.

### Література

1. Алексеев В.В. Итоги и задачи изучения урбанизации советской Сибири // Урбанизация советской Сибири. Новосибирск, 1987. С.7-28.
2. Анциферов Н.П. Пути изучения города, как социального организма. 2-е изд. Л., 1926.
3. Беденко Надежда Николаевна. Социальная компетентность личности в современной урбанистической культуре : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 : Тверь, 2004 144 с. // <http://www.disserr.ru/contents/90395.html>
4. Гревс И. Город как предмет краеведения // Краеведение. 1924. N 3.
5. Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996.
6. Культура города: Проблемы инновации. М., 1987.
7. Орлова Э.А. Актуальные проблемы культурологии//Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. Информационный сборник. Вып.10. М., 1994.
8. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. М., 1994. С.18 - 20.
9. Старовойтова Г. В. Этническая группа в современном советском городе: Социологические очерки. Ленинград: Наука. Ленингр. отделение, 1987. 174 с.
10. Шарібжанов Р.В. Етнос і місто: проблеми взаємодії (на прикладі Харківщини 1920-х-1930-х рр..) // Державна етнонаціональна політика: правовий та культурологічний аспекти в умовах Півдня України. Збірник

наукових праць VI Всеукраїнської науково-практичної конференції 6–8 жовтня 2005 року, м. Запоріжжя - Запоріжжя, 2005. С. 143-148.

11. Юхнева Н.В. Городское население как объект этнографического исследования // Этнография Петербурга-Ленинграда: Тридцать лет изучения. 1974-2004. Сост. и отв.ред. Н.В. Юхнева. Спб., 2004. С. 23-32.

**Гребцова І.С.**  
*доктор історичних наук, професор*  
*завідувач кафедри всесвітньої історії*  
Одеський національний університет  
імені І.І. Мечникова  
м. Одеса, Україна

## **МЕТОДИ УСНОЇ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ ДЖЕРЕЛОЗНАВЧОГО СПРЯМУВАННЯ**

Міждисциплінарність у сучасному науковому просторі – умова більшості студій в області соціальних наук. В Україні, як і в світовій історіографії, наукова діяльність в області усної історії тісно пов'язана з полем дослідження історичної пам'яті (memory studies). Основне методологічне значення спорідненості усної історії і memory studies полягає у вивченні процесу переходу текстів та дискурсів, що сформувалися в усній традиції, в письмову культуру, в розгляді результатів досліджень як документації комунікативної пам'яті, що впливає на культурну та соціальну пам'ять суспільства. Оскільки в усній історії мова йде про розробку методики глибокого інтерв'ю, критичного дискурс-аналізу його матеріалів, виявлення спогадів респондентів, методи усної історії дають багатий матеріал для досліджень з мікроісторії, історії ментальностей, історії повсякдення, історії приватного життя, історичної психології та інших напрямів. Це робить актуальним в наш час використання методів усної історії у дослідженнях бакалаврів, магістрів і докторантів.

Усна історія як наукова дисципліна має свій метод. Головним методом



усної історії є історичне інтерв'ю. Цей метод дозволяє зафіксувати суб'єктивні знання окремої людини про епоху, у якій вона жила або живе зараз. Історичне інтерв'ю можна вважати змодельованою дослідником бесідою про життєвий шлях людини в контексті історичних подій. Інтерв'ю є цілеспрямованим опитуванням носія інформації задля поширення джерельної бази історичного дослідження, придбання нового джерела, що цілком укладається в рамки джерелознавства.

Мета статті – проаналізувати досвід використання методів усної історії у джерелознавчих дослідженнях студентів, магістрів і докторантів кафедри всесвітньої історії Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Інтерес до усних джерел у дослідників з'явився достатньо давно: протягом останніх двох століть вони були об'єктом уваги вчених – істориків, етнографів, фольклористів. Результатом їх діяльності став запис сучасниками усних свідчень. В Україні й навіть у нашому регіоні запис усних переказів також має давню традицію. Досить згадати усні спогади запорожця Микити Коржа (1731-1835), свідка останнього розгрому Запорозької Січі, що були записані у 1842 р. у формі літературного запису архієпископом Херсонським і Таврійським Гавриїлом, які вивчають студенти у курсі джерелознавства [1].

Найбільш ефективною усна історія є для вивчення сьогодення і недалекого минулого. Особливо це стосується епох і сюжетів, вивчення яких було під забороною або досліджувалося на матеріалах лише офіційних джерел: 1) військова історія; 2) історія політичних репресій, соціальних трагедій і боротьби; 3) історія неофіційних релігійних течій, сект, маргінальних верств суспільства, які практично не документують свою діяльність; 4) історія приватного життя тощо.

В останні часи у зв'язку з розумінням того, що уходять ветерани Другої світової війни і свідків трагічних подій з кожним роком стає все менше, історики почали наполегливо використовувати методи усної історії, які дозволяють за допомогою інтерв'ю з ветеранами зафіксувати різнобарвну

картину подій. Ми зберігаємо пам'ять про учасників війни в пам'ятниках і монументах, в експонатах музеїв і документах архівів, але неминучою цінністю є усні спогади про пережите самих ветеранів. У розповіді очевидця є дивна властивість – вона відображає особливі думки і настрої людині. Усна історія дозволяє зберегти спомини про воєнні роки не тільки відомих особистостей, але й простих солдат та офіцерів, які в офіційних джерелах фігурують лише як статистичні одиниці. Завдяки усній історії минуле можна побачити очима пересічних учасників історичного процесу.

Кафедра всесвітньої історії Одеського національного університету імені І. І. Мечникова ще до 65-річчя Перемоги започаткувала видання серії мемуарів «Вони наближали Перемогу». Цей проект має регіональний вимір і суто джерелознавчий аспект. Основний метод збору джерельної інформації усної історії – інтерв'ю – застосовується до ветеранів, що мешкають в Одесі і області, а головним завданням проекту є створення масиву нових джерел з історії Другої світової війни. Докторанти, студенти кафедри за допомогою методів усної історії збирають спогади і роздуми рядових «творців історії», і тим самим здійснюють нехай маленький, але все ж реальний крок до досягнення більш повного, адекватного знання про минуле.

Збір усних розповідей здійснювався з метою подальшої публікації. Першими побачили світ спогади одесита В. М. Сиренка, учасника оборони Севастополя, де зовсім молодого моряка застала війна. Його катер брав участь у багатьох битвах з ворогом, в одному з морських боїв він був тяжко поранений, але знову повернувся на фронт, воював в Новоросійську, Туапсе, Сочі, завершивши війну в лавах переможців. За життя ветерана з ним було проведено кілька інтерв'ю, частину спогадів на прохання студентів він встиг самотійно записати, але завершити роботу він не встиг: ветеран пішов з життя у віці 87 років. Подальша робота здійснювалась вже учасниками проекту, які готували спогади до публікації. Робота розпочалась з розшифровки низки інтерв'ю, потім треба було систематизувати записи, які зробив сам автор. Необхідно підкреслити, що при використанні методів усної

історії потрібна певна обережність у вивченні минулого. Особисте сприйняття людини суб'єктивне. Деякі факти стираються з пам'яті в силу віку чи інших причин, а менш значущі, навпаки, виходять на перший план. Незважаючи на те, джерела, що отримані методами усної історії, необхідні для вивчення людської свідомості різних періодів, її трансформації, відображення у ній тих чи інших історичних подій. Тому учасники проекту мали перевірити факти, більш дізнатися про постать ветерана. У цьому студентам допомагали рідні і друзі В. М. Сиренка. Розгорнуте інтерв'ю надала дочка ветерана Л. В. Сиренко, яка з дитинства слухала розповіді про події воєнних років батька та його товаришів по службі. Проведена підготовча робота дозволила учасникам проекту в 2010 р. опублікувати мемуари В. М. Сиренка «Пам'яті близьких присвячується» [3]. Майже весь тираж спогадів був переданий в міські та шкільні бібліотеки.

Після вдалого початку учасники проекту продовжили роботу з публікації споминів ветеранів Другої світової війни, працюючи над мемуарами одесита Г. Д. Попова. У воєнні роки він пройшов шлях від моряка-десантника до командира групи розвідки, був нагороджений орденами і медалями. Ветеран пішов з життя, залишивши розрізнені записи лише про один з епізодів свого життя. Сам Г. Д. Попов пояснював це наступним чином: «З усього періоду Великої Вітчизняної війни мені найбільш запали в пам'ять 3 місяці служби в Першому особливому штурмовому загоні. У ньому я пробув від його організації і до його загибелі. Тому саме цей період для мене став найяскравішою сторінкою моєї участі у війні» [2, с. 7]. У цілому реконструювати життєвий шлях Г. Д. Попова було можливо лише спираючись на інтерв'ю близьких. В процесі роботи з рідними Г. Д. Попова за допомогою методу інтерв'ю учасники проекту намагалися виявити інші епізоди його біографії. Даний дослідницький метод має ряд особливостей. Перш за все, це високий рівень суб'єктивності матеріалів, отриманих в результаті інтерв'ювання. Адже респондент не просто сумлінно згадує віхи життя близької людини, а своєю розповіддю як би моделює минуле відповідно до

світогляду, психологічного настрою і стану. З урахуванням особливостей методу інтерв'ю учасникам проекту вдалося реконструювати життєвий шлях ветерана. При розшифровці інтерв'ю використовувались методики усної історії: вказувалась дата запису, дата розшифровки, хто робив запис і розшифровку, робились роздруківки інтерв'ю на паперовому носії. Розшифровка запису обов'язково потребує транскрибування. Окрема проблема в усній історії – авторство документа, що виходить в результаті транскрибування інтерв'ю. Тут важливо, щоб виділені при транскрибуванні смислові фрагменти, паузи, емоційний фон, що дійсно були проявлені респондентом при інтерв'юванні, збігалися з інтерв'ю. Транскрибування, таким чином, виступає першим етапом інтерпретації, тлумачення документа. Втручань в авторський текст має зовсім не бути, в крайньому випадку таке вторгнення мусить бути мінімальним. З урахуванням цього було підготовлено і опубліковано видання під назвою «Першій Феодосійський» [2]. Робота з проекту продовжується і зараз. Поки живи свідки подій Другої світової війни, вони можуть висловити свої думки і продиктувати свої спогади без будь-яких обмежень. Крім свідчень живих очевидців існує ще рукописи, записки ветеранів, які з різних причин не були опубліковані за їхнього життя.

Таким чином, можна констатувати, що усна історія як методологічний напрям має значну перспективу в багатьох сферах історичного дослідження, у тому числі у джерелознавстві. В цілому структура вітчизняних досліджень в області усної історії, характер соціального замовлення по відношенню до них і дискусії, пов'язані з ними, відповідають загальним тенденціям світової історіографії. У різних регіонах країни, багатьох університетських та інших наукових центрах значною мірою стихійно виникли десятки проектів з усної історії самого різного напрямку і змісту.

### **Література**

1. Корж Н. Л. (1842). Устное повествование бывшего запорожца, жителя Екатеринославской губернии и уезда, села Михайловки, Никиты Леонтьевича Коржа. Одесса, 1842. 94 с.

2. Попов Г. Д. (2012). Первый Феодосийский. Одесса, 2012. 56 с.
3. Сиренко В. М. (2010). Памяти близких посвящается:

Воспоминания. Одесса, 2010. 20 с.

**Шевченко Н.В.**  
*кандидат історичних наук*  
*доцент кафедри історії*  
ЧНУ ім. П. Могили  
м. Миколаїв, Україна

**НАУКОВА ШКОЛА ІСТОРИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА  
ПРИ МИКОЛАЇВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ  
ІМЕНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО (1997-2006)**

Школа з історичного краєзнавства започаткована ще у 1992 році на історичному факультеті Миколаївського державного педагогічного інституту одночасно з відкриттям аспірантури зі спеціальності 07.00.01 – історія України. Значним поштовхом до краєзнавчих досліджень у вузі стало утворення у 1996 р. Регіонального центру Інституту історії НАН України з історії Нижнього Подніпров'я і Побужжя на громадських засадах.

Робота центру зосередилась на кафедрі історії України Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Регіональний Центр дослідження історії Нижнього Подніпров'я та Побужжя Інституту історії України НАН України координував історико - краєзнавчі дослідження на Миколаївщині і активно співпрацював з обласними музеями ( краєзнавчим , історії суднобудування, художнім), обласним державним архівом та науковцями миколаївських вузів.

За роки своєї діяльності (1996-2006 рр) , яка проходила згідно перспективних планів , члени Регіонального Центру (*див. Додаток №1*) доклали чимало зусиль для розширення тематики краєзнавчих студій. Започатковано нові сторінки з історії національно-культурного та релігійного життя регіону, масових репресій та голоду на Миколаївщині. Спільно з Інститутом історії України НАНУ, Інститутом археології НАНУ, Центром

дослідження історії українського козацтва НАНУ за участю 30 провідних фахівців історії Південної України з міст : Києва, Чернігова, Запоріжжя, Сімферополя, Одеси , Херсона , Кіровограда , Донецька , Миколаєва у 1998 році підготовлено і опубліковано збірку наукових праць «Південна Україна: проблеми історичних досліджень».

Краєзнавча тема була провідною у дисертаційних дослідженнях , які виконувалися аспірантами і магістрантами Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського, Миколаївського інституту Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова, Миколаївського державного гуманітарного університету ім. П.Могили (проф. Тригуб П.М., Станко В.Н., Шитюк М.М. ). Це культурно-просвітницькі установи Півдня України у 20-30 рр., політика українізації на Півдні України у 20-30 рр., українські національні військові формування на Півдні України, економічна діяльність Херсонського земства у 1866-1917рр, історія Херсонської єпархії у 1775-1918рр , діяльність органів міського самоврядування Півдня України в галузі міського господарства у кінці ХУІІІ - середині ХІХ ст. , адміралтейські поселення на Миколаївщині у кінці ХУІІІ - середині ХІХ ст., Миколаївське і Севастопольське військово-губернаторство у 1805-1900рр.

Краєзнавча тема домінувала у дослідженнях здобувачів звання кандидата історичних наук , які були закріплені за кафедрою історії України Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського. Краєзнавчими дослідженнями під керівництвом П.М. Тригуба займалися 21 пошуковач. Захистили кандидатські дисертації Ф.І. Кокошко, В.А. Пархоменко, О.П. Тригуб, В.О. Стремецька, Л.Л. Левченко, І.С. Міронова, О.О. Федорчук і О.В. Господаренко, О.В. Серединський, Т.М. Пронь, О.Ю. Балягузова, Ю.В. Василевич, О.В. Кульчицька, О.С. Морозова, Н.В. Давидова.

Згідно з планом роботи на 2000 – 2005 роки колектив Центру працював над темами:

**1. “Голод – геноцид 1932-1933 років на території Миколаївщини” (**

**проф. М.М.Шитюк, Ю.В.Котляр).**

По темі опубліковано збірник і ряд статей , проведено круглий стіл: “Голод – геноцид 1932-1933 років на території Миколаївщини” і всеукраїнську наукову конференцію: “Селянство Півдня України: історія і сучасність”.

**2“Миколаївщина в роки Другої Світової війни” – ( проф. М. М. Шитюк).**

У 2005 році з ініціативи Регіонального Центру і за підтримки облдержадміністрації до 60-річчя визволення Миколаївщини від німецько-фашистських загарбників опубліковано колективну монографію “Миколаївщина у роки Другої світової війни : очима істориків, очевидців , мовою архівних документів» .

**3“Історія історичного факультету Миколаївського державного університету” – керівник теми доцент О. П. Хасцький.**

Підготовлений і опублікований розділ колективної монографії “Нариси з історії Миколаївського державного університету ” (до 90-річчя з дня заснування).

На сучасному етапі духовного відродження незалежної України, як наголошувалося у “Програмі розвитку краєзнавства на період до 2010 року”, невід’ємною складовою громадського руху і наукових досліджень є історичне краєзнавство, спрямоване на відродження духовності, історичної пам’яті, формування національного патріотизму, відповідальність за збереження історико-культурного надбання. Однак у ній констатувалося невідповідність інформаційного забезпечення краєзнавства як галузі науки. Тому у цій програмі передбачалася активізація наукової діяльності, спрямованої на розвиток краєзнавства, залучення громадян до національної, культурної спадщини, здійснення науково-організаційних і видавничих заходів. Серед яких пріоритетним у 2005-2010 рр. було відкриття кафедр краєзнавства у вузах , створення наукових підрозділів регіональних досліджень з краєзнавства при історичних факультетах, підготовка

навчальних посібників для вузів і середніх навчальних закладів, довідників “Музеї та заповідники України”. Тому не залишилася поза увагою Регіонального Центру і туристично-краєзнавча робота. Миколаївська область має унікальне сполучення різних типів ландшафтно-історичних зон, у більшості з яких створені заповідники, як-то: “Гранітно-Степове Побужжя”, “Єланецький степ”, “Тилігульський лиман”, де органічно поєднуються природні ландшафти, біологічне розмаїття, археологічні та історичні пам’ятки. Особливої уваги потребував відомий у всьому світі археологічний заповідник “Ольвія”, який має статус заповідника НАН України. У 2002 році за ініціативи Регіонального Центру істориками миколаївських вузів і краєзнавців підготовлена і опублікована колективна монографія “Миколаївщина: літопис історичних подій”, яке отримало обласну культурологічну премію ім. М.М. Аркаса. Окрім того, члени Регіонального Центру у 2005 році підготували карто - схему туристичних об’єктів Миколаївщини, які потребують подальшого археологічного дослідження (Ю.С. Гребенніков, К.В. Горбенко).

У 2002 році в Миколаївському державному університеті ім. В.О. Сухомлинського відкрили нову спеціалізацію “Історія і географія. Туристично-краєзнавча робота”. Студенти цієї спеціалізації готувалися як фахівці з вивчення, пропаганди, захисту та експлуатації пам’яток історії та культури. В навчальному плані цієї спеціалізації передбачалися курси “Історія рідного краю”, “Методика туристично-екскурсійної роботи”. Для активізації дослідницької роботи зі створення навчального посібника з історії Миколаївщини та залучення до цієї справи провідних фахівців музеїв та історико - природних заповідників Миколаївщини у тому ж 2002 році при університеті було засновано культурно-освітній клуб «Кліо», який за роки своєї діяльності (2002-2006) провів тематичні засідання на найбільш актуальні теми з історії та культури Миколаївщини. Як наслідок його роботи у 2004 році в університеті створено навчальну археологічну лабораторію (проф. Станко В.Н., проф. Гребенніков Ю.С.). члени якої зосередилися на



комплексній науковій темі “Північне Причорномор’я у контексті світової історії : від давнини до сучасності”. У 2005 році за ініціативи членів цієї археологічної лабораторії МДУ та громадського фонду „Місцевий регіон” підготовлені відеофільми із серії „Миколаївщина: історія і сучасність”: „Археологічні дослідження на Миколаївщині,” «Дикий Сад» , «Анетівка» (проф. В.Н.Станко , проф. Ю.С. Гребенніков , ст. викл. К.В. Горбенко ).

Таким чином, представниками Регіонального Центру історії Нижнього Подніпров’я та Побужжя як координатора історичних краєзнавчих досліджень в Миколаївській області в часи його існування було створено справжню наукову школу з історичного краєзнавства , опубліковано навчальний посібник з історії Миколаївщини, 10 монографій, близько 500 статей у різних виданнях загальним обсягом біля 290 друк. аркушів (*Додаток №2*).

#### **Додаток №1.**

**Відомості про проведення краєзнавчих конференцій, видання монографій та статей на краєзнавчу тематику, захист дисертацій, підготовлені правлінням Миколаївської обласної організації Всеукраїнської спілки краєзнавців за активної участі Регіонального Центру дослідження історії Нижнього Подніпров’я та Побужжя**

У Миколаєві проведені такі конференції краєзнавчого характеру з виданням тез та матеріалів (1995-2006 рр.):

Тези Першої обласної наукової краєзнавчої конференції “Історія. Етнографія. Культура. Нові дослідження”. Миколаїв, 1995. - 205 с.

“Великий історик, державний діяч, патріот України”. Тези і матеріали доповідей і повідомлень Миколаївської обласної історико-краєзнавчої конференції, присвяченої 130-річчю з дня народження М.С.Грушевського. Миколаїв, 1996. 129 с.

Матеріали II-ї Миколаївської обласної краєзнавчої конференції “Історія. Етнографія. Культура. Нові дослідження”: У 2-х т. - Миколаїв, 1997. -

Т.І. Археологія і етнографія. 187 с.; Т.ІІ. Історія і культура. 139 с.

Південна Україна: проблеми історичних досліджень. Збірник наукових праць у 2-х ч. - Миколаїв, 1998. Ч.І. 176 с.; Ч.ІІ. 102 с.

Питання культури Півдня України / Збірник статей. Миколаїв, 1998. 356 с.

Історія Півдня України від найдавніших часів до сучасності: проблеми національного, політичного, соціального, економічного, технічного, правового, релігійного та культурного розвитку /Збірник наукових праць у 2-х т. Миколаїв, 1999.

Матеріали ІІІ Миколаївської обласної краєзнавчої конференції “Історія. Етнографія. Культура”. Миколаїв, 2000. 524 с.

Матеріали ІV Миколаївської обласної краєзнавчої конференції “Історія. Етнографія. Культура”. Миколаїв, 2002. 404 с.

Матеріали V Миколаївської обласної краєзнавчої конференції “Історія. Етнографія. Культура”. Миколаїв, 2004. 404 с.

#### **Додаток №2.**

Краєзнавчі видання з 1998 –2007рр видано 265 монографій, статей (за даними Миколаївської державної наукової бібліотеки ім. О.Гмирьова). Відзначимо серед них, насамперед, такі:

1. Добровольський О. Крізь тисячоліття: Історія Миколаївщини в топонімах. Миколаїв, 1998. 144 с. та ін.
2. Умеренков А.Н. Герб и флаг Николаева. 1999. 43 с.
3. Николаевцы. Энциклопедический словарь. Николаев, 1999. 374 с.
4. Кухар-Онишко Н.О. та ін Історія Миколаєва: Підручник для 5 кл. Миколаїв, 1999. 108 с.
5. Котляр Ю.В. Повстанський рух селян Півдня України: Висунська і Баштанська республіки. Миколаїв, 1999. 117 с.
6. Кравченко М.В. Роде наш незабутній, або чиїх батьків ми діти: З історії села Митаївки. Миколаїв, 1999. 111 с.

7. Ковальов В.Н. Добровільне пожежне товариство Миколаївщини: Історичний нарис. Миколаїв, 1999. 194 с.
8. Книга памяти Украины: Николаевская область. Николаев, 1999.
9. Шитюк М.М. Масові репресії проти населення Півдня України у 20-50-х рр. ХХ ст.. Миколаїв, 2000. 532 с.
10. Реабілітовані історією: Масові репресії на Миколаївщині (1920-1950): Збірник. Миколаїв, 2000. 301 с.
11. Миколаївщина: колективізація сільського господарства і голод (1929-1933): Документи і матеріали. Миколаїв, 2000. 212 с.
12. Корифеї української науки // Під ред. В.П.Шкварця. Миколаїв, 2000. 267 с.
13. Корабли – наша жизнь: Исторический очерк УГМТУ. Николаев, 2000. 169 с.
14. Ковалева О.Ф., Чистов В.П. Почерк истории культуры Юного Прибужья ( от истоков до начала ХХ в.). Николаев, 2000. 235 с.
15. Історія. Етнографія. Культура. Нові дослідження. ІІІ Миколаївська обласна краєзнавча конференція. Миколаїв, 2000. 404 с.
16. Великая Отечественная война глазами очевидцев. Николаев, 2000. 135 с.
17. Арнаутівка. Дорошівка: Минуле, сучасність, майбутнє. Вознесенськ, 2000. 32с
18. Історія Півдня України від найдавніших часів до сучасності: Матеріали науково-практичної конференція. Миколаїв-Одеса, 2000. 352 с.
19. Николаевский художественный музей им. Верещагина. Николаев, 2001. 157 с.
20. Кухар-Онышко Н.А. Архитектура Николаева (конец XVIII – начало ХХ вв.). Николаев, 2001. 78 с.
21. Краєзнавчий альманах. Миколаїв, 2001. 114 с.
22. Козацькі поселення на Миколаївщині: історія та легенди. Миколаїв, 2001. 57с

23. Історія бібліотеки ім. О.Гмирьова. Миколаїв, 2001. 63 с.
24. Золотухин А.И. Пушкин и Николаевский край. Николаев, 2001. 137 с.
25. Шкварець В.П. М.М.Аркас: Життя і творчість. Миколаїв, 2002. 212 с.
26. Церковь Христа Спасителя в Николаеве. Николаев, 2002. 108 с.
27. Старожитності Миколаївщини. Миколаїв, 2002. 95 с.
28. Історія. Етнографія. Культура. Нові дослідження. Миколаївська обласна краєзнавча конференція (квітень, 2002). Миколаїв, 2002. 293 с.
29. Шкварець В.П. Ілля Борщак. Миколаїв, 2003. 162 с.
30. Заковоротний Д.И. Город Николаев хутор Водопой. Николаев, 2003. 95 с.
31. Расстрелянные мечты: Хроника жизни лейтенанта П.П.Шмидта. Николаев, 2003. 284 с.
32. Вознесенщина Мая зоряна: Історико-краєзнавчий нарис. Вознесенськ, 2003. 207 с.
33. Гіркий полин історії: Масові політичні репресії серед Єврейського населення. Миколаїв, 2003. 180 с.
34. Голод-геноцид 1932-1933 рр. на території Миколаївщини. – Миколаїв, 2003. – 200 с.
35. Котляр Ю.В. Повстансько-селянський рух на Півдні України. Миколаїв, 2003. 199 с.
36. Краєзнавчий альманах. Миколаїв, 2003. Т.1-2.
37. Крикун Г.Ф. Золоті імена на ниві освіти. Очаків, 2003. 219 с.
38. Крючков Ю.С. Град святого Николая: Путеводитель. Николаев, 2003. 281 с.
39. Крючков Ю.С. Очерки истории Николаева: В 8-ми т. Т.1. Николаев, 2003. 135 с.
40. Росляков С.И. Ольвия: жизнь и смерть цивилизации. Николаев, 2003. 170 с.

41. Баловне: Історико-краєзнавчий нарис. Миколаїв, 2003. 163 с.
42. Історія. Етнографія. Культура. Нові дослідження. V Миколаївська обласна краєзнавча конференція. Миколаїв, 2004. 339 с.
43. Кисельов А.Ф. Історія медицини і охорони здоров'я Миколаївщини в особах. Миколаїв, 2994. 220 с.
44. Котляр Ю.В. Селянство Півдня України: доба нової економічної політики. Миколаїв, 2004. 354 с.
45. Краєзнавчий альманах. Миколаїв, 2004. 146 с.
46. Кузьев В.М. Да славится имя твое, Матвеевка. Николаев, 2004. 333 с.
47. Миколаївщина в роки Великої Вітчизняної війни. Миколаїв, 2004. 501 с.
48. Петров Г.Н., Пинигин Г.Н. Карл Кнорре первый астроном Черноморского флота. Николаев, 2004. 83 с.
49. Хлопинская Л.Д. Дворец-музей на Адмиральской. Николаев, 2004. 111 с.
50. Реабілітовані історією: У 27 т. Миколаївська область, кн..1. 2005. 870 с.
51. Ржепецький Л.А. Історичне краєзнавство в системі сучасної освіти. Миколаїв, 2005. 84 с.
52. Соболь П.І. Нариси історії Миколаївщини ХХ ст. Миколаїв, 2005. 155 с.
53. Умеренков А.Н. Будь славен, Николаев: Ист. хроника. 2001-2002. Николаев, 2005. 689 с.
54. Шкварець В.П. Миколаївці – визначні історики і краєзнавці. Миколаїв, 2005. 116 с.
55. Шкварець В.П. Борис Мозолевський. Миколаїв, 2005. 101 с.
56. Березовська Т.В. Історичний портрет роду Аркаса. Миколаїв, 2006. 216 с.

57. Гузенко Ю.І. Становлення і діяльність громадських благодійних організацій на Півдні України. Миколаїв, 2006. 231 с.

58. Левченко Л.Л. Історія Миколаївського і Севастопольського військового губернаторства, 1805-1900 рр.- Миколаїв, 1996. 297 с.

59. Никитин В.И. «На круги своя...»: История прихода евангелическо-лютеранской церкви Христа Спасителя в г. Николаеве. Николаев, 2006. 317 с.

60. Сабадашов В.М. Веселинівщина: Нариси історії Веселинівського району Миколаївської області. – Веселинове, 2006. 81 с.

Крім того, краєзнавцями Миколаївщини було видано в різних наукових, науково-популярних, громадсько-політичних та інших виданнях у 1998-2007 рр. 590 статей.

**Захарченко О.О.**  
*історик-краєзнавець*

**Сантар Р.В.**

*студентка 514 групи*

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

## **ДОЛЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ГІТЛЕРІВСЬКОЇ ДИКТАТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ЛЕНІ РІФЕНШТАЛЬ)**

В останні роки, завдяки зусиллям вітчизняних та зарубіжних дослідників Голокосту, здійснений справжній науковий прорив у вивченні цієї теми. Але на жаль, обійшли увагою такий важливий аспект, чому в такій розвиненій і культурній країні, як Німеччина став можливим цей злочин? Хто сприяв зростанню небаченої популярності Адольфа Гітлера серед мільйонів німців?

Про найбільшого військового злочинця в останній час написано чимало книг і знято досить багато фільмів, як художнього, так і документального жанру. Цей персонаж всесвітньої історії вже давно зацікавив і привернув до

себе увагу багатьох зарубіжних і вітчизняних режисерів, сценаристів, його грали і продовжують грати популярні актори театру і кіно. Серед відомих кінематографістів «гітлеріани» слід назвати Лені Ріфеншталь, Михайла Ромма, Чарлі Чапліна, Брайана Сінгера, Юрія Озерова, Джерарда Вільямса, Енніо де Кончіні, Отокара Варву, Дані Леві, Стюарта Хейслера, Еріха Марію Ремарка, Гленна Гордона, Ніколаса Рентона, Баррі Херші, Джорджа Шефера, Квентіна Тарантіно, Марвіна Чомски, Георга Пабста, Володимира Басова, Володимира Петрова, Найджела Вільямса, Михайла Єршова, Тетяну Ліознову, Михайла Чиаурелі, Олександра Сокурова, Євгенія Матрафанова та інших. Більше сорока акторів в різний час знімалися у ролі Гітлера, про нього знято десятки фільмів і телесеріалів.

Формат статті не дозволяє зупинитися і розглянути питання про зображення головного нацистського злочинця в ігровому кіно. Тому торкнемося лише одного аспекту, а саме, хто першим почав знімати Адольфа Гітлера, з якою метою, які були спонукальні мотиви і що рухало цією людиною, яку так зацікавив нацистський вождь?

Вперше в кадрі Гітлер в ролі «Гітлера» з'явився на екрані не ігрового, а документального кіно. У середині тридцятих років минулого століття «розкрутила», розтиражувала образ «великого німця всіх часів» відомий майстер світового кіно, видатний кінорежисер і постановник, фотограф, дайвер, культова актриса німого кіно, танцівниця Лені Ріфеншталь (справжнє ім'я Берта Хелена Амалія). Вона в свій час зробила справжню революцію в світі документального кіно з точки зору техніки кінозйомок, постановок і монтажу. Її документальні фільми «Тріумф волі» і «Олімпія» досі визнаються знавцями і критиками справжніми шедеврами світового кіномистецтва. Всесвітню славу і популярність Лені Ріфеншталь отримала ще після виходу на екрани фільму «Блакитне світло» (1932), де вона одночасно була режисером, оператором і зіграла головну роль.

Л. Ріфеншталь прожила довге життя – сто один рік (1902-2003) і залишила помітний слід у світовому кінематографі. Будучи вже в похилому

віці, вона несподівано освоїла нові грані професії – стала дайвером-аквалангістом. Встигла зняти чудовий документальний фільм про підводний світ «Кораловий рай». Зуміла стати відомим у світі фотографом. Лені завжди була новатором, сміливим творчим експериментатором. Її роботи стали хрестоматійними, вони визначили на десятиліття вперед подальші шляхи розвитку світового документального кіно. Вона по праву заслужено стала іменуватися класиком жанру.

Водночас, сама того не усвідомлюючи, Ріфеншталь увіковічила страшного тирана, який деякий час навіть був її нерозділеним коханням, про що вона натякала в одному інтерв'ю перед своєю смертю в 2003 році.

Саме її фільми-шедеври, зняті в період нацистської диктатури, на превеликий жаль, зіграли, ключову і помітну роль у прославленні Адольфа Гітлера в очах десятків мільйонів німців, сприяли створенню небувалого культу обожнювання вождя «всіх німців». За словами німецького літератора, письменника і перекладача Олександра Кемпфе, “було створено і розкручено першу у світі по-справжньому «поп зірку», яку обожнював натовп щирих і відданих прихильників». Феномен Адольфа Гітлера, його успіх у захоплених і закоханих у нього німців і німкенів різного віку та професій, ще досі є предметом дослідження і загадкою для багатьох істориків, біографів, письменників, психологів та інших спеціалістів, які вивчають унікальну, не зрозумілу і поки ще незбагненну таємницю його піднесення, поклоніння і шанування.

Нацистська пропаганда, в тому числі і завдяки фільмам Лені Ріфеншталь, зуміла швидко створити з цієї мерзенної, огидної, посередньої, ледачої, примхливої, карикатурної особи – напівбога, месію, ідола, володаря, героя, кумира, секс-символа для кількох десятків мільйонів німців і німкенів, здатного викликати колективне божевілля натовпу, сліпе захоплення і поклоніння, шалену масову істерію в масштабах великої європейської країни. Як таке могло статись, де витoki цього процесу, що охопив населення Німеччини?



Те, що ми зараз буденно і звично спостерігаємо на рок-концертах, виступах під фонограму «поп зірок», на спортивних змаганнях, у різних музичних і пісенних шоу, було вперше випробувано на мільйонах німців у період нацистської диктатури і возвеличення культури її вождя Адольфа Гітлера.

Німецький журналіст і письменник Ерїх Шааке в книзі «Жінки Гітлера» описує ті переживання, які відчула Лені Ріфеншталь, коли вперше побачила і почула Адольфа Гітлера: «У лютому 1932 року життєвий шлях Лені привів її з блакитного світла в коричневу темряву. Вперше у своєму житті Лені відвідала політичний захід: Адольф Гітлер виступав з промовою в Палаці спорту в Берліні. Дійство, яке справила на неї ця подія, вона описала так: «Дивним чином, у мене в той момент було майже апокаліптичне бачення, яке я ніколи не змогла забути. Мені здалося, що поверхня землі розкололась переді мною як напівшар, який раптово тріскався посередині і з якого бризнув потужний промінь води, з такою силою, що він стикнувся з небом, а земля затряслася». Як тисячі інших глядачів, Лені Ріфеншталь потрапила в цю вирву, в якій неможливо було чинити опір, і вона дозволила себе затягнути до неї. Як творча та обдарована натура, вона була вражена і приголомшена, відразу ставши прихильником «месії» і «рятівника» фатерланду. Лені ще довго не могла прийти до тями і нарешті, 18 травня 1932 року вирішила написати захопленого листа своєму кумиру: “Вельмишановний пан Гітлер, нещодавно я в перший раз у своєму житті, відвідала політичні збори. Ви виступили з промовою у Палаці спорту. Повинна зізнатися, що Ви і ентузіазм слухачів мене вразили. Я б дуже хотіла особисто познайомитися з Вами. Відповідь від Вас дуже мене порадує. З повагою, Ваша Лені Ріфеншталь.»

У цей період Гітлер ще тільки йшов до влади і не займав ніяких керівних посад в Німеччині. На президентських і парламентських виборах до Рейхстагу Лені, як режисер зовсім не збиралася «піарити» і «розкручувати» вождя, проводити та брати участь у його виборчих компаніях. Познайомившись з Лені, Адольф Гітлер тут же запропонував їй співпрацю з НСДАП. Йому

потрібно було за допомогою документального кіно популяризувати в масах нацистський рух, робити яскраві репортажі зі з'їздів та мітингів. Вона отримала замовлення зняти кілька документальних фільмів. Ріфеншталь відразу ж погодилася з цією привабливою пропозицією. Лені не здогадувалася який фурор незабаром викличуть її фільми, не тільки в Німеччині, але й у всій Західній Європі та Америці.

Біографи Гітлера досі не мають єдиної думки щодо «роману Лені та Аді» – красуні та чудовиська. Ріфеншталь завжди була делікатна в цьому питанні. Вона стверджувала, що її зв'язок з фюрером носив виключно платонічний характер, без найменшого натяку на інтим. Гітлер вважав себе особистістю історичного масштабу, яка не мала право на особисте життя та сім'ю. «Хто хоче потрапити до підручників історії, – говорив Гітлер, – повинен відмовитися від особистого життя». Про це він зізнався самій Лені: «Я не можу любити ні одну жінку, доки я не закінчу свою велику справу!».

Ставши рейхсканцлером Німеччини Адольф Гітлер викликав до себе Лені Ріфеншталь і доручив їй зняти пропагандистський фільм про націонал-соціалістичний рух. Всього за цей час режисер зняла чотири чорно-білі документальні стрічки. Сама Лені була розчарована і не задоволена собою і відзнятим матеріалом. Але фюрер і його оточення тріумфували – адже це було саме те, що їм потрібно.

Знятий в 1933 році фільм «Перемога мрії» («Sieg des Glaubens») – майже годинний пропагандистський фільм, сама Ріфеншталь не бажала дивитися вдруге, хоча партійному керівництву і глядачам Німеччини картина сподобалася. Лені проаналізувала і критично осмислила свою роботу, зробила корективи і певні висновки для себе, як сценариста і режисера.

Наступного 1934 року НСДАП запропонувала їй зняти монументальний фільм про V з'їзд партії, що проходив з 4 по 10 вересня в Нюрнберзі. Для знімальних робіт у розпорядженні Ріфеншталь, операторів Франца Вайлера, Вальтера Френтца і Зеппа Альгайра знаходилася велика знімальна група з 170 помічників і асистентів, 35 операторів, 30 кінокамер. Музику написав

композитор Герберт Віндт. З нудного, монотонно маршируючого нескінченними колонами збіговиська штурмовиків СА, талановитий режисер зуміла майстерно створити справжнє видовище. Вона придумала численні спецефекти, які згодом стали класикою жанру в світовій кінодокументалістиці. Відзнятий матеріал потребував ретельного подальшого, тривалого і кропіткого доопрацювання, скрупульозного перегляду в студії і монтажу. Результат перевершив всі очікування і був вражаючий: «Тріумф волі» («Triumph des Wille») – став сенсацією і справжньою революцією в кіноматографі.

Його відзначили всі кінокритики, як унікальний витвір мистецтва і захоплено прийняли глядачі не тільки в Німеччині, але й за її межами. Фільм отримав безліч нагород і премій: на Міжнародному кінофестивалі у Венеції його визнали кращим документальним фільмом 1935 року, а на Всесвітній виставці в Парижі в 1937 році удостоїли золотої медалі. Популярність Адольфа Гітлера, завдяки «Тріумфу волі», багаторазово зросла не тільки в Німецькому рейху, але і в інших країнах Європи. Про нього захоплено заговорили (не знаючи істинної суті), як про нового політика світового масштабу, лідера нації. З ним тепер мріяли познайомиться багато керівників європейських держав, він навіть був визнаний людиною року.

Лені Ріфеншталь через рік зняла ще один документальний фільм, прославивший міць і силу створених у 1935 році Вермахту і Люфтваффе. Він називався «День свободи» («Tag der Freiheit», 1935). Але справжньою вершиною (а це визнали і друзі і недруги режисера) в кар'єрі Лені Ріфеншталь став черговий, четвертий за рахунком фільм, присвячений IV зимовій олімпіаді в Гарміш–Партенкірхені і XI літнім Олімпійським іграм в Берліні, які відбулися в лютому і серпні 1936 року. Майже два роки після зйомок фільму, який нацисти презентували як «візитну картку оновленого рейху», Лені Ріфеншталь та її помічники, переглянувши понад 400000 метрів відзнятої кіноплівки, в студії змонтували цей шедевр. Прем'єра документального фільму «Олімпія» відбулася в день народження «вождя німецького народу» –

20 квітня 1938 року. «Олімпія» складається з двох частин: «Свято народів» («Fest der Völker») і «Свято краси» («Fest der Schönheit»). У травні тридцять восьмого року «Олімпії» присуджена Державна премія в Німеччині, а МОК за цей видатний фільм нагородив Лені Ріфеншталь золотою медаллю олімпійського комітету за популяризацію спорту. Протягом року його переглянули десятки мільйонів чоловік, він з тріумфальним успіхом пройшов у кінотеатрах багатьох європейських держав. Вже після війни, коли пристрасті навколо поваленого рейху трохи вляглися, в 1956 році представницьке журі Голлівуду включило «Олімпію» до десятки кращих фільмів всіх часів. Його ще досі вважають неперевершеним і найвидатнішим документальним фільмом минулого століття.

Лені перебувала в зеніті слави і популярності, коли раптово для неї настали чорні дні. І винуватцем її стрімкого відходу зі сцени світового кіно стали нацисти і її недавній кумир та ідол Адольф Гітлер. У листопаді 1938 року Ріфеншталь запросили до Голлівуду, вона розраховувала на черговий шалений успіх вже у заокеанського глядача, у неї нові грандіозні плани, які всесвітньовизнаний режисер збиралася реалізувати в центрі світового кіно – Голлівуді.

9 листопада 1938 року нацисти на чолі з Йозефом Геббельсом, організували і провели по всій країні загальнонімецький єврейський погром, який увійшов в історію як «Кришталева ніч». Негайно з'явилась американська відповідь на це, шокуюче західне суспільство, дике варварство з боку нацистів. У США оголосили бойкот «Олімпії», а на творчих планах Лені в Голлівуді назавжди був поставлений хрест.

Через рік у вересні 1939 року почалася найстрашніша та найжорстокіша у світовій історії війна. Л. Ріфеншталь не той момент ще не позбулася ілюзій і свого «сп'яніння» фюрером. І все ж вона навідріз відмовилася знімати пропагандистські документальні фільми про перемоги німецької зброї на полях битв у Європі. Лені, як і практично все населення Третього рейху, із захопленням і натхненням сприйняли нищівний розгром і приниження свого

головного на той момент континентального противника – Франції. Коли літом 1940 року була переможена ця ненависна німцям країна-суперниця, а здобувший перемогу Вермахт парадним кроком пройшов по Єлисейським полям і під Триумфальною аркою розчавленого кованим німецьким чоботом Парижа, Лені Ріфеншталь надіслала своєму кумиру захоплену телеграму: «З невимовною радістю, глибоко схвильовані і сповнені щирими подяками ми переживали з Вами, мій фюрер, Вашу найбільшу перемогу і перемогу всієї Німеччини – вхід німецьких військ до Парижу. Ви здійснюєте вчинки, непідвладні людській фантазії, що ввійшли в історію людства як незрівнянні, і за які ми повинні бути вам вдячні: висловити свої привітання було б замало, щоб показати Вам всі почуття, які рухають мною. Ваша Лені Ріфеншталь.». Як видно з тексту телеграми, закохана в свого фюрера прихильниця залишалася абсолютно щирою у сліпому обожнюванні «вождя всіх німців» - красуня все ще перебувала під демонічним, позбавленим розуму і здорового глузду схиленням перед мерзенним і страшним чудовиськом. З пісні слів не викинеш, і за свій захват і прославляння найбільшого злочинця, лиходія і завойовника всіх часів їй довелося відповідати вже після нищівного і повного розгрому «тисячолітнього рейху».

Але незабаром її палкі почуття до Адольфа Гітлера і націонал-соціалізму (хоча вона ні коли не перебувала в лавах НСДАП) різко охололи. Лені не знала, не цікавилася, не здогадувалася і не бачила всіх жахів і пекла Дахау і Освенцима, Равенсбрюка і Треблінки, Бабиного Яру і Хатині, їй нічого тоді не говорило страшне словосполучення «остаточне вирішення» і Голокост. Про все це вона дізналася набагато пізніше, вже після Нюрнберського трибуналу і міжнародного процесу над головними нацистськими злочинцями. Після закінчення війни їй не пробачили ще один фільм, знятий в 1943 році. Для зйомок кінофільму «Долина» («Tiefeland»), на її прохання есесівці, в якості масовки, доставили статистів в'язнів концтабору для циган - Максглан, поблизу австрійського міста Зальцбурга. Їх звели і відобразили в «Долині». Ув'язнені табору зіграли іспанських циган – санті і

рома. Ось що з цього приводу пише Леонід Млечин: «З дозволу головного управління імперської безпеки в супроводі есесівців Лені Ріфеншталь відправляється в концтабір Максглан, де утримують циган.

Одного разу на машині приїхала Лені Ріфеншталь разом з есесівцями, –згадує циган Йозеф Рейнхардт. – Нам наказали шикуватись. І вона стала вибирати людей. У тому числі вибрала п'ятьох з нашої сім'ї в дев'ятнадцять осіб. Вони замкнули нас у сараї, вікна були задерті ґратами. Лені Ріфеншталь відібрала собі вісімдесят статистів, яких під охороною відправили на зйомки. Зйомки і монтаж стрічки продовжувалися до кінця війни. Захоплена роботою, Лені Ріфеншталь прагнула до художньої досконалості. Вона знову і знову пояснювала циганам з концтабору, як саме слід зображати щасливе життя іспанських селян...

Але зйомки закінчилися. Циган, які недовго побули іспанцями повернули в концтабір. У травні 1943 року рекомендацією оберштурмбаннфюрера СС Ейхмана нарешті скористалися. Табір Максглан закрили, циган відправили в Освенцим, табір знищення.

– У мене особливе ставлення до циган, – скаже пізніше Лені Ріфеншталь, задоволена своїм фільмом. – Я завжди надавала їм особливу перевагу. Бог тому свідок." З відібраних нею для кінозйомок циган живим залишився тільки один чоловік – Йозеф Рейнхардт. Через багато років після закінчення війни він розповів, що всі хто знімались у Ріфеншталь, просили і чекали від неї допомоги, однак нічого недочекались. Режисера, втім як і всю знімальну групу і акторів, абсолютно не зацікавила їх подальша доля. А даремно, може саме тоді, нарешті настало б протверезіння і остаточний розрив з гітлеризмом і всім тим злом, який він приніс разом з собою людству. Після завершення зйомок Лені Ріфеншталь і вся знімальна група відправилися потягом до Берліна, де їх чекала робота в студії з монтажу та озвучення фільму.

Статистів «Долини», вже, «непотрібних» циган есесівці відправляли в газові камери і крематорій Освенцима – чоловіків, жінок, людей похилого

віку, підлітків, малюків. Всього за роки війни нацисти знищили 6 мільйонів євреїв і 600 тисяч циган в ході Голокосту і Параймосу.

Скандальний фільм тим не менш, після доопрацювання вийшов на екранах лише в 1954 році. Він став останнім фільмом режисера, яка назавжди пішла з світового кіно.

З Гітлером Ріфеншталь в останній раз зустрілася в 1944 році. Колишній коханий справив на неї гнітюче враження – перед Лені стояв вже не «обожнюваний Адольф, а злий Гітлер», істерик і параноїк, який нічим не нагадував «вождя німецького народу». Їй кинулося в очі, що його рука тремтіла, очі моргали. Вона явно не розраховувала побачити його таким жалюгідним, нікчемним і пригніченим. У своїх мемуарах вона зізналася, що бачила в Адольфі Гітлері не так бажаного чоловіка, скільки «феномен, яким я захоплювалася, однак любити не могла».

Після війни Ріфеншталь була заарештована. Її щодня допитували впродовж декількох годин американські офіцери. Знову і знову Лені повинна була детально описувати, як вона зробила кар'єру при гітлерівському режимі, і розповідати все, що вона знала про фюрера. У 1948 році Лені пройшла процес денацифікації і визнана, «співучасницею», але не була засуджена американським правосуддям. Їй дуже пощастило, адже якби вона опинилася в радянському полоні, то їй гарантовано було б 25 років таборів. Деякий час Ріфеншталь стала навіть пацієнткою психіатричної лікарні. Після всіх цих митарств вона остаточно усвідомила, що шлях до кіноматографу був для неї закритий, раз і назавжди. Молоді роки і час зрілості залишилися далеко позаду, попереду її чекала старість і забуття.

Але в 60-і роки ХХ століття Ріфеншталь знайшла в собі сили, щоб повернутися в мистецтво. Вона з величезним захопленням зайнялася фотографією, змінивши фотокамеру на фотоапарат. Лені випустила два кольорових фотоальбома про нуба - одного з корінних народів Судану. Вони мали сенсаційний успіх. Лені знайшла себе в новій професії етнографа і фоторепортера. В своїх мемуарах (в російському перекладі вийшли в 2006

році) Лені писала про цей непростий період в її житті: "У мене залишалося тільки два варіанти на вибір, або жити з цим гнітючим тягарем провини, пригинаючи себе до землі, або взагалі піти з життя. "В той не непростий період допоможе їй встояти в житті, підставивши своє плече Хорст Кеттнер, на сорок років молодший за неї вірний соратник, давній шанувальник, цивільний чоловік.

І закута в забуті, вже досить літня жінка піднялася, включивши своє «друге дихання». Мало хто б зміг зважитися на таке, але Лені змогла: у 1974 році, у віці сімдесяти двох років вона стала дайвером. Її нове захоплення дайвінг заповнив все подальше існування, наповнило епілог життя, ставши новою пристрастю і творчим захопленням глибоководною кінозйомкою. Лені Ріфеншталь здійснила понад 2000 занурень під воду з аквалангом, несподівано, на схилі такого довгого життя відкривши для себе зовсім інший, дивовижний і неповторний підводний світ в безкрайній акваторії Індійського океану. Останнє своє занурення Ріфеншталь здійснила в 98-річному віці (!), що офіційно зафіксовано в книзі рекордів Гіннеса. Творчим результатом цієї глибоководної епопеї стали її численні фотоальбоми і виставки по всьому світу. Два альбоми «Коралові сади» і «Диво під водою» повернули їй втрачену на деякий час репутацію художника зі світовим ім'ям. Останнім великим творінням столітньої Лені Ріфеншталь і її прощанням з глядачами став документальний кінофільм про приголомшливу красу світового океану «Кораловий рай» (2002), знятий перед самим відходом великого майстра з такого непростого, довгого, незвичайного і насиченого подіями життя. У фільмі Лені одночасно виступила в якості сценариста, режисера, оператора і монтажера. Музику до фільму написав Джорджо Мородер. Цей новий шедевр світового документального кінематографа став останньою сповіддю унікального творця і легендарного режисера, яка, на превеликий жаль, колись своїм багатограним талантом була причетна до плекання «чудовиська», «злого генія» і «пекельного створіння» – Адольфа Гітлера.



Можна по-різному відноситись до великого майстра світового кіно: одні її засуджують за «нацистські картини», інші вважають найбільшим режисером і художником з великої літери. Найбільш об'єктивну оцінку її творчій спадщині дав відомий російський письменник, режисер, публіцист, сценарист, тележурналіст Леонід Млечин у книзі "Адольф Гітлер і його російські друзі", (2006 р.), і в документальному фільмі «Серце з льоду... Лені Ріфеншталь» (2008р.) та кінорежисер Олександр Стефанович в документальному двосерійному відеофільмі «Таємниця Лені Ріфеншталь» (2002р.). У фільмі Стефанович взяв востаннє інтерв'ю у Ріфеншталь. Млечин свою розповідь про Лені завершує наступним чином: «Вона була дуже щасливою жінкою – вела здоровий спосіб життя, клітинне омолодження в одній клініці дозволило їй дожити до дев'яносто восьми років і удостоїтися премії на кінофестивалі в місті, яке колись називалось Ленінградом, і яке дуже постраждало від її друзів-нацистів. При чому ця премія була їй вручена у нашій країні 22 червня 2001 року, немов у насмішку над почуттями людей, які ще не забули війну. Сама Лені Ріфеншталь говорила, що це найдорожча для неї нагорода, що вона «приголомшена» прийомом, який їй надали в Росії. Це вірно. Після 1945 року цій жінці порядні люди не подавали руки, і вже тим більше в Європі її не зустрічали так захоплено як у Санкт-Петербурзі, який пережив блокаду...».

Талановитий майстер, творча натура, геніальний режисер минулого століття була одночасно, як заручником, так і жертвою своєї палкої пристрасті до Адольфа Гітлера. У мемуарах Лені Ріфеншталь, переживши і обміркувавши багато чого в своєму житті, розкалася у цьому поклонінні ідолу і кумиру своєї молодості: «Я ніколи не заперечувала, що потрапила під вплив особистості Гітлера. Але те, що я занадто пізно розпізнала в ньому демонічне, безсумнівно є провиною або осліпленням». Бог їй суддя, бо в писанні сказано: «не судіть, та не судимі будете».

## Література

1. Залесский К.А. Кто был кто в Третьем рейхе: Биографический энциклопедический словарь / К.А.Залесский. М.: "Издательство АСТ"; ООО "Издательство Астрель", 2002. 912 с.
2. Зигмунд А.М. Женщины нацистов / Анна Мария Зигмунд. Пер. с нем. М.: Ладомир, 2001. 230 с.
3. Кноп Г. Женщины Гитлера и Марлен / Гвидо Кноп. Пер. с нем. Т.Ф. Датченко. М.: Астрель, АСТ, 2006. 415 с.
4. Млечин Л.М. Адольф Гитлер и его русские друзья / Леонид Млечин. М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. 427 с.
5. Черная Л. Коричневые диктаторы (Гитлер, Геринг, Гиммлер, Геббельс, Борман, Риббентроп) / Людмила Чёрная. Ростов на/Д.: Издательство "Феникс", 1999. 480 с.
6. Шааке Э. Женщины Гитлера / Ерих Шааке. Пер. с нем. Н.Н. Нестеровой. М.: ООО "Издательство АСТ"; ООО "Издательство Астрель", 2003. 250 с.

**Кондратюк О.В.**

*здобувач кафедри історії*

Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського

**Науковий керівник: Рижева Н.О.**

*доктор історичних наук, професор  
завідувач кафедри історії*

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

## **СУДНОБУДУВАННЯ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ В ПЕРШІ ПОВОЄННІ РОКИ (1944 – 1950 рр.): ВІДБУДОВА ТА РОЗВИТОК СУДНОБУДІВНОЇ БАЗИ**

Відразу після вигнання німецьких окупантів розпочалась відбудова зруйнованого війною господарства Миколаївщини. Відчувалася гостра

нестача спеціалістів, кваліфікованих робітників, устаткування, будівельних матеріалів. Через брак палива електричні потужності використовувалися лише на 4–8%. У той же час за надзвичайно складних умов громадяни Миколаївщини показували зразки самовідданої праці й творчої ініціативи у подоланні труднощів. Вже в перші дні після звільнення вжито заходів по відновленню промислових підприємств області. 29 березня 1944 р. розпочав роботу суднобудівний завод ім. 61 комунара. Збитки від руйнування склали 294,7 млн крб. 25 квітня 1944 р. пролунав перший після звільнення міста заводський гудок, а 27 травня заводська електростанція дала першу промислову і побутову електроенергію заводу і місту [3].

21 квітня 1944 р. ДКО прийняв постанову «Про першочергові заходи по відновленню миколаївських суднобудівних заводів», 17 червня – постанову «Про відбудову енергокомбінату». Тільки на виконання першочергових відбудовчих робіт щодо відновлення суднобудівних заводів асигновано 25 млн крб., а всього на відновлення промисловості виділено 543 млн крб. Для відбудови та експлуатації суднобудівних заводів Миколаївщини у другому кварталі 1944 р. проведена мобілізація 8000 чол. Усього ж у 1944 р. у відродженні суднобудівних заводів брали участь 30000 чол. Вже до 1 листопада 1944 р. ЧСЗ відновлений на 50%. Організовано виготовлення автозапчастин, що дало можливість III Українському фронту відремонтувати понад 500 автомобілів і тим самим збільшити підвіз боєприпасів та продовольства в діючу армію.

Програму відновлення економіки визволених районів визначала постанова Раднаркому СРСР «Про невідкладні заходи з відбудови народного господарства в районах, визволених від німецько-фашистської окупації» (серпень 1943 р.). Вже на початковому етапі відбудови простежується поступовий перехід господарства на мирні рейки. З метою поліпшення механізму командно-адміністративного управління господарством у березні 1946 р. За перші 8 місяців роботи завод ім. 61 комунара виконав програму на 167%. В 1944 р. на відбудові Миколаївських суднобудівних заводів

працювало понад 30 тис. чол. До липня 1945 р. на заводі ім. 61 комунара вже діяв 61 виробничий об'єкт. Вже у другому кварталі 1944 р. на ЧСЗ стали до ладу машинний зал електростанції і котельня, насосні станції прісної та технічної води, дві трансформаторні підстанції, дизель-компресорна і тимчасовий механічний цех на 50 одиниць [14].

Для проведення відбудовчих робіт на миколаївських заводах суднобудівної промисловості створена спеціальна організація – ОБМЧ-44, в завдання якої входила відбудова заводів, житлово-побутових об'єктів та учбових закладів.

На заводі ім. 61 комунара першою продукцією стала плоскодонна баржа вантажопідйомністю 150 т. для перевезення каменю-ракушняку з кар'єру під Новою Одесою до причалу заводу. Її спустили на воду вже 28 серпня 1944 р. На заводі ім. А. Марті навесні 1945 р. першим відновленим судном став криголамний буксир, який з Румунії привів виведений з заводу румунами плавкран і дві баржі з будматеріалами. Обидва заводи налагоджують випуск понтонів, барж. На суднобудівному заводі ім. А. Марті з 1945 р. по 1948 р. побудовано 45 понтонів вантажопідйомністю 400, 200, 80 т, 400 понтонів КМТ-2, баржі вантажопідйомністю 250, 500, 700 т.

Завод ім. 61 комунара в кінці 1944 р. приступає і до 1946 р. виготовляє 220 фарватерних буїв для Бузького та Дніпро-Бузького лиманів від Миколаєва до виходу у відкрите море, 64 80-ти тонних понтона. У травні 1945 р. починається будівництво секцій 12 барж вантажопідйомністю 1000 т кожна і декількох буксирів для озера Байкал [11].

Подальший промисловий розвиток України відображено в «Законі про п'ятирічний план відбудови й розвитку народного господарства Української РСР на 1946–1950 рр.», прийнятому в серпні 1946 р. на VIII сесії Верховної Ради УРСР. За четвертим п'ятирічним планом політичне керівництво країни не передбачало відновлення в усьому обсязі передвоєнної ролі УРСР в народногосподарському комплексі СРСР. Згідно з контрольними показниками, визначеними союзним планом, українська економіка

отримувала лише 15% загальносоюзних капіталовкладень, тоді як УРСР зазнала 42% усіх матеріальних втрат СРСР у війні. Високі темпи відбудови забезпечувалися також надто низькою заробітною платою робітників та службовців. Для Миколаївщини п'ятирічний план передбачав повне відновлення суднобудівних заводів [2].

Виробничу програму першого кварталу 1946 р. колектив Миколаївського суднобудівного заводу ім. А. Марті не виконав. Вирішення цієї проблеми вбачалось у залученні до участі в соцзмаганні широких мас робітників, виконанні службовцями щоденного графіку. Вже в другому кварталі 1946 р. на заводі налічувалось 155 комсомольсько-молодіжних бригад, якими охоплено 40% молоді [1].

Валова продукція всієї промисловості Миколаєва в 1947 р. збільшилася в порівнянні з 1945 р. в два рази. Однак незважаючи на зростання виробництва, плану 1947 р. промисловість області, в тому числі суднобудівні заводи, не виконала. Чимало підприємств працювало неритмічно, мали місце великі недоліки в плануванні і організації праці. На підприємствах Миколаєва велика плінність робочої сили [12].

Протягом 1948 р. на підприємствах Миколаївщини зареєстрована велика кількість фактів нераціонального використання обладнання. Так, на заводі ім. А. Марті щомісяця не працювало біля 300 одиниць встановленого обладнання, а обладнання, що експлуатувалося, використовувалося лише на 22,5% повного календарного фонду часу. Значна кількість непланових ремонтів, незабезпеченість матеріалами і робочою силою викликало простої верстатного парку до 15%. На заводі ім. 61 Комунара щомісяця простоювало біля 30 одиниць від загальної кількості встановленого обладнання, втрачалось більше 7 тис. верстато-годин. На заводі «Дормашина» простоювало біля 40% обладнання.

Вже на початку 1949 р. промисловість Миколаївщини перевищила довоєнний рівень випуску продукції на 54,1%. Суднобудівні заводи не тільки відбудовано, а й реконструйовано, оснащено більш досконалим

устаткуванням. В 1949 р. 7800 робітників промислових підприємств значно перевиконали річні норми. На ЧСЗ 63 бригадам і окремо 150 робітникам присвоїли звання передовиків відмінної якості [13].

В 1950 р. на заводі ім. 61 комунара за рахунок поліпшення підготовки робочого місця, впровадження більш досконалої технології продуктивність праці у порівнянні з 1949 р. зросла на 35%, а випуск валової продукції збільшився на 47%. Завод перевиконав довоєнний рівень випуску продукції на 30,6%, по валовій продукції – більш ніж у два рази. У Всесоюзному соцзмаганні завод виборов перехідний прапор Ради Міністрів СРСР і ВЦРПС. ЧСЗ збільшив в 1950 р. випуск валової продукції на 44%, знизив собівартість продукції на 32,6% і одержав близько 3 млн. крб. понадпланової економії.

Стратегічного значення в повоєнний період у ВПК СРСР набуло суднобудування. Велику роль в цьому мали відігравати миколаївські суднобудівні заводи. Відповідно до першого післявоєнного п'ятирічного плану (1946–1950 рр.) передбачалося повністю відновити суднобудівні заводи і кооперовані з ними підприємства [4].

Завод ім. 61 комунара розгорнув добудовні роботи та капітальний ремонт спущених ще в 1941 р. в Севастополі на заводі ім. С. Орджонікідзе трьох базових тральщиків проекту 73к «Іван Сладков», «Іван Шувалов», «Іван Борисов» і землечерпальних суден «Парфеніон». Відродження виробництва на заводі ім. 61 комунара велося з орієнтацією на нову суцільнозварну технологію будівництва суден секційно-пірамідальним, а пізніше секційно-блоковим методом формування корпусу судна. Зведено новий складально-зварювальний цех [10].

МКІ продовжив випуск інженерів суднобудівних професій: в 1945 р. випуск склав 51 чол., в 1946 р. – 30 чол., в 1947 р. – 43 чол. Тільки в 1948–1949 рр. починається наростання чисельності фахівців-інженерів [9].

У 1947–1948 рр. суднобудівне виробництво відновлено до такої міри, що стає можливим будівництво нових кораблів і суден великої водотоннажності. На заводі ім. 61 комунара в липні 1948 р. на майже

відновленому елінгу закладається головний корабель «Пильний» серії ескадрених міноносців проекту 30біс водотоннажністю 3075 т, з потужністю енергетичної установки в 60 тис. к. с. і швидкістю ходу 35,5 вузлів. При будівництві застосовується секційна збірка корпусу. У грудні 1948 р. есминець спущений на воду. Всього побудовано 19 кораблів цієї серії [5].

Долаючи післявоєнні організаційні, технічні, кадрові труднощі, завод ім. 61 комунара в 1950 р. вийшов на повну виробничу потужність, перевиконавши довоєнний рівень випуску продукції на 30,6% [7].

На заводі ім. А. Марті з 1948 р. розгортається крупносерійне будівництво підводних човнів проекту 613 водотоннажністю 1050 т. Їх будівництво ведеться сучасним поточно-позиційним способом, в спеціально створеному виробничому комплексі. До 1957 р. здано ВМФ СРСР 72 підводні човни цього проекту [6].

У 1949 р. закладено перше нафтоналивне судно «Казбек» – водотоннажністю 16250 т, дедвейтом 11800 т. Будівництво велося секційним способом із застосуванням об'ємних і площинних секцій, виготовлених у знов організованому складально-зварювальному цеху. Вперше у вітчизняному суднобудуванні на будівництві танкера застосували форми обводу корпусу і коефіцієнти повноти, що забезпечили підвищену швидкість ходу (до 16 вузлів) при встановленні більш потужних двигунів. Нововведенням стала установка двох головних двигунів, що працювали через гідрозубчасту передачу. Судно призначене для перевезення нафтопродуктів на відстань до 10 тис. миль. Танкер став найбільшим комерційним судном, спорудженим в післявоєнний період [8].

Таким чином, необхідно відзначити, що протягом першого повоєнного десятиліття господарська система продовжувала зберігати свою цілісність. Розпочата «холодна війна» стала відправною точкою подальшої мілітаризації країни. Курс на військове протистояння із Заходом сприяв остаточному підпорядкуванню всього економічного розвитку інтересам ВПК. Протягом всього періоду продовжували діяти старі чинники мотивації праці. Навіть на

нових напрямках використовувалися методи управління військового часу. Основні параметри економічної політики визначалися рішеннями влади, прийнятими ще у воєнні та перші повоєнні роки. Промисловість Миколаївщини даного періоду представляла взірць промисловості всієї республіки в мініатюрі – із різким переважанням галузей військово-промислової сфери та орієнтацією на виробництво засобів виробництва. Завершилась відбудова зруйнованої індустрії, подальший розвиток регулювався загальносоюзним попитом. Продовжилось хронічне відставання сукупності галузей промисловості групи «Б».

### Література

1. Городу Николаеву – 200 лет: О судостроительной промышленности города // Судостроение. 1989. №8. С. 3-5.
2. Історія народного господарства Української РСР : У 3-х т., 4-х кн. / АН УРСР, Ін-т економіки; Гол. ред. І. І. Лукінов. Київ: Наук. думка, 1983. Т. 3. Кн. 1 : Будівництво економіки розвинутого соціалізму (1938–1960 рр.). Київ, 1985. 463 с. ;
3. Коваль М. В. Українська РСР у період відбудови і розвитку народного господарства (1945-1955 рр.) // Укр. іст. журн. 1990. №6. С. 80-87.
4. Макаров Ю. И. Вклад Черноморского завода в развитие судостроения // Судостроение. 1989. №8. С. 5-8
5. Малярчук А. А. Верфь на Ингуле. Ленинград: Судостроение, 1989. 407 с.
6. Николаеву 200 лет. 1789-1989: Сборник документов и материалов / Сост.: И. А. Быченков и др. Киев: Наукова думка, 1989. 400 с.
7. Николаевщина социалистическая: Документы и материалы (1946–1980) / Сост.: И. А. Быченков и др. Одесса: Маяк, 1990. 248 с.
8. Плясков Л. А., Безвизонный В. Д. Черноморский судостроительный: годы становления, развития, ускорения // Судостроение. 1987. №10. С. 49–52.



9. Плясков Л. А., Кучеренко Л. М. Наш Черноморский 1897–1987. Москва: Мысль, 1989. 381 с.
10. Полтаруха П. В., Канаев И. М., Кузьменко Б. П. Верный компас корабелов. Ленинград: Судостроение, 1985. 100 с
11. Поступь Великого Октября: Из истории революционных и трудовых традиций советского рабочего класса Юга Украины / Под ред. З. В. Першиной. Киев, Одесса: Высшая школа, 1989. 208 с.
12. Промышленность и рабочий класс Украинской ССР. 1951-1958. Сборник документов и материалов / Ред. кол.: В. Е. Романцов (отв. ред.) и др. Киев: Наукова думка, 1984. 583 с.;
13. Сиволоб Ю. В. Масове трудове змагання: ідеали і реальність // Укр. іст. журн. 1990. №3. С. 14-25.
14. Чантурия Н. В. Океановцы // Судостроение. 1989. №8. С. 11-15.

**Валєєва П.Р.**

***514 група факультету педагогіки та психології***

Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського

**Науковий керівник: Рижева Н.О.**

***доктор історичних наук, професор  
завідувач кафедри історії***

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

## **КІННОТА ЯК СПОСІБ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВІЙСЬКОВОЇ СИЛИ В ІСТОРІЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ**

В історії цивілізації значний проміжок часу нероздільно пов'язаний із використанням в якості військової сили коней. У пропонованій роботі робимо спробу визначити їх місце у військових реаліях людства певних періодів.

Перші коні значно відрізнялися від звичних для нас ставних скакунів, у холці становили 120–145 см і зовні нагадували коня Пржевальського. Таким коням було легше везти візок, аніж вершника, а воїну – зручніше стріляти з

лука, кидати дротики або спис, стоячи на возі за конем, ніж їхати верхи. Тому спочатку для військових завдань коней використовували в упряжі. Оскільки ж для ефективної роботи з цією твариною потрібні спеціальні пристосування – упряжі й сідла, винахід колеса став великим технологічним нововведенням, поклавши початок бойових колісниць.

Нині неможливо встановити, коли розпочали застосовувати колісницю. Вважається, що перше історичне свідчення цьому містить Святе Письмо. У збережених історичних джерелах Вергілій і Пліній приписували винахід колісницю Ерихтонію (помер 1437 р. до н. е.), однак це суперечить заповіту Мойсея, згідно з яким їх використання відносимо до XVIII–XV ст. до н. е.

Широку популярність колісницю отримали вже у XV–XI ст. до н. е. У 1444 р. залізні колісницю використовували ханаанейці. У 1037 р. до н. е. сирійці застосовували їх у битві проти царя Давида.

Складність конструкцій перших возів свідчить, що вже в той час цілеспрямовано створювалася наступальна зброя. Крім власне колісниць, необхідним було виготовити упряж і навчити ходити в ній коней, причому селекційно виведених – більш високих, потужних і витривалих, здатних довго тягти за собою важкий візок. До того ж, у зв'язку з природною полохливістю цих тварин (перша реакція на небезпеку яких – утеча), люди змушені були розробити систему тренування для виховання бойового товариша. Близько 1400 р. до н. е. хеттом Кіккулі був написаний перший у світі трактат, присвячений кінній тематиці. Праця описувала практику дресури коней для колісниць, відображала досвід роботи перших кіннотників із конем в упряжі. Таблички з записами знайдені у процесі розкопок 1906–1907 рр. в Анатолії. Люди вже тоді розуміли важливість правильного тренінгу коней. Будучи в сучасному розумінні берейтором, Кіккулі тренував і працював саме з кінями, а не вершниками чи візниками; у трактаті він описав складний комплекс тренувань, раціону і режиму роботи коней.

Використання колісниць могло цілком змінити хід бою. Запряжені у віз коні, які мчали на противника, мали великий психологічний ефект на ворога.

Зброї чи тактики, щоб дати відсіч такій силі, не існувало. Слід визнати, що колісниці зайняли провідне місце в давніх арміях світу.

Формування кінноти як ударної сили уможливила система амуніції. Виділимо етапи її формування.

Подоба сідла зустрічається близько 2,5 тис. років тому. На спину коня накидали попону і прив'язували щось на зразок подушки. Ця конструкція полегшувала навантаження на спину коня й допомагала легше втриматися верхи, проте стріляти з лука в такому положенні вельми складно.

Перші стремена (походять з Індії II ст. до н. е.), становляли звичайну петлю зі шкіри для опори ноги, але суттєво не допомагали вершнику. Відомі стремена винайдені кочовими племенами північного Китаю. Уже в IV ст. н. е. у гробницях династії Цзінь з'являються зображення парних стремени сучасного типу. До кінця V ст. вони вже досить поширені в Китаї, пізніше розповсюджені в Європі.

Важливість такого винаходу характеризується пошуками нових типів і можливостей їх застосування. Так, у Візантії VI ст. з'являються сідла з трьома стременами в роботі депотатів – санітарів. Одну пару стремени лікар використовував сам, а третє, що висіло з лівого боку, служило для допомоги пораненому сісти в сідло позаду депотата.

У процесі розвитку військового мистецтва зростала роль ближнього бою, що вимагало створення наступальної й оборонної зброї та засобів захисту зокрема. Наслідком цього в античності стала поява особливої кінної важкої кавалерії – катафрактаріїв. Переважно цей термін застосовують щодо візантійської кавалерії, тимчасом як катафракти – до парфянських важких вершників. Пізніше важку кінноту Персії стали називати клібанаріями, від грецького – «клібанус».

Не зупиняючись детально на розробленні захисного озброєння кінноти в V–XIII ст., зосередимо увагу на Європі XIV–XV ст. Роль захисного озброєння як для людини, так і для коня була акцентована у Столітній війні, яка показала перевагу арбалетних болтів над кольчужними обладунками. У

XV і XVI ст. на конях європейських лицарів з'явилися пластинчасті цільноковані лати на кшталт тих, що вдягали самі лицарі. Вони закривали все тіло коня, зокрема шию і круп, та містили наступні захисні елементи: шафрон – захист для голови, кринет – для шиї, пейтрал – для грудей, краппер – для крупа і фланшар – для боків.

У середні віки тактика бою змінилася: бій розпочинався зі злагодженого удару списами важкої кінноти, що розколював лад противника. Після першої атаки битва розсипалася на двобої лицаря з лицарем.

Із появою в XV–XVI ст. піхоти, озброєної вогнепальною зброєю, відбуваються кардинальні зміни. Лицарські обладунки і важка кавалерія відходять у минуле. У 20-х рр. XVI ст. широке застосування отримують аркебузи, що пробивали лицарський обладунок із 35 м. У битві при Павії 1525 р. іспанці саме за допомогою аркебуз перемогли військо французького короля Франциска I. Ця битва показала неефективність лицарських обладунків. Першість знову перехопила маневрена легка кавалерія, здатна проводити блискавичні атаки з холодною зброєю в руках.

У XVII–XVIII ст. кавалерія все ще становила значну частину регулярного війська більшості європейських держав.

Однак із появою автоматичної зброї в XIX ст. кавалерійська атака втрачає ефективність.

У період Першої світової війни 1914–1918 рр. коня переважно використовували як тяглову силу для гармат, боєприпасів і необхідних армії вантажів. Під час Другої світової війни (1939-1945 рр.) у складі протиборчих армій діяло до 30 кавалерійських дивізій, у яких налічувалося приблизно 120 тисяч коней.

Нині, попри повну механізацію життя, кінь залишається поруч із нами. Не настільки масштабно, але використовують коней у військових конфліктах в Афганістані, Судані і Сирії. Залишився в операційній готовності й єдиний у світі кінний регулярний 61-й полк армії Індії. Багато держав використовують коней в армії для патрулювання і розвідки у важкодоступній для техніки

місцевості. Є коні на службі і в кінній поліції, і в пошуково-рятувальних загонах, і в прикордонних військах.

Отже, упродовж багатьох століть кінь залишався вірним бойовим товаришем людини й виносив усі складнощі воєн та проніс людство від етапу зародження цивілізації до сучасної доби.

### Література

1. *Джордж Тэйлор Денисон*. История конницы – Москва: АСТ, 2001. – 480 с.
2. Ефимова М. Культурная история лошади. 06 августа 2018. URL: <https://www.svoboda.org/a/29406346.html> (дата звернення: 12.04.2021).
3. Животные на войне // Лошади во Второй мировой войне. 2019. URL: <https://wwii.space/животные-на-войне-лошади-во-второй-мир/> (дата звернення: 12.04.2021)
4. Иванова Н. История седла: от ассирийцев до наших дней. 2016. URL: <https://sedla.ru/blogs/istorija-sedla-ot-assirijcev-do-nashih-dnej.html>
5. Куделко.К. Четыре копыта и хвост, 2019. URL: <https://warspot.ru/14531-chetyre-kopyta-i-hvost> (дата звернення: 12.04.2021)
6. Курская В. А. История лошади в истории человечества. 2016. 65 с.
7. Лоптева Д. А, Ефремов А. П. История приручения, одомашнивания, использования и разведения лошадей, Омск. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-prirucheniya-odomashnivaniya-ispolzovaniya-i-razvedeniya-loshadey/viewer> (дата звернення: 12.04.2021)
8. Лошади в броне. URL: <http://www.podvorye.bryansk.in/horseriding/loshadi-v-brone/> (дата звернення: 12.04.2021)
9. Лошади на войне. URL: [https://web-zoopark.ru/loshadi/loshadi\\_na\\_voynе.html](https://web-zoopark.ru/loshadi/loshadi_na_voynе.html) (дата звернення: 12.04.2021).

10. Марей А. Армии Средневековья (краткий обзор). URL: <http://xlegio.ru/ancient-armies/military-organization-tactics-equipment/medieval-armies-review/> (дата звернення: 12.04.2021)
11. Муэ С., Слай Д. Энциклопедия верховой езды. Лошадь и всадник. Росмэн, 2002. С. 11–27.
12. Нефедов С. А. Война и общество. Факторный анализ исторического процесса. История Востока, 2012. 1070 с.
13. Огнестрельное оружие. Как все начиналось. 2015. URL: <https://diletant.media/articles/25231669/> (дата звернення: 12.04.2021)
14. Окшотт Э. Седло, уздечка и доспехи для коня // Рыцарь и его замок. Средневековые крепости и осадные сооружения. Центрполиграф, 2007.

**Батрак В.В.**

*514 група факультету педагогіки та психології*

Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського

**Науковий керівник: Рижева Н.О.**  
*доктор історичних наук, професор*  
*завідувач кафедри історії*

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

## **ПОЄДНАННЯ НАУКОВИХ ЗНАНЬ І ДУХОВНИХ ПРАКТИК У ДАВНІХ КУЛЬТУРАХ (НА ПРИКЛАДІ МЕСОПОТАМІЇ)**

Наукові й духовні практики людства перетинаються і взаємодіють, показовий приклад чому – культура найдавнішої світової цивілізації Месопотамії.

На півдні Месопотамії (Межиріччя), розташованої між Тигром і Євфратом, мешкали вавилоняни, халдеї, шумери; на півночі і заході – арамеї й асирійці. Цікаво, що в кінці IV тис. до н. е. в Шумері людство вийшло зі стадії первісності і вступило в добу давнини, перейшовши до цивілізації й створюючи свій тип культури [1].

З давнини вавилоняни спостерігали за зоряним небом, що свідчить про розвиток астрономії. Знали шумери, наприклад, усі планети Сонячної системи, зокрема Плутон, Нептун та Уран. Вавилонські жерці-звіздарі заклали основи сучасної небесної механіки: не тільки точно обчислювали орбіти Сатурна, Венери, Меркурія, Марса, екліптику Сонця і Місяця, але й вираховували положення планет, указували повний місяць і молодик, затемнення. Зрозуміло, що месопотамці добре орієнтувалися в небі, уважно спостерігали за його змінами, причому відповідні дослідження здійснювали для простеження зв'язку небесних подій із земними змінами та вможливлення прогнозування.

Значним унеском вавилонян є розроблення карти зоряного неба з нанесенням усіх видимих світил. Уже в сер. XI тис. до н. е. вони відкрили 12 сузір'їв Зодіаку і дали їм назви, якими людство користується нині (Овен, Телець, Близнюки, Рак, Лев, Діва, Терези, Скорпіон, Стрілець, Козеріг, Водолій, Риби).

Астрономічні знання в Месопотамії перебували в симбіозі з астрологією. Вавилоняни вірили в магію небесних світил, вважаючи падіння метеорита чи комети за боже знамення; також складали гороскопи й ворожили по зорях. Більш за те, месопотамська релігія вважається релігією зірок, оскільки божества тут уособлювали стихійні сили природи й ототожнювалися з зірками та планетами.

За уявленнями месопотамців, великі боги Нанна (аккадський Син), Уту (аккадський Шамаш) та Інанна (аккадська Іштар), утілені відповідно в Місяці, Сонці й Венері, панували над Зодіаком. Бога Сина, наприклад, зображали у вигляді бика на зоряному пасовищі, Інанна була богинею кохання і плодючості. Вавилонське божество Мардук ототожнювалося з планетою Юпітер. Виходячи з цього, можемо резюмувати, що вказані досягнення тісно пов'язані й сприяли розквіту астрології в Месопотамії [2].

Божеств месопотамці уявляли справедливими, і жорстокими водночас, тому служили їм зі страхом, покорою й довірою. Головною метою існування

вважалося утримувати богів і робити їхнє життя приємним, за що ті могли допомагати людині. Відповідно взаємозв'язок богів і людей виявляється в жертвопринесеннях, молитвах, функціюванні храмів. Останні в месопотамській цивілізації виконували двоєдину роль: релігійну і господарську. З одного боку, у храмі поклонялися богам, виконували жертвопринесення й культові дії, з іншого, – до його структури входило сховище зерна, де, як уважалося, перебував дух зерна та інші божества, від яких залежали життя й добробут людей. При храмах також існували школи для чиновників. Отож, можна з упевненістю стверджувати, що наукові знання були невід'ємними від релігійного життя мешканців Дворіччя [2].

У Вавилоні й Ассирії популярним було мистецтво передбачення (мантика). Вважалося, що боги підказували розвиток подій у майбутньому, тому необхідно було звертатися до них через жерців, молитви і жертвопринесення.

Своєрідним уявляли шумеро-вавилоняни світ – космічною державою, де боги виступали соціальною елітою, а люди – їх рабами та слугами. Цар був намісником богів на землі й головним жерцем. Узагалі релігія Месопотамії зосереджувалася на службі царській владі. Церкви у Дворіччі не було, а жерці як звичайні чиновники не оформлялися у церковний клір.

Прикладом безпосередньої взаємодії науки з релігією є клас жерців, що виник у період об'єднання общин та утворення перших держав. Жерці були посередниками між богами і людьми, а також учителями, оскільки будь-яке знання тлумачилось як релігійне одкровення. Вони становили впливовий суспільний прошарок і походили зі знатних родів; здійснювали астрономічні спостереження (встановивши протяжність року – 365 днів). Вавилонські жерці вміли відрізняти зорі від планет, виділяли сузір'я й передбачали затемнення. У Месопотамії також розроблений сонячно-місячний календар, поширений згодом по всій Передній Азії.

Важко переоцінити внесок жерців у науку й релігію: вони будували сонячні обсерваторії, обчислювали траєкторію і періоди затемнення Сонця,



проголошували молитви сонячним богам, викладали в храмових школах божественні правила, сповідували етичні норми, займалися математикою й розробляли систему правознавства.

Навколо месопотамського храму як центру релігійного життя й економічного та наукового осередку формувалися різноманітні жрецькі братства, що виконували й певні світські функції. У храми приносили дари і відправляли жертвопринесення. Поряд із храмом знаходилася вежа з трьома уступами (зикуртами) – уособлення потрійного Космосу. Сім її поверхів відтворювали послідовність небесних східців семи планетарних сфер, знизу вгору кольори її поверхні чергувалися в такому порядку: чорний (Сатурн), темно-червоний (Юпітер), світло-червоний (Марс), золотий (Сонце), біло-жовтий (Венера), синій (Меркурій), срібний (Місяць) [2].

Центрами цивілізацій Дворіччя були храмові організації, що тримали в своїх руках вавилонсько-асирійську науку, техніку, писемність, літературу і мистецтво, які справили значний вплив на подальший розвиток людства.

Великих успіхів досягнули шумери в математиці: застосовували десяткову систему числення, однак на практиці переважно користувалися шістдесятирічною, вміли вираховувати об'єми й передані ці знання вавилонянам. Порівняно з іншими давніми народами, саме вавилоняни досягли найбільших успіхів у математичній галузі. Вони знали чотири арифметичні дії, вміли добувати квадратний і кубічний корені, підносити до ступеня, винайшли примітивну систему дробів. Ще одним їхнім важливим відкриттям було складання спеціальних табличок для швидкого множення та ділення. Крім того, вавилоняни створили єдину систему мір і ваги, яка потім стала популярною серед стародавніх народів Близького Сходу. Нарешті, саме вавилонські жерці за тисячоліття до Піфагора відкрити його теорему.

Резюмуючи сказане, відзначимо, що наука і релігія в давні часи не були віддалені одне від одного, а Месопотамія – репрезентативний приклад цієї взаємодії. Розвиваючи наукові знання, народи Месопотамії намагалися зрозуміти будову світу, започаткувавши розвиток перших релігійних уявлень,

адже саме релігія була і є панівною формою осмислення людиною зовнішнього світу та її місця в ньому.

### **Література**

1. Крижанівський О.П. Історія Стародавнього Сходу. Київ: Либідь. 2002. 590 с.
2. Лешан В. Ю. Основи релігієзнавства: підруч. Чернівці: Рута. 2005. 304 с.
3. Титов В. Д., Качурова С. В., Барабаш О. В. Релігієзнавство. Підруч. для студ. юр. спец. вищ. навч. закл. Харків: Право, 2000. 272 с.

**Дробний В.С.**

*аспірант кафедри історії*

Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського

**Науковий керівник: Рижева Н.О.**

*доктор історичних наук, професор  
завідувач кафедри історії*

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

## **ФОРМУВАННЯ МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ОДЕСЬКОМУ ПОВІТІ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.**

Розвиток початкової освіти в Одеському повіті у ХІХ – початку ХХ ст. тривав вельми нерівномірно. Першими серед початкових освітніх закладів тут стали церковно-приходські школи, що відкривалися при православних храмах із середини ХІХ ст. При цьому в німецьких колоніях повіту з перших десятиліть їхнього існування, 20–30-х рр. ХІХ ст., питання створення таких закладів вирішувалося силами поселян. Якщо в іноземних селах ця ініціатива належала самим німцям-колоністам, то в православних – місцевим священикам.

У 1862 р. в Одеському повіті при православних храмах функціювала 21 церковно-приходська школа. Однак, охоплюючи невелику кількість учнів, ці заклади і не могли вповні забезпечити населення освітою. Відвідували школи переважно хлопчики, число дівчаток рідко становило половину класу. Статистичні дані свідчать про високу залученість дівчаток до навчання в селі Анатоліївка, де церковно-приходську школу підтримувала місцева економія, виділивши під неї приміщення. Тут навчалися 40 хлопчиків і 24 дівчинки. Найближчою за рівнем охопленості дівчаток освітою була церковно-приходська школа села Славяносербки, яку відвідували 52 хлопці й 9 дівчаток [5, с. 15–16].

У 1887–1888 н. р. розпорядженням архієпископа Херсонського та Одеського Никанора для поширення грамотності й підтримки ідеї загальної початкової освіти в межах Херсонської єпархії розпочато створення нових церковно-приходських шкіл. Вирізнялася з-поміж них школа в містечку Ковалівка – перша в Одеському повіті з класом для рукоділля для дівчат. Завідував і викладав у ній традиційно місцевий священник Іоан Загардан, рукоділля навчала його дружина, Олександра. Проаналізовані матеріали не дозволяють установити, як довго функціювала ця школа [6; с. 140], але факт її існування засвідчує активну позицію не лише храму та родини священника, а й мешканців поселення.

Наступним типом навчальних закладів на означених територіях стають початкові народні училища, створювані з 1864 р. До них відносилися земські, відомчі та приватні школи, діяльність яких регулювалася «Положенням про початкові народні училища» (1874). Після ухвалення цього положення земство розпочало процес підпорядкування собі церковно-приходських і сільських народних шкіл [3, с. 613–618].

Протягом 70-х – початку 80-х рр. XIX ст. число шкіл, що перейшли у підпорядкування Одеському повітовому земству, збільшилося у два з половиною рази: з 13 – у 1873 р. до 31 – у 1882 р. Кількість учнів зросла в чотири рази: з 412 – у 1873 р. до 1715 – 1882 р. Упродовж першого десятиліття

перебування шкіл у віданні Одеського повітового земства кількість дівчаток у них, які отримували початкову освіту, збільшувалася. Якщо в 1875 р. їх було 28, у 1877 р. – 181, то в 1882 р. – 294 учениці [2, с. 28].

Станом на середину XIX ст. найбільш повно до отримання початкової освіти були залучені діти німецьких колоній. Школи тут, переважно церковно-приходські до 80-х рр. XIX ст., утримувалися самими колоністами. Статистичні видання середини XIX ст. констатують, що гласними Херсонського губерньського й Одеського повітового земств неодноразово порушувалося питання фінансової допомоги початковим школам повіту.

1869 р. Одеським повітовим земством для підтримки освітніх закладів сіл повіту було виділено 1000 рублів за умови відповідного часткового дофінансування місцевими сільськими товариствами. На лютневому засіданні Херсонського губерньського земства гласні Кергард, Біхлер і Цушко доповідали, що в німецьких колоніях з означеної суми на школи нічого не виділяється. Водночас гласний Кузьменко зазначав, що земство підтримало б відповідне прохання колоністів за умови спільного фінансування витрат на навчальний заклад: за формулою 50 % земських коштів і 50 % – від сільського товариства поселення, де розташовано навчальний заклад [4, с. 187–189].

Деякі товариства поселян колишніх німецьких колоністів вийшли з пропозицією відкрити в себе земські училища вже в 1878–1879 н. р.. У відповідь Одеське повітове земство вступило в перемовини з інспектором народних училищ щодо відкриття училищ у селах Шпеєр, Вормс, Марієнталь, Мангейм та Ельзас. Листом від 12 серпня 1879 р. інспектор повідомляв управу, що не може дозволити відкрити училища в означених поселеннях, оскільки навчальні заклади в німецьких колоніях ще не передані в відання Міністерства народної освіти, але питання перепідпорядкування навчальних закладів у колишніх німецьких колоніях Міністерству має бути вирішене найближчим часом [1, с. 32].

Остаточо церковно-приходські школи в німецьких колоніях Одеського повіту перейшли у відання повітового земства в 1882–1883 н. р.. В

означений період тут налічувалося 46 училищ: 14 – під егідою лютеранського приходу, один – реформаторського і 13 католицьких. Решта 18 працювали без прив'язки до конкретної релігійної течії [2, с. 40].

Проаналізовані джерела дозволяють говорити про багатовекторне і поступове формування мережі закладів початкової освіти в повіті, що перебували у віданні Одеського повітового земства. До розширення мережі навчальних закладів, окрім власне представників земства, долучалося православне духовенство повіту. Створені під його егідою церковно-приходські школи часто ставали базою при заснуванні земських навчальних закладів або ж перепідпорядковувалися. Це, своєю чергою, дозволяло охопити більше число дітей шкільного віку типовою освітньою програмою та значно розширити мережу навчальних закладів.

У цей же час гостро стояло питання підпорядкування земству церковно-приходських шкіл у німецьких колоніях. Опрацьовані нами матеріали свідчать про неодноразове обговорення цього питання як повітовим, так і губернським земствами, починаючи з кінця 60-х рр. XIX ст., проте вказаний процес затягнувся до 80-х рр. XIX ст.

Надалі, на наш погляд, доцільно з'ясувати щільність мережі початкових навчальних закладів у межах Одеського повіту Херсонської губернії та охоплення ними дітей шкільного віку, це дозволить детально проаналізувати на конкретному регіональному рівні якість освітнього процесу та його роль у культурному розвитку поселень південної України.

### **Література**

1. Отчет Одесской уездной земской управы с 1-го августа 1878 по 1-е августа 1879 года. Одесса, 1879. 73 с., 1 табл.
2. Отчет Одесской уездной земской управы за 1882 год. Одесса, 1883, 173 с.
3. Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Санкт-Петербург: Тип. 2-го Отделения Собств. ее императ. величества канцелярии, 1830–1885. Т. 39.

4. Сборник Херсонского губернского земства 1869. № 2, февраль.
5. Херсонские епархиальные ведомости. Одесса, 1862. № 2.
6. Херсонские епархиальные ведомости. Одесса, 1888. № 8.

**Пархоменко В.А.**  
*доктор історичних наук*  
*доцент кафедри історії*

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

## **ДІЯЛЬНІСТЬ МІНІСТЕРСТВА НАРОДНОЇ ОСВІТИ УНР У СПОГАДАХ С. СІРОПОЛКА**

Важливе місце серед джерел з історії Української національної революції 1917-1921 рр. посідають спогади її активних учасників та свідків тієї буремної епохи.

Наявна історико-мемуарна спадщина дозволяє проаналізувати основні етапи та особливості державного будівництва (УНР, Гетьманату, ЗУНР), виявити їх регіональну специфіку та причини невдач. Однак мемуарні свідчення детально розкривають переважно військово-політичні події державотворення, тоді як культурно-освітнім факторам приділяється значно менше уваги. Тому, ми пропонуємо розглянути діяльність Міністерства народної освіти УНР за часів Директорії (1919-1920 рр.) крізь призму спогадів Степана Онисимовича Сірополка (1872-1959). Народився мемуарист на Чернігівщині, в дореволюційний час був завідувачем відділу народної освіти Тульської, і пізніше Московської губернських земських управ. Цей період його життя присвячений розробці теоретичних аспектів вітчизняної бібліотечної справи та поширенню мережі бібліотек. В 1917 р. педагог переїжджає до Києва, де розпочинає активну культурно-просвітницьку діяльність. Його стараннями відкрито декілька бібліотек, опубліковано статті з питань шкільного та позашкільного навчання.

За Директорії, з липня 1919 р. С. Сірополко - радник у Міністерстві народної освіти УНР. Одночасно завідує бібліотекою у новоствореному Українському університету в Кам'янці-Подільському, викладає курси з педагогіки для студентів. Укладає каталог для шкільних та народних бібліотек та видає перший практичний poradnik для працівників українських книгозбірень.

З травня 1920 р. С. Сірополко стає товаришем (заступником) міністра народної освіти УНР П. І. Холодного. Саме цьому періоду він присвятив невеличкий нарис спогадів, опублікованих у 1930 р. у Празі в збірці матеріалів, присвячених пам'яті С. Петлюри [1].

Свої спогади С. Сірополко розпочинає з літа 1919 р. коли відбулася певна стабілізація на фронті, і міністерство, що перебувало в Кам'янці-Подільському розпочало роботу в більш менш сприятливих умовах. Розповідаючи про функціонування цієї установи, мемуарист відзначив, що враховуючи ті складні часи, слід оцінювати не загальний масштаб діяльності, а лише напрям самої праці яке намагалося реалізувати міністерство. Перед міністерством поставлено найважливіші завдання: дерусифікація шкіл на Поділлі, забезпечення навчального процесу українськими підручниками, поширення позашкільної освіти [1, 166].

У своїй діяльності міністерство керувалося Законом про управління народною освітою від 24 лютого 1919 р. Закон передбачав децентралізацію та залучення органів самоврядування до шкільного життя. Для цього передбачалося утворити губернські, повітові та міські шкільні ради та управи. При Міністерстві також створювався дорадчий орган - Головна шкільна рада із представників від учительських спілок, земських установ і національних меншин [1, 167].

Найбільш відповідальною, на думку Сірополка, стала розробка Проекту програми єдиної школи 1-го та 2-го ступеня. Взагалі планувалося, що повний курс навчання в загальноосвітній школі буде становити 12 років (три ступені). Перша ступінь – молодша 4-х річна школа, друга ступінь – старша

4-х річна школа, після їх закінчення продовжити навчання можна було б у колегії (професійній школі) третього ступеня. Для розробки Проекту планувалося залучити якомога більше фахівців. Була створена комісія у складі 28 осіб: 14 наддніпрянців та 14 галичан (у зв'язку з військовими діями в Галичині, на Поділлі тоді опинилося чимало педагогів із ЗУНР) [1, 167]. Проект єдиної школи 1-го та 2-го ступеня міністерством було підготовлено. Проте наступ більшовиків та подальша евакуація уряду до Польщі обумовили завершення програми для школи 3-го ступеня вже в еміграції в Тарнові. Отже, запропонована міністерством структура 12-річної загальноосвітньої триступеневої школи забезпечувала рівневу і профільну диференціацію навчання.

За свідченням мемуариста, С. Петлюра завжди цікавився і високо оцінював саме розроблену Програму єдиної загальноосвітньої української школи. Вже в еміграції, оцінюючи діяльність міністерства, він якось сказав Сірополку: «Багато можна простити міністерству освіти за статут та програму єдиної школи» [1, 169].

Другий напрям діяльності міністерства, а саме забезпечення шкіл українськими підручниками, автор спогадів вважав нереалізованим. Він пояснює це тим, що видавництва які за кордоном одержали кошти на друкування навчальної літератури, більшість грошей витратили не за призначенням. І спеціальна педагогічна місія яка прибула до Відня, щоб контролювати друк українських підручників, незабаром була розпущена міністерством [1, 169].

Вже перебуваючи в еміграції, з восени 1920 р., міністерство намагалося організувати культурно-освітню працю серед української молоді та військових у Польщі. Так, за програмою єдиної школи відкрито дві гімназії у Тарнові та Ченстохові, декілька шкіл та бібліотек створено у таборах для інтернованих українських військовиків. Проте залишалася проблема щодо можливості українській молоді в еміграції здобути собі вищу освіту. Мемуарист відзначив: «особливо в тяжкому положенні щодо задоволення



своїх духовних потреб перебувала та наша молодь, яка через воєнні дії не встигла одержати вищої освіти» [1, 168]. Представники українських студентських громад 9 липня 1921 р. в Тарнові відвідали С. Петлюру, з проханням дозволити військовим вступати до вищих закладів Польщі та надати студентству матеріальну допомогу.

Петлюра відгукнувся на прохання: він наказав військовому міністру УНР надати підлеглим безтермінові відпустки для навчання у вищих закладах освіти, а міністерство через дипломатичну місію у Варшаві звернулося до польського уряду з пропозицією запровадити стипендії українським студентам Варшавського та Краківського університетів. Зі свого боку міністерство виділило кошти Головній управі Союзу студентських громад в Польщі [1, 168]. Трохи пізніше, у 1923 р. С. Петлюра писав, що українське студентство «відчуло той обов'язок, що на нього Батьківщина в цей момент поклала і ретельно за науку взялось, щоб використати примусове своє перебування за кордоном з найбільшою користю для національної справи» [2, 268].

Подіями 1921 р. завершує Сірополко свої мемуарні свідчення. Попереду його очікувала плідна культурно-просвітницька та педагогічна праця за кордоном. У 1925 р. він переїхав до Праги, де в різні роки очолював громадські організації: Українське педагогічне товариство, Союз українських журналістів і письменників на чужині, Українське товариство прихильників книги та ін.

### **Література**

1. Сірополко С. Освітня політика на Україні за часів Директорії // Збірник пам'яті Симона Петлюри (1879-1926). Прага: Друкарня «Легіографія», 1930. С. 166-171.
2. Петлюра С. В. Сучасна українська еміграція та її завдання // Статті. Київ: Дніпро, 1993. С. 231-275.

**Кучерявенко Д.В.**  
*студент 514 групи*  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Пархоменко В.А.**  
*доктор історичних наук*  
*доцент кафедри історії*  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ЛИСТОПАДОВЕ ПОВСТАННЯ 1918 р. В ГАЛИЧИНІ У СПОГАДАХ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Серед численної мемуарної літератури про події «Листопадового зриву» 1918 р. в Галичині, що призвів до утворення ЗУНР, значний інтерес викликають спогади шкільної молоді - учасників тих подій. Декілька таких спогадів опубліковано в Нью-Йорку в збірці мемуарних матеріалів М. Гуцуляка в 1973 р. Ця збірка присвячена подіям 1 листопада 1918 р., і перевидана вже в незалежній Україні [1].

Одним із учасником подій восени 1918 р. у Львові став учень 6-го класу місцевої гімназії З. Кохановський. Початок збройного виступу українців 1 листопада запам'ятався йому тим, що він побачив навколо Народного Дому натовпи військових і цивільних. «У браму входили та виходили старші віком стрільці і різного віку цивільні, озброєнні крісами і набоями. Всі мали синьо-жовті відзнаки... Кілька вояків, старшин або підстаршин, яких відзнак не можна було добре бачити, неоголених, втомлених, але бадьорих, у невибагливих військових одностроях, наче просто з фронту, формували малі відділи вояків та озброєних цивільних і скеровували їх, куди мають іти і що робити... Все це відбувалося якимось святочним» [2, 251]. Кохановський теж вирішив отримати зброю та приєднатися до українського війська. Враховуючи, що він добре знав місто йому доручили бути зв'язковим між українськими військовими частинами. 21 листопада 1918 р. разом із відступаючими українськими підрозділами З. Кохановський залишив Львів. У

Стрию він продовжив навчання у гімназії, а потім став служити в Галицькій армії.

Інший учасник подій, 1 листопада 1918 року, В. Стецура також був учнем 6-го класу львівської гімназії. У той пам'ятний день, ранком він пішов щоб довідатись коли розпочнуться заняття, адже через епідемію грипу - «іспанки» школи не працювали. По дорозі побачив на будинку Головної пошти синьо-жовтий прапор, і це спонукало його поспішити до Народного Дому. Там В. Стецура теж одержав зброю і приєднався до українського загону. Він приймав участь у захопленні кавалерійських казарм на Личаківській вулиці [3, 261]. Потім була служба в армії ЗУНР.

Учень Львівської Академічної гімназії та член організації «Пласту» А. Б. Макарушка восени 1918 р., із-за епідемії «іспанки», перебував у родичів в с. Залуква поблизу Галича, і у спогадах розповів про події в регіоні. «Дня 2 листопада 1918 р. о год. 5 ранку «заворушила» спокій в нашій хаті вістка, яку привезла зі Львова Іванна Блажкевич, дружина місцевого директора школи. Вона тільки що приїхала нічним поїздом зі Львова і розповіла нам, що уже повівають синьо-жовті прапори. Для нас, розуміється, стало ясным, що треба негайно діяти» [4, 281]. Десятник Січових стрільців В. Мирон, що перебував у селі, закликав усіх на збори біля місцевої школи.

«Я між тим відшукав у stodолі козацький спис і на нього прикріпив синьо-жовтий прапор, який був у нас дома, і так пішов до недалекої школи» [4, 281]. Знайшлося чотири гвинтівки і загін молоді на чолі з В. Мироном та прапорноносцем А. Макарушкою вирушили до Галича. Вранці вони роззброїли залізничну станційну охорону, а потім і чеський військовий підрозділ. «Ми їм сказали, що Австрії вже немає, нехай ідуть будувати свою державу, а тут постала Україна. Вони скакали, співали з радості, кидали шапками вгору і передали нам все майно без опору» [4, 282].

У Галичі утворено український тимчасовий комітет, а В. Мирону і автору спогадів доручено їхати, на конях, до Станіслава за військовою підтримкою. «Хоч які ми були помучені, та не відчували того, бо наш «рейд»

був багато приємнішим, чим ми могли були мріяти собі. Уздовж дороги на пасовиськах і по селах, які ми переїздили, вибігали напроти нас діти і вітали нас окликами: «Слава, слава українським козакам!»! Що за гордість і щастя розпирало наші груди, наповняло наші серця надією на волю нашого Народу!» [4, 282]. Успішно виконавши цю місію, Макарушка не схотів залишатися у Галичі. Він вступив до лав Галицької армії і відправився на позиції під Львовом. Подалі в його житті були важкі бої з поляками 1918-1919 рр.

Отже, мемуарна література представників учнівської молоді є цікавим джерелом, що відображає буремні події листопада 1918 р. в Галичині очима школярів.

### **Література**

1. Перший Листопад 1918 року на західних землях України / Упоряд. М. Гуцуляк. Київ: Либідь, 1993. 408 с.
2. Кохановський З. Листопад 1918 року // Перший Листопад 1918 року на західних землях України. Київ: Либідь, 1993. С. 249-254.
3. Стецура В. Життєпис // Перший Листопад 1918 року на західних землях України. Київ: Либідь, 1993. С. 261-262.
4. Макарушка А.Б. Спогад з Галича // Перший Листопад 1918 року на західних землях України. Київ: Либідь, 1993. С. 279-283.

**Назарова Ю.О.**  
*студентка 514 групи*  
Миколаївського національного університету  
імені В.О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Пархоменко В.А.**  
*доктор історичних наук*  
*доцент кафедри історії*  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

### **СПОГАДИ Л. ЧИКАЛЕНКА ПРО ДОБУ ДИРЕКТОРІЇ УНР (1919-1920 рр.)**

В історії України події національної революції 1917-1921 рр. займають дуже важливе місце. Це драматичний, вкрай суперечливий і водночас насичений важливими військово-політичними подіями період. Особливим джерелом для його вивчення та кращого розуміння є спогади сучасників тих подій. Наприклад, мемуарні свідчення члена Центральної Ради, громадського діяча, вченого Лева Євгеновича Чикаленка.

Народився він у 1888 році. Належав до УСДРП. У 1920 р. став радником міністра внутрішніх справ УНР. Проте, через поразку визвольної боротьби, вимушений емігрувати. Довгий час мешкав у Польщі, працював у Краківському університеті. А після Другої світової війни переїхав до США, де і помер в 1965 році. В 1963 році, коли Лев Євгенович проживав в Нью-Йорку, було опубліковано його спогади про визвольні змагання 1919-1920 рр. [1].

Значне місце в споминах відведено участі Чикаленка в дипломатичних місіях, хоча мемуарист і не належав до професійних дипломатів, йому довіряв вести перемовини від УНР очільник Директорії Симон Петлюра. Так, восени 1919 року Л. Чикаленко зустрівся з С. Петлюрою в Кам'янці. Головний отаман армії УНР висловив прохання «щоб ми вислали когось якнайшвидше» на Дон та Кубань для налагодження контактів [1, 67]. Петлюра був впевнений, що можна буде домовитись про союз з Донським та Кубанським урядами, автономії яких загрожувала військова адміністрація генерала А. Денікіна.

Довго вагались хто саме має поїхати в Новочеркаськ та Ростов. Було прийнято рішення вирушити в подорож громадським діячам О. Саліковському та Л. Чикаленку. Їм вдалося поспілкуватися з місцевими політичними діячами, але ті були зосереджені на своїх проблемах, і в реальних перемовинах не були зацікавлені. Чикаленко відзначив: «мені часом видавалося, що у них більше песимізму, ніж у нас, у Києві та в Кам'янці» [1, 76]. На жаль, поїздка не дала позитивних результатів. Укласти угоду про співпрацю не вдалося.

Незабаром мемуаристу довелося приймати участь ще в одній дипломатичній місії. Восени 1920 року з Криму, від генерала П. Врангеля, приїхав представник до українського командування із пропозицією розпочати переговори про спільні дії проти більшовиків, і ліквідувати ворожі настрої між двома арміями після подій осені 1919 року, коли відбулася україно-білогвардійська війна. Було прийнято рішення відправити до Врангеля українську делегацію, у складі якої був і Л. Чикаленко, який добре орієнтувався в громадсько-політичних справах, та вже мав певний досвід в переговорах від імені Київського міського самоврядування з денікінцями, ще у серпні 1919 року.

Сам Лев Євгенович звертає увагу, що український уряд, особливо військові, дуже хотіли досягнути врешті-решт якогось порозуміння з П. Врангелем, бо, по-перше, цього вимагала стратегія, коли йшла війна проти спільного ворога - більшовиків; а по-друге, ходили чутки про нібито симпатії серед оточення Врангеля до УНР, про «українізацію» настроїв там в армії та уряду [1, 115].

До складу делегації, окрім мемуариста, входили декілька військових. Із румунського порту Рені до Севастополя вони вирушили на пароплаві «Саратов». Мемуарист розповідає, що саме в Криму почалась певна «українізація» людей родом із України, які опинились тут в дуже пригніченому становищі. Розчарування в реставрації монархії та «білій ідеї» примусила їх згадати, що вони є українцями. Серед офіцерів врангелівської армії теж було чимало вихідців із українських поміщицьких родин, але вони

ненавиділи революцію і Україну, адже «українське село вигнало їх з різних маєтків, поділивши їхню землю» [1, 137].

В перші дні перебування в Криму, українською делегацією почали цікавитись французьке та американське воєнні представництва. Чикаленко зустрівся з представником американської місії капітаном Мак Келлі. Розмова відбулася дружньою, американець майже нічого не знав про Україну, проте порадив українцям не засиджуватись в Севастополі і повертатися скоріше назад, адже справи П. Врангеля на фронті йшли не найкращим чином [1, 139].

Трохи згодом відбулося знайомство делегації з прем'єром врангелівського уряду О. Кривошеїним, який дуже цікавився українською армією, її організацією, чисельністю, озброєнням. Однак у Чикаленко склалося враження, що прем'єр хотів лише переконатися, що ми не «махновці», і що нас можна представити самому Врангелю [1, 141]. На зустрічі делегації із генералом П. Врангелем, останній висловився, що «братська пролита кров не стане між нами непрохідною річкою» [1, 145]. За твердженням мемуариста, Врангель заявив, що прагне визволення батьківщини від більшовиків спільними зусиллями і білогвардійців і петлюрівців. А головною запорукою цього є злагода між усіма народами, які борються проти радянської влади. Для цього вже встановлено домовленості з кубанськими козаками і гірськими народами Кавказу. Порозуміння він бажає знайти також із українськими збройними силами. Загалом враження від зустрічі з Врангелем залишилося у Чикаленка приємним. Однак це була фактично «ознайомча зустріч». Вже через декілька днів українська делегація повернулася морем до Румунії, а незабаром врангелівські війська зазнали поразки і Крим перейшов під контроль більшовиків [1, 148].

### **Література**

1. Чикаленко Л. Уривки зі спогадів з років 1919-1920. Нью-Йорк: Наша батьківщина, 1963. 167 с.

**Українцева О.О.**  
*студентка 414 групи*  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Пархоменко В.А.**  
*доктор історичних наук*  
*доцент кафедри історії*  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **УКРАЇНСЬКА РЕВОЛЮЦІЯ 1917-1921 рр. В МЕМУАРНИХ СВІДЧЕННЯХ П. БІЛОНА**

Українська революція 1917-1921 року стала ключовою подією для подальших процесів державотворення в Україні у ХХ ст. В наукових розвідках присвячених цьому періоду не можна оминати, в якості джерела, численну мемуарну літературу. Звичайно, не можна сприймати спогади сучасників тих подій за беззаперечну істину, тому що істину кожен автор міг бачити «по своєму», але залучати відомості, котрих не знайдеш у офіційних джерелах того часу, вкрай необхідно дослідникам які вивчають події визвольної боротьби 1917-1921 рр.

Почесне місце серед мемуаристів вказаного періоду посідає Петро Білон (1879-1959). Народився він на Київщині, учасник Першої світової війни. На початку визвольних змагань, був старшим діловодом в Інспекції повітряного флоту УНР. Потім змінив військову форму на церковну рясу, став настоятелем похідної церкви 6-ї Січової стрілецької дивізії. Перебуваючи в еміграції залишив спогади про ті бурхливі події [1].

Розповідаючи про складні умови в яких опинилася УНР на початку 1919 р., мемуарист відзначав, що крім зовнішніх ворогів, Директорії доводилося ще давати відсіч внутрішнім – численним повстанським отаманам, в руках яких була справжня влада на місцях, і котрі не дуже збиралися зважати на український уряд.

Підтвердженням вищевказаного є спогади П. Білона, про трагічні події



на Волині, пов'язані з виступом проти Директорії отамана Володимира Оскілка, який у квітні 1919 р., після встановлення «лівого» уряду Б. Мартоса спробував здійснити державний переворот і заарештувати Директорію. З політичних сил України в цьому перевороті були зацікавлені представники правих «несоціалістичних» партій. Тобто ми бачимо, що багатьох тодішніх діячів, більше цікавили власні інтереси та жага влади.

Свої протестні настрої отаман В. Оскілко почав виказувати з того, що відмовився виступати з військами на схід проти більшовиків. У відповідь на це 28 квітня 1919 р. С. Петлюра, видав наказ про зняття отамана з посади. Вже наступного дня Оскілко перейшов до більш рішучих дій, взявши під варту частину уряду, зокрема прем'єр міністра Б. Мартоса. Проте С. Петлюра та інші члени Директорії уникнули арешту. 30 квітня виступ придушено, а В. Оскілко врятувався втечею до польських військ [1, 133-134].

Частина мемуарів відведена опису умов перебування військових УНР в якості інтернованих в польських таборах на початку 1920-х рр. Показовим було становище в таборі Щипіорно, куди були інтерновані українці в грудні 1921 року. В цьому таборі побут був настільки складним, що під час морозів, військові без теплого одягу та взуття не могли відвідувати навіть церковні служби. Проте мемуарист намагався зробити усе, щоб люди мали можливість приходити до храму [1, 79]. Це свідчить наскільки ідейною був людиною П. Білон. Не дивлячись на скрутні умови, він продовжував виконувати свої обов'язки священика, намагаючись підтримувати віру у військових.

Петро Білон надає характеристику побуту інтернованих, їхнього однострою: «вояцтво обдерлося, що деякі з них буквально ходили напівголі й босі... за винятком того невеликого числа старшин та козаків, які мали сяку таку одягу» [1, 80]. Проте ні польський уряд, ні міжнародний Червоний хрест не надавали необхідної допомоги.

Корисною для істориків може стати і глава мемуарів, присвячена заснуванню Головної військової ради братства св. Покрови. Автором ідеї його створення був сам Петро Білон, який вбачав мету цієї організації у

координуванні роботи всіх церковних братств, що існували на той момент в таборах і які, за оцінкою автора майже «не провадили ніякої праці в своїх частинах» [1, 83]. Виключенням були лише Кирило-Мефодіївське братство в Калішському таборі та Братство 6-ї стрілецької дивізії. Датою створення Головної ради вважається 9 січня 1922 року. Значним успіхом в пропагандистській діяльності Ради стало те, що до Світового Альянсу церков, на рівні з іншими країнами, прийняли саме як державну й Українську секцію.

Цьому передувала значна підготовча робота. Від імені Головної військової ради в штаб-квартирі Альянсу церков у Женеві, виступив Є. Бачинський, який запропонував організувати Українську секцію; надати матеріальну допомогу православним братствам у Польщі; захистити релігійні права українців, що опинилися на польській території. [1, 82]. Щоб оцінити значення цієї події, треба згадати, що УНР не була визнана незалежною державою європейськими країнами. Тому мемуарист вважав, що завдяки участі в Альянсі вдасться поінформувати, «що на світі є Україна, що там живуть українці і мають свою УАПЦеркву, та що вони домагаються самостійного життя. Про це треба кричати скрізь - на всіх перехресних стежках світової політики» [1, 83].

Також, у спогадах чітко простежується позиція мемуариста щодо комуністичної влади яка утвердилася в Україні. Петро Білон відверто писав, що комуністи нищать Українську державність. У підсумку, він як священик, вказує на роль України як своєрідного щита для християнської Європи в боротьбі з більшовизмом. Отже, «Спогади» П. Білона є цікавим джерелом для вивчення історії української армії доби Директорії, та перебування її особового складу в таборах для інтернованих на початку 1920-х рр.

### **Література**

1. Білон П. Спогади. Ч. 1. Пітсбург: До Світла, 1952. 164 с.

**Маснюк В.Р.**  
*студент 4 курсу*  
*факультету педагогіки та психології*  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Буглай Н.М.**  
*доктор історичних наук*  
*професор кафедри історії*  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **МІЖНАРОДНЕ ГУМАНІТАРНЕ ПРАВО В ДІЯЛЬНОСТІ ООН НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

Загальною тенденцією сучасного етапу розвитку людства є гуманізація всіх сфер життя, дотримання рівності прав і свобод людей. Формування ефективної цілісної та системної концепції гарантування безпеки країн світу потребує обов'язкового врахування міжнародно-правового регулювання, досвіду діяльності міжнародних організацій.

Одним із поширених порушень чинних законів були і лишаються порушення порядку та миру державами. У зв'язку із цим особливого значення набуває розширення дії Організації Об'єднаних Націй як ключової міжнародної структури захисту у світі в цілому. В основі цього процесу лежить природне прагнення держав до взаємної інтеграції на зламі ХХІ ст.

Щоб уникнути нових збройних протистоянь, сутичок, конфліктів, зайвих страждань цивільних людей, новостворена в жовтні 1945 року організація покликана встановлювати не тільки принципи обмеження у виборі методів та засобів ведення війни, а й права захисту мирного населення.

Сучасне оновлення законодавчої бази щодо участі в міжнародних миротворчих операціях ООН із підтримки миру і безпеки є динамічним процесом, в якому з кожним роком відбуваються суттєві зміни, які потребують детального вивчення та систематизації. Посилаючись на всі відповідні резолюції про захист цивільного населення, слід підкреслити два аспекта нормотворчої діяльності ООН.

По – перше, рамкове регулювання правосуб'єктності через призму діяльності Ради Безпеки, як однієї з першорядних структур ООН. Головним обов'язком Ради Безпеки є підтримання міжнародного миру та безпеки. Вона активно розслідує суперечки або акти агресії, які можуть спровокувати бойові дії. Чільне місце в новітній історії займає інформаційне пропагування й забезпечення поваги до міжнародного гуманітарного права, толерантності до різних національностей, людяності. Вище перелічені заходи, були застосовані ООН в міжнародних установах трибуналу, таких як Міжнародний трибунал по колишній Югославії (1993р.), Міжнародний кримінальний трибунал по Руанді (1994 р.), Міжнародний залишковий механізм для кримінальних трибуналів (2010 р.) та інші.

По – друге, право народів на самовизначення. Даний постулат набуває важливого значення у практиці Генеральної Асамблеї щодо розробки ряду правових документів, які значно розширили сферу охоплення і застосування МГП, у багатьох випадках діючи через свої допоміжні органи «керуючись принципами і цілями Об'єднаних Націй щодо народів цих територій» [1].

Міжнародне гуманітарне право (МГП) – це галузь міжнародного права, норми і принципи якої обмежують застосування насильства під час збройних конфліктів. Незважаючи на значний прогрес, досягнутий сучасним міжнародним правом у регламентації питань застосування сили в міжнародних відносинах, збройні конфлікти залишаються повсякденною реальністю і після прийняття Статуту ООН. Характер збройних конфліктів з часом змінився: зменшується кількість класичних міждержавних воєн, проте частішими та кривавішими стають збройні конфлікти, у яких державі (або державам) протистоять недержавні збройні групи, а також ситуації, коли такі групи воюють одна з одною. Ведення збройних конфліктів залишається важливою сферою людської діяльності, що як така потребує організації та відповідного врегулювання правовими засобами [ 4].

Основними нормативно-правовими актами ООН, прийнятими на виконання зобов'язань державами у сфері МГП є декілька документів. Одним

із них є Загальна декларація прав людини 1948 р., яка визначає систему основоположних прав людини, що слугують правовою основою для подальшого втілення у національних законодавствах різних держав [2].

Конвенцією ООН «Про конкретні види звичайної зброї» від 1980 р. і протоколами [3, с.15] до неї передбачено, що кожний член ООН, який ратифікує цю Конвенцію, зобов'язується скасувати застосування зазначених видів звичайної зброї, що завдають надмірних ушкоджень або несуть суспільну небезпеку в усіх її формах у якомога коротший строк.

Достатньо важливою видається, на наш погляд Інструкція застосування МГП, на підставі якої передбачається індивідуальна кримінальна та дисциплінарна відповідальність фізичних осіб за порушення норм МГП у формі індивідуальних або колективних дій, включаючи відповідальність за невідбирковий обстріл і порушення майнових прав (великомасштабне руйнування, привласнення, знищення або розграбування майна і т. д.).

Міжнародне право збройних конфліктів кодифіковано у Гаазьких конвенціях та деклараціях 1899 і 1907 років, Женевських конвенціях про захист жертв війни 1949 року і Додаткових протоколах до них 1977 року, резолюціях Генеральної Асамблеї ООН та інших документах. До 1977 р. МГП об'єднувало дві відносно самостійні підгалузі: «право Женеви», норми якого стосуються захисту жертв збройних конфліктів (осіб, які не є комбатантами, та осіб, які припинили брати участь у конфлікті), та «право Гааги», норми якого забороняють або обмежують застосування конкретних методів та засобів ведення війни. Розрізнення між «правом Женеви» та «правом Гааги» загалом утратило «свою важливість після прийняття 1977 року двох додаткових протоколів до ЖК I-IV, які стосуються обох цих течій МГП [ 4].

Важливими є заходи ООН щодо запобігання систематичного порушення прав та свобод людини в результаті постійних збройних конфронтацій, включаючи, наступні: введення в дію національного законодавства; дотримання принципів гуманності, нейтральності,

неупередженості та незалежності при наданні гуманітарної допомоги потребуючим; зближення країн та взаєморозумінню між їх народами.

Тож, у сучасному міжнародному праві утворилась нова галузь – міжнародне гуманітарне право, що у свою чергу є складовою системи норм і принципів, які стосуються прав і свобод людини в цілому. Міжнародне гуманітарне регулює відносини між державами з приводу захисту прав людини й основних свобод для усіх, незалежно від раси, статі, мови та релігії як у мирний час, так і в період збройних конфліктів. Це наймолодша галузь сучасного міжнародного права, становлення якої відбувалось на Заході в другій половині ХХ ст., а в пострадянських державах, у тому числі і в Україні активно почало розвиватись із 1991 р. Враховуючи те, що Україна є державою, що бере участь практично в усіх договорах з міжнародного гуманітарного права, та держави, на території якої здійснюється збройний конфлікт, питання подальшого дослідження проблеми залишаються актуальними.

### **Література**

1. Статут ООН. 1948 року. Київ : Представництво ООН в Україні, 2008. 67 с.
2. Права людини. [Міжнародні договори України, декларації, документи] / упоряд. Ю. К. Кучеренко. К.: Наукова думка, 1992. 192 с.
3. Гнатовський М. М., Короткий Т. Р., Кориневич А.О., Лисик В.М., Поєдинок О.Р., Хендель Н.В. Міжнародне гуманітарне право. Київ, 2017. С. 15.
4. Гнатовський М. М. Міжнародне гуманітарне право. Довідник для журналістів / М.М. Гнатовський, Т. Р. Короткий, Н. В. Хендель. 2-ге вид., доповн. Одеса: Фенікс, 2015. 92 с.

**Ковалевич Д.О.**  
*студентка 4 курсу*  
*факультету педагогіки та психології*  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Буглай Н.М.**  
*доктор історичних наук*  
*професор кафедри історії*  
Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЙНОЇ ВЛАДИ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ**

Друга світова війна стала переломним моментом в історії людства. Події війни вплинули на долю українського народу, що на своїх плечах відчув її тяжкі наслідки. Війна принесла народам світу величезні матеріальні, технічні та людські втрати, змінила суспільну свідомість й моральний настрій мільйонів людей. Події періоду 1939-1945 рр. вимагають та подальшого дослідження, особливо в контексті висвітлення перелому поведінки людини та настроїв суспільства у той час.

Сучасні можливості, що відкриваються перед науковцями, надають величезні перспективи дослідити історіографічні доробки, архівні матеріали, що допомагають глибше вивчити особливості окупаційного режиму на території України. Практично всі ці матеріали доводять, що німецьке керівництво розглядало питання освіти не в інтересах українського народу, а в контексті завдань, які ставилися перед окупаційною адміністрацією (у форматі реалізації своїх експансіоністських та економічних планів, а освітні концепції ґрунтувалися на нацистських політичних доктринах) [2].

Система освіти посідає важливе місце у розвитку суспільства та закладає фундамент подальшого розвитку особистості, її свідогляду, впливає на систему моральних цінностей. Освіта є запорукою продуктивної праці, що в свою чергу впливає на матеріальні умови існування людей. Нацистський

окупаційний режим намагався використати в повній мірі цей важливий аспект буття людини та впливав не тільки на економіку, політику, а й на освіту та свідомість українців. Різні аспекти освітнього процесу на окупованій території України в роки Другої світової війни вивчали Гончаренко О., Єржабкова Б., Потильчак О. [4; 5; 8] та ін.

Робилося все можливе, щоб не допустити перетворення місць культури в осередки національної ідеї. Німецька окупаційна влада закрила населенню окупованої України шлях до освіти. Гітлер був переконаний в тому, що було б великою помилкою дати змогу українцям здобувати знання. Він відкидав навіть можливість відкриття в Києві університету. Вище керівництво рейху вважало, що початкової освіти для українців більш, ніж досить. Райхскомісар України Е. Кох дозволив відкрити тільки початкові 4-річні школи для дітей віком від 9 до 12 років. З виповненням 14 років українську молодь відправляли на примусову працю до Німеччини.

Новоявлені колонізатори відчували, що український народ не здолати, доки він зберігає духовний потенціал, свою давню культуру. «Не сміємо дати українцям дійти до розуміння, що їхня раса є щось краще, тільки треба переконати їх у чомусь протилежному... немає сенсу говорити їм про прогрес... Якщо цього не зробимо, то допоможемо виховати майбутню опозицію проти нас» [10].

Освітня політика, проведена німецькою владою на окупованій території, була спрямована на те, щоб поставити українців у становище духовного пригнічення та культурного занепаду. Розробляючи плани щодо завойованих територій, влада окупантів все ж припускала можливість функціонування на українських землях початкової освіти. 1941 року військові німецькі керівники в Україні отримали директиву про те, що допускається лише найнижче шкільництво, всі інші заходи передбачалося вживати за ситуацією [1, с. 2 – 6].

На той час питаннями місцевої освіти займалися міські та районні відділи, які підпорядковувалися окупаційній владі. Всі рішення



узгоджувалися з німцями, які прагнули встановити тотальний контроль над діяльністю навчальних закладів. Нова система освіти, на думку нацистів, повинна в ідеалі нагадувати німецьку версію, а її основними структурними елементами повинні були бути чотирирічні середні і неповні професійні школи (з майже повною ліквідацією вищої та середньої освіти). Весь навчальний процес у навчальних закладах був спрямований на усунення будь-яких елементів більшовицької ідеології та впровадження нової [2, с.70].

12 січня 1942 р. Е. Кох видав наказ, в якому були зазначені основні умови відкриття початкових народних шкіл. Згідно з цим розпорядженням, заборонялося використання навчальних планів та посібників колишньої радянської школи. При відборі педагогічних кадрів перевага надавалася особам, відомим своїми антирадянськими поглядами.

31 серпня 1942 р. Е. Кох видає інший указ, за яким місцевому населенню дозволяється відвідувати тільки чотирирічні народні та фахові школи. Всі інші школи, які були відкриті з ініціативи українців або з дозволу місцевої окупаційної влади, мали закрити. У Києві наприкінці вересня 1941 р. діяло 157 навчальних закладів, а під час окупації відкрито 40 шкіл з 6 470 учнями. Стан школи характеризувався нормальною роботою, під час якої відбувалась підготовка до відкриття ще 64 середніх шкіл, 8 чоловічих і 12 жіночих гімназій [6, с. 74 ] .

Існування у досить важких умовах організації навчального процесу, багатьох обмежень і труднощів, викликаних війною прослідковується і у місті Рівному. В роки нацистської окупації досить чітко змінюється освітня політика німецької влади. Спочатку нацисти дозволили вибудовувати шкільну освітню систему з урахуванням національного українського компоненту на території Рівненщини. Але, починаючи з весни 1942 р. модель була повністю реформована [7].

У грудні 1941 року на території Чернігівської області було відкрито фельдшерсько-акушерську школу з програмою навчання на три роки. «Програма закладу передбачала вивчення 19 спеціальних предметів,

оволодіння якими забезпечувало досить прийнятний рівень підготовки середнього медичного персоналу і за своєю повнотою не поступався навчальним планам медичних технікумів довоєнного часу» [11, с. 160-161].

У воєнний період відкривалися й специфічні школи: в Сумах - школа художньої вишивки і німецької мови, в Мукачеві – державна школа для сліпих, у Львові – ремісничовиховний заклад для хлопчиків-сиріт і безпритульних.

Важливим аспектом в окупаційні політиці було те, що в усіх українських народних школах, як обов'язкову навчальну дисципліну, впроваджували німецьку мову. Нацисти наголошували на потребі: «німецькій мові, як мові давно вже світового значення і як мові народу, приязного українському народові, відводити в школах належне місце» [9, с. 189].

Особливе місце німецька окупаційна влада приділяла релігійному вихованню шкільної молоді. У зв'язку з тим шкільна влада визначала обов'язковість вивчення Закону Божого в українських народних школах обсягом по дві години (в деяких випадках по одній годині) на тиждень в класі (або в з'єднаних класах). Водночас, вона наказувала церковнослужителям забезпечити викладання релігії в школах, бо релігія є фундаментом державного ладу. Лише релігія привчає людей бути дисциплінованими, працьовитими, чесними, скромними та організованими на покращення життя людського [3].

Нацисти також розраховували активно використати в своїй політиці вчителів. За їх задумом, окрім шкільної роботи вони повинні були пропагувати серед населення нацистські ідеї, викривати більшовицьку пропаганду. Судячи з цього, вчитель, ставав таким собі провідником німецьких культурно-політичних цінностей життя на селі. Фактично німці прагнули використати вплив учителів на селян у боротьбі з партизанами, які були репрезентантами радянського режиму на окупованих землях.

Окупантами було відзначено, що головним недоліком радянської школи було те, що творча робота та ініціатива активних учнів не

об'єднувались, не спрямовувались на загальні завдання школи. Адже вміло організувати дитячу творчість – значить виховувати відповідальність за доручену справу, вміння самостійно виконувати ті чи інші завдання, поглиблювати свої знання, виробляти навички організованості, вміння контролювати себе та виховувати свідому дисципліну в інших. Кожен вчитель під час німецької окупації мав пам'ятати, що «на оновлених українських землях він повинен виховувати нове покоління, дисципліноване, здібне до громадського життя та сильне духом» [9, с. 190].

Отже, в період німецького окупаційного режиму на українських землях освітня політика передбачала створення з молодого покоління робочої сили для німецької влади. Для цього було запроваджено мінімальний рівень освіти молодшого покоління та підготовка його до роботи в сільськогосподарській галузі. Під час проведення відповідних освітніх заходів, не було представлено чіткої концепції щодо розвитку шкільництва на території України, що сприяло би до розвитку в містах нових шкіл, з викладанням українською мовою.

Головна мета політики нацистів у галузі освіти полягала у перетворенні освіти на знаряддя утвердження «нового порядку» на окупованих територіях України. Освітня політика нацистів не була єдиною, оскільки набула регіональних особливостей. Однак, незалежно від регіону України, незмінними характеристиками системи освіти залишалися її расистський характер й ідеологічна спрямованість.

### **Література**

1. Бистра М. О. Система освіти в Донбасі в роки Великої Вітчизняної війни: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Донецьк, 2006. 322 с.
2. Гінда В. Освітня політика нацистів в райхскомісаріаті «Україна» // Сторінки воєнної історії України: Зб. наук. статей / Відп. ред. О. Є. Лисенко. НАН України. Інститут історії України. К.: Інститут історії України, 2012. Вип. 15. С. 61 – 75.

3. Гончаренко О. М. Функціонування окупаційної адміністрації Райхскомісаріату «Україна»: управлінсько-розпорядчі та організаційно-правові аспекти (1941- 1944 рр.): монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 600 с.
4. Гончаренко О. М. Нацистська окупаційна політика у сфері освіти на теренах Райхскомісаріату «Україна» (1941-1944 рр.): монографія / О. М. Гончаренко. І. В. Гончаренко, М. П. Куніцький. К.: ПП «НВЦ «Профі», 2014. 232 с.
5. Єржабкова Б. Освіта і німецька шкільна політика в Райхскомісаріаті Україна // Визвольний шлях. 1986. Кн. XI. С. 1366–1379.
6. Єржабкова Бланка. Шкільна справа та шкільна політика в рейхскомісаріаті «Україна» (1941-1944) у світлі німецьких документів; [пер. з нім. Г. П. Задвернюка, М. М. Щербатюка, О. Г. Голубцова, І. М. Хацевича]. К.: Наук. Думка, 2008. 272 с.
7. Любар О. О. Історія української педагогіки: навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. К., 1999. 356 с
8. Потильчак О. Нацистська політика у сфері підготовки спеціалістів із середньою та вищою спеціальною освітою в Україні (1942–1944 рр.) // Архіви окупації 1941–1944. К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. С. 782–790.
9. Стефанюк Г.В. Шкільна молодь Західної України в контексті ідеологічних впливів в період нацистської окупації // Вісник Київського політехнічного університету «Сторінки історії». Вип. № 23. Київ, 2006. С. 181–190.
10. Центральний державний архів громадських об'єднань України. Ф. 1, оп. 70, спр. 110, арк. 167
11. Шайкан В. Українська освіта в добу гітлерівської окупації як засіб ідеологічного протистояння (За матеріалами вітчизняних архівосховищ) // Сторінки воєнної історії України: Зб. наук. ст. 2008. Вип. 11. С. 211 – 217.

**Коваль Г.П.**  
*вчитель історії та географії, старший вчитель*  
Новосафронівська загальноосвітня школа I – III ступенів

## **ПИТАННЯ ЯКОСТІ ВОДИ ТА ВОДОПРОВОДУ В МИКОЛАЄВІ В 1885 РОЦІ**

Питання якості води та водопроводу в Миколаєві в 1885 році стояло надзвичайно гостро. Проводилися дослідження різних джерел води, оцінювалися їх якість і можливість для використання населенням міста. В Миколаєві відбувалося справжнє протистояння між зацікавленими сторонами в забезпеченні міста водою, що проявилось в зіткненнях в Думі та управі.

Професор хімії Новоросійського університету А. Веріго на початку січня 1885 р. представив уже звіт про проведений ним аналізу води водопровідного джерела, відкритого поблизу хутора Водопій. З цього звіту видно, що в 100.000 ч. води знайдено: хлору 9.58, сірчаної кислоти 9.10, окису натрію 8.48, вапна 6.60, магnezії 10.85, азотної кислоти 4.00, твердого залишку після випарювання 50.10; для окислення органічної речовини потрібно марганцевого калію 0.157; кількість кисню, спожитого для окислення органічної речовини, 0.040. У воді, за словами Веріго, не знайдено жодних слідів аміаку і азотної кислоти. На підставі цих результатів можна вивести наступний склад для соляної маси, що знаходиться в розчині в 100.000 ч. води: хлористого натрію 15.79, вуглекислого вапна 8.21, вуглекислої магnezії 13.23, сульфату магнію 13.65, азотнокислого вапна 6.07, тимчасова жорсткість 21.70, постійна жорсткість 8.30.

На підставі параграфу 13 контракту укладеного 11-го червня 1884 року між містом і підприємцями зі спорудженням водопроводу, підгрунтова вода, що проводиться підприємцями в місто, повинна бути прозора, без запаху, нешкідлива, а щодо її жорсткості і змісту органічних речовин, як тваринних так і рослинних, а також речовин неорганічних, вона повинна бути придатною для пиття і всякого домашнього вжитку. При чому у всякому разі, вода водопровідного джерела повинна бути за якістю своєю аж ніяк не нижче

найкращої в Миколаєві, визначеної містом, продаваної води, аналіз якої повинен служити постійним зразком на весь 45-ти річний термін концесії. Для визначення того, яка з нині вживаних колодязних вод є найкраща, міське громадське управління ще в листопаді 1884 року, запросило з Києва професора університету ім. Святого Володимира Гарнич-Гарницького, який погодився провести ретельний аналіз води 4 місцевих колодязів (що вважаються в місті кращими) і власноруч взяв воду з цих колодязів, але аналізу не представив, без чого місто не в змозі дати концесіонерам свою категоричну відповідь про придатність або не придатність їх води.

Але і сам Веріго визнавав, що досліджена їм вода більш жорстка ніж вода колодязя Малишева (11. 80) і вода Спаського колодязя (9. 95), отже за якістю поступається їм. Місто знаходилося в дуже скрутному становищі; по-перше тому, що бажано не відступати від букви контракту і в по-друге тому, що бажано мати якомога швидше водопровід. З цього приводу призначалися два думських засідань (3 і 4 січня) і було ухвалено: 1) взяти воду з водопровідного джерела для здійснення 2-го аналізу, і 2) надіслати копії звіту, представленого Верігою Товариству морських лікарів в Миколаєві і професорам гігієни А. Доброславину (в Петербурзі) і В. Субботіну (в Києві) для належного висновку. Якщо цей висновок теж затримається, то місту доведеться вирішувати це питання навмання, що зовсім не бажано [1].

Засідання Думи в кінці лютого обіцяло бути вельми цікавим, так як обидва професори гігієни А. Доброславін (в Петербурзі) і В. Субботін (в Києві), до яких зверталось місто, вже вислали свої висновки з приводу аналізів води водопровідного джерела і міських колодязів, та аналізів, здійснених професорами Веріго і Гарнич-Гарницьким [2].

27-го лютого відбулося екстрене засідання Думи з питання водопроводу. Після прийняття зборами доповіді підготовчої комісії (по благоустрою міста) про порушення перед відповідним міністерством клопотання про заснування в місті Миколаєві окружного суду, голова запропонував зборам вислухати висновки професорів гігієни А. Доброславина

(в Петербурзі) і В. Субботіна (в Києві) з приводу аналізів води водопровідного джерела, колодязя Малишева і Спаського басейну, здійснених професорами хімії Веригою і Гарнич-Гарницьким. Думі було надано всі документи, що стосуються цього питання, а також прочитана була доповідь водопровідної комісії, заснованої на висновках компетентних осіб і установ, в силу яких комісія пропонувала відхилити пропозицію підприємців про прийняття видобутої їми води.

Відкриваючи з цього приводу дебати, гласний І.А. Рибаків звернув увагу зібрання на 13 параграф контракту, укладеного містом з підприємцями, в якому говориться, що «підгрунтова» вода, видобута підприємцями, повинна бути не гірше найкращої продаваної в місті води, при чому, на думку цього гласного, «підгрунтову» воду повинно порівнювати з підгрунтовою ж, якою по суті є вода колодязів Водолагіна і Павленко, а не водою Спаського басейну і колодязя Малишева. Гласними було задано питання, чому Рибаків вважає, що вода водопровідного джерела, хоча і гірше вод Спаська і Малишева, але все таки повинна бути прийнятою.

Після нетривалих дебатів, головуючий поставив на балотування питання: «чи прийняти доповідь комісії, тобто відмовитися від прийняття запропонованої підприємцями води чи ні?», що і було вирішено одноголосно в задовільному сенсі.

Було прочитано лист професора А.Вериги, в якому він, бажаючи досягти позитивного вирішення питання про якість миколаївської колодязної води, виявляв свою готовність провести безкоштовно цілий ряд досліджень протягом, принаймні, півроку в тому випадку, якщо місто надасть йому можливість отримувати два рази в місяць проби води Спаська, криниці Малишева, Водолагіна та інших. Думою ухвалено: листа Вериги до відома [3].

Боротьба за водопровід перетворилаа Думу на справжню арену зіткнення інтересів різних людей. Особливо яскравими та скандальними стали відносини гласного П.Ф. Кузьміна з головою Міської думи В.А. Даценко. Довільні дії члена міської управи П.Ф.Кузьміна обурювали

більшість місцевих обивателів. Як зазначала преса, не минає й місяця, щоб Кузьмін не зробив зборам Думи і всьому місту будь-якого несподіваного сюрпризу, у вигляді самоправного заготовлення каменю для будівництва нової споруди міської поліції, купівлі помпи для викачування води з міського колодязя на Базарній площі і таке інше. На початку жовтня Кузьмін вніс пропозицію про необхідність будівництва в Спаському басейні кам'яної водозбиральної галереї, на що може бути витрачено 1.500 – 2.000 рублів. На дебатах гласний В.Е. Андреевский, запропонував утриматися з остаточним вирішенням цього питання, до внесення його до порядку денного наступного засідання. Кузьмін наполягав на негайному вирішенні його пропозиції. На другий день вранці все місто дізнається, що роботи по влаштуванню пропонованої Кузьмінім водозбиральної галереї доведені вже майже до половини, про що, втім не знали не тільки гласні Думи, але навіть управа, разом з своїм головою В. Даценко. Мета цієї поспішності всім була зрозуміла: Кузьмін – перший і найголовніший противник Брунгофа (будівельник водопроводу в Миколаєві), – бажав за будь-що «провалити» проект останнього, тому і намагався ввести Думу в оману, доводячи їй, що Спаський басейн може постачати водою все населення міста. Але так як водопровід вже почав будуватися, і Думі належало остаточно вирішати: прийняти чи не прийняти воду, видобуту поблизу хутора «Водопій», і чи поступається вода водопровідного джерела підґрунтовим водам Спаського басейну. Отже, гласний Кузьмін в продовженні всього року свого перебування на посаді встиг загальмувати занадто багато найважливіших справ, чим викликав до себе негативне ставлення громадян [4].

Член управи П.Ф. Кузьмін в середині жовтня, увійшовши до кабінету міського голови В. Даценко повів розмову про ту водозбиральну галерею, яку він створив за своїм проектом на міські кошти без відома не тільки Думи, а й управи, і як тільки Даценко надумав опонувати своєму колезі, останній перетворив спокійну бесіду в бурхливу розмову. Потім вийнявши з кишені шестиствольний револьвер, направив його на Даценко. Побачивши, що



розмова прийняв такий перебіг, Даценко вийшов з кабінету, припинивши конфлікт. Подібна витівка з боку Кузьміна була не першою, ще раніше на засіданні новообраної Думою комісії з благоустрою міста, Кузьмін не зійшовшись в думках з членом комісії М. Ге, теж направляв револьвер на свого опонента. Але тоді така зухвалість Кузьміна була прихована «по домашньому» [5].

В середині вересня професор Ерісман, розглянувши надруковані документи з водопостачання міста, висловився, що висновок професора Суботіна досить докладний і науковий. Але він, Ерісман, щоб не помилитися, не може прямо висловити свою думку про придатність або непридатність води, так як зроблено не тільки мало аналізів води, але і зроблені ці аналізи не повні. Так, наприклад, відсутні дослідження ґрунту, що оточував водопровідне джерело, і мікроскопічне дослідження самої води. На закінчення професор Ерісман зазначив, що оскільки він є людиною дуже зайнятою, то зможе приїхати до Миколаєва лише на Різдвяні свята [6]. Таким чином, ми бачимо із періодики наскільки непростим та багатоманітним було питання якості води та водопроводу в Миколаєві в 1885 році.

### **Література**

1. Одесские Новости. – 1885. – № 31, 11 января.
2. Там само. – № 66, 22 февраля.
3. Там само. – № 75, 7 марта.
4. Там само. – № 243, 9 октября.
5. Там само. – № 250, 17 октября.
6. Там само. – № 225, 17 сентября.

**Коваль Г.П.**  
*вчитель історії та географії, старший вчитель*  
Новосафронівська загальноосвітня школа I – III ступенів  
**Коваль О.Г.**  
*студент 4 курсу*  
Чорноморський Національний університет  
імені Петра Могили  
м. Миколаїв, Україна

## **ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ПОВІТ БЕССАРАБСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ В 1884 – 1885 РОКАХ**

Війни, зміни території та адміністративно-територіального устрою викликали різні регіональні зміни. Наведемо деякі короткі відомості про Ізмаїльський повіт Бессарабської губернії станом на 1891 рік та різні зміни, події кінця 1884 – на початку 1885 рр. Ізмаїльський повіт Бессарабської губернії, займав південно-західний кут губернії і був приєднаний до Росії у 1878 р. одночасно з повітовим містом Ізмаїлом. Межував зі сходу – Румунією, на заході – Молдовою, з півдня – Добруджою. Територія Ізмаїльського повіту – 8.128 квадратних верст, що становило понад 1/5 всієї губернії. Поверхня безлісна, рівна місцевість, пересічена долинами річок [1, 849]. Загальна кількість населення в повіті 137.716 осіб (72.379 чоловіків і 65.337 жінок за відомостями 1891 р.). Національний склад народонаселення строкатий, точних числових даних про це немає. Крім православного віросповідання, тут було багато розкольників, для яких місто Ізмаїл колись був церковним центром; а також німецьких і болгарських колоністів, греків, циган, євреїв і інших. Після приєднання повіту до Росії частина румунського населення перейшла до Румунії, а на місце його стали селитися українці з інших частин Бессарабії; з 1884 року тут оселилися чехи. У 1891 році укладено шлюбів 1.224, народилося 7.184 чоловік (5,2% всього населення в повіті), померло 3.897 чоловік (2,8%). Числилося землі зручної 564.506 дес., незручної 14.583 дес., а решта 267.752 дес. під озерами, річками та інше, в тому числі під містами (Ізмаїл, Болград, Рені, Кагул, Кілія) 50,6 дес. Найголовніші заняття населення – землеробство, садівництво, виноградарство, тютюнництво,

рибальство, бджільництво та шовківництво [1, 849].

В 1891 році було 23 парових млина, 91 кінна і 1308 вітряних з 1736 поставами і загальним виробництвом 4420 четвериків борошна на добу. Фабрик і заводів в тому ж році: рибних заводів 20, з обігом в 105.500 руб., цегляний 1 з обігом 2600 руб, красильня 1, з обігом 200 руб., чугуно-літейних заводів 2, з обігом 25.000 р., маслобоєнь 14, з обігом 12.850 р., шкіряний 1, з обігом 150 руб., шипучих вод 1, з обігом 90 р., свічкових 14. З обігом 3.500 р., сироварень 13. З обігом 27.000 р., салотопень 1, з обігом 60 р., суконних 50, з обігом 4.070 р., шерстемиєнь 1, з обігом 2.500 р.; лікарень в повіті 4, з 55 ліжками. Медична частина обходиться в 46.567 р. (на долю земства приходиться 23.333 р.). Торгівля повіту зосереджена, головним чином, в Тучкові. В 1883 році в Ізмаїльському повіті було 92 нижчих училища, із них 5 двокласних з 357 учнями і 87 однокласних з 3.075 учнів обох статей. Утримання перших п'яти училищ обійшлося в 11.085 р., а 87 решта – 77.938 р. Кількість всіх учнів в повіті складала 3,5 % населення [1, 851].

Про стан міст довідуємось із періодики тих років. Так, про Болград написано 16 грудня 1884 року: «Ось уже грудень, а ми ще не бачили снігу. Бруд жахливий. Міські ватажки кудись заховалися. Вони, видно, дотримуються приказки: «моя хата з краю», і до сих пір не подбали про видання обов'язкових правил для домовласників щодо очищення вулиць, «тротуарів» та інше. Скрізь бруд, дохлі кішки і собаки». Автор «Спостерігач» відреагував надзвичайно емоційно: «Боже! Так що-ж це таке? І навіщо вони все це пишуть? Кому це потрібно? Кому від цього легше буде? Адже не тільки обивателі, а й ті, кому про це відати належить, прочитавши ляментациї про бруд, про дохлі кішки і про дохлі собаки, тільки посміхатися будуть. Невже все це «власні кореспонденти» і «агенти відділень» пишуть тільки заради полегшення своєї наболілої душі? Тоді краще-б їм виливати свою душу перед «добрими друзями», – навіщо ж все в газету? Та не подумайте наші поважні колеги, що ми ставимо їм у провину цю «обивательську літературу»; ні, а тільки відзначаємо її» [2].

Кілійська міська адміністрація в середині грудня 1884 року затвердила кошторис доходів і витрат по місту Кілії на 1885 рік. За кошторисом очікувалося до надходжень всього 39.667 руб. 60 коп., до витрати призначено – 39.168 руб. 74 коп.; найбільшими статтями витрат за цим кошторисом було утримання міської управи (5.244 руб.), утримання вулиць (5.925 руб. 50 коп.), на утримання нічної варти (2.460 руб.). Мабуть, ночами в Кілії дуже небезпечно [3].

В Ізмаїльському повіті громадські установи досі ще, як відомо, керувалися румунськими законами. «Коли Ізмаїльський повіт належав Румунії, з її боку був належний контроль, але з приєднанням його до Росії, румунський контроль припинився, а російський ще не встановлений і, таким чином, громадське самоврядування в Ізмаїльському повіті стояло поза будь-якого контролю. Обставина ця давала цілковитий простір місцевим верховодам. Населення не могло дочекатися введення в приєднаному краї порядків, які існували у всій решті Росії ... Але тепер бажання «нової Бессарабії», мало, здавалося, здійснитися, бо перебування бессарабського губернатора в Петербурзі пов'язували з питанням про реформи в Ізмаїльському повіті, та й давно-б пора...».

Чимало уваги газети приділяли кримінальній хроніці. В «Одеських Новинах» було повідомлено про крадіжки в місцевих церквах Ільїнської хрестової (митрополії). З'ясувалося, що злодієм в обох випадках виявилася одна і та ж людина – син статського радника Володимир Маркович Латі, 24 років. Латі навчався в місцевій гімназії, але курсу не закінчив. Спочатку він перебував на військовій службі вільнонайнятим, а потім – листоношею в кишинівської поштової конторі, але з військової служби та з поштового відомства був звільнений «за ... небайдужість до чужої власності ...» Латі було поміщено у в'язницю.

На 24 січня в місцевому окружному суді призначена до розгляду гучна справа про колишнього товариша прокурора Одеського окружного суду Росковшенко і його двох спільників, обвинувачених в підробці векселів.

Звинувачувати підсудних буде товариш прокурора Прохоров, колишній помічник прокурора Одеського військово-окружного суду; захисниками мали виступати: у Росковшенко – Плевако, а у спільників його, присяжні повірені Лабунченко і Шмітов. Публіку в зал суду мали пускати по квитках.

В Ізмаїлі на початку січня 1885 року увійшла дивна «мода», загороджувати «барикадами» вулиці біля тих будинків, де є хворі, так що по тих вулицях припинявся рух і для піших і для кінних. Зведена така барикада біля будинку Руссо, а інша біля будинку Баламеза, на Купецькій вулиці. Звичайно, вуличний шум і гуркіт коліс по мостовим турбував важкохворих, але, щоб не було чути гуркоту, в тих містах, де є мостові, вулицю перед будинком хворого встеляють тільки соломою, але не загороджують на глухо колодами. В Ізмаїлі мостові були відсутні і лише знаходилися в проекті, шуму на вулицях – жодного, крім гавкання собак, і тому не тільки будувати барикади, але і солому було настилати абсолютно зайве [4].

На початку 1885 року Ізмаїльський повіт входив до округу Кишинівського окружного суду; але комунальна рада міста Ізмаїла знаходила це незручним за віддаленістю Кишинєва від Ізмаїла, і тому звернулася з клопотанням до одеського генерал-губернатора про заснування в місті Ізмаїлі особливого окружного суду 4-го розряду, в округ якого увійшов би Ізмаїльський повіт і частини повітів Акерманського і Бендерського. На думку Ізмаїльської комунальної ради, для нового окружного суду мало знайтися достатньо справ, так як під час румунського панування в Ізмаїльському повіті існували два трибунали, і обидва були завалені справами. Рада пропонувала від себе приміщення для суду і приймала на свій рахунок всі витрати на початкове обзаведення. З приводу цього клопотання, одеський генерал-губернатор зажадав думки голови Кишинівського окружного суду. Той зібрав інформацію, за якою в Ізмаїльському повіті, за час з 1878 по 1884 рік, в середньому річному провадженні, було справ: позовних 112, в тому числі охоронних – 93; кримінально-судових – 120 і розглянуто в розпорядчих засіданнях суду – 250. Тому, якщо до Ізмаїльському повіту приєднати не

частини, а цілі половини Акерманського і Бендерського повітів, то середньому в рік можна було мати справ: цивільних позовів до 150 і кримінальних до 160. Із відомостей, наявних в суді, вбачалося, що за 1884 р. по Ізмаїльському повіту кількість справ не додалося, а зменшилася. Посилання комунальної ради на те, що під час румунського панування два трибуналу були завалені справами – не заслуговує уваги, бо в тих трибуналах крім справ, які у нас підлягають веденню окружних судів, розглядалися і ті справи, якими в Росії відали мирові установи. «Віддаленість Ізмаїла від Кишинєва не може служити для жителів Ізмаїльського повіту особливою незручністю, як, наприклад, для жителів повіту Хотинського, бо від Кишинєва до Троянова Валу йде залізниця, а від Троянова Валу до Ізмаїла всього лише 45 верст. Що стосується до передбачуваного комунальною радою приміщення для суду і витрат на початкове обзаведення, то це занадто мізерно в порівнянні з тими величезними витратами скарбниці, які вона повинна буде робити, в разі відкриття суду, на утримання прокурорського нагляду, складу суду, канцелярій, установи нотаріального архіву та інше, і ці витрати, якщо навіть зменшаться тоді штат Кишинівського окружного суду, далеко не поповняться від цього зменшення. Таким чином, судячи з цієї відозви голови Кишинівського окружного суду, відкриття окремого суду в місті Ізмаїлі – абсолютно зайве [5].

Таким чином, ми бачимо, наскільки цікавим та різноманітним, за матеріалами періодики, був розвиток Ізмаїльського повіту Бессарабської губернії в кінці 1884 – на початку 1885 рр. та його стан на 1891 рік.

#### **Література:**

- 1.Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т.ХІІ А (24):– 1894. – стбл. 849 – 849.
2. Одесские Новости. – 1884. – № 13, 16 декабря.
3. Там само. – № 15, 19 декабря.
4. Одесские Новости. – 1885. – № 31, 11 января.
5. Там само. – № 66, 22 февраля.

### СЕКЦІЯ № 3

## ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

**Якименко С.І.**

*кандидат педагогічних наук, професор  
завідувач кафедри початкової освіти*

Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського

**Наконечна В.Д.**

*студентка 248 групи*

*спеціальності 013 Початкова освіта*

Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського

м. Миколаїв, Україна

### ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасні процеси відродження нації зумовлюють актуальність проблеми громадянського виховання підростаючого покоління. Становлення демократичного суспільства в Україні визначає розвиток громадянського виховання особистості. Формування особистісних рис громадянина України, гуманістичного світогляду є головною метою громадянського виховання, що зазначається в Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про освіту», програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів», Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та інших державних нормативно-правових документах.

Одним із пріоритетних напрямків у Національній доктрині розвитку освіти України визначено проблему виховання підростаючого покоління, основною метою якого є виховання свідомого громадянина, патріота, формування в молоді високої культури міжнаціональних взаємовідносин, потреби та вміння жити в громадянському суспільстві [5, с. 4].

Зміст виховання в сучасному суспільстві являє собою систему

загальнокультурних і національних цінностей, що відображають ставлення особистості до суспільства й держави, природи, мистецтва, самої себе [7, с. 15]. У свою чергу ціннісне ставлення особистості до суспільства й держави передбачає формування почуття патріотизму, національної самосвідомості, правосвідомості, політичної культури та культури міжетнічних відносин. Саме тому найважливішою вимогою до створення виховного простору є залучення дітей до розв'язання суспільно значущих і особистісних життєвих проблем, уможливлення набуття досвіду громадянської поведінки [7, с. 15].

У нашому дослідженні одним із ключових є поняття «громадянське виховання». В «Енциклопедії освіти» воно трактується як «педагогічний процес становлення свідомого, відповідального і компетентного громадянина-патріота, спрямований на розвиток і розбудову демократичного громадянського суспільства [2, с. 149]».

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності «громадянське виховання» визначається як «процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично і юридично дієздатною та захищеною [3, с. 7]».

До основних принципів громадянського виховання особистості слід віднести: принцип гуманізації та демократизації виховного процесу, принцип самоактивності й саморегуляції особистості, принцип системності, принцип комплексності та міждисциплінарної інтегрованості, принцип наступності й безперервності, принцип культуровідповідності та принцип інтеркультурності.

Метою громадянського виховання є формування свідомого громадянина-патріота, спосіб мислення, вчинки та поведінка якого спрямовані на розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні [3, с. 9].

Процес громадянського виховання школярів доцільно розглядати комплексно: воно здійснюється як у межах викладання навчальних дисциплін,



так і в ході позакласної роботи. Так, Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи своєю метою ставить побудову підґрунтя всебічного, гармонійного розвитку особистості з високоморальною громадянською позицією, акцентуючи увагу на становленні та вихованні юного громадянина, формуванні його громадянської зрілості [4, с. 49].

«Ефективність виховного процесу значною мірою залежить від так званих контрольованих чинників, тобто системи наукових положень, які визначають сутність конкретної виховної методики [1, с. 14]», - зауважує І. Бех. Тому доцільно обирати таку методологію, яка дозволить зробити виховний процес прогнозованим і розвивально ефективним. Ученим запропоновано такі виховні інваріанти: формування в суб'єкта здібності й бажання усвідомлювати себе як особистість; культивування у вихованця цінності іншої людини; формування у вихованця образу «хорошого іншого»; використання «ефекту генерації» у виховному процесі; використання у виховному процесі «ефекту присутності»; культивування у вихованця досвіду свободи самостійного обрання рішення; культивування зворушливого виховного впливу [1].

Розвиток системи громадянського виховання набуває надзвичайної актуальності, обумовленої сучасними реаліями соціально-політичного життя України: суперечність зусиль, що спрямовані на демократизацію громадського життя, з боку різних політичних сил і влади, недостатній рівень суспільного сприйняття демократичних цінностей; критичний стан відносин між державою і суспільством, державою і особистістю [6, с. 79].

За визначенням О. Сухомлинської виховання громадянських якостей (громадянськості) - це емоційно-почуттєве прилучення дітей до різних форм знання, розуміння, діяльності й поведінки, спрямованих на прояви громадянськості. До громадянських якостей належать: любов до свого народу, краю, Вітчизни, толерантність, демократизм, громадянська самосвідомість, громадянська гідність, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність, громадянська мужність, громадянська діловитість,

працелюбність, повага до законів держави, чужої думки тощо [9, с. 4]. Вчена виокремлює три моделі формування громадянськості: патрисипативну, когнітивно-розвивальну та репрезентативну [2, с. 149].

Існуючі сьогодні підходи та концепції громадянського виховання ґрунтуються на трьох базових моделях виховання, запропонованих М. Сметанським: директивній (передбачає цілеспрямований вплив педагога на вихованця), прихованого впливу (відбувається формування в дитини бажаних якостей за допомогою маніпуляції) та сприяння (закладено здатність вихованця спрямовувати власний розвиток, розуміти власне «Я»).

М. Сметанський зауважує, що «у процесі виховання доцільно поступово переходити від прямого формування особистості (директивна модель) через приховані (маніпулятивні) виховні впливи на неї до сприяння її саморозвитку (сприяння). За таких умов кожна з наявних концепцій залежно від рівня розвитку моральної свідомості особистості відіграє істотну роль у її вихованні [8, с. 6]».

У вирішенні завдань громадянського виховання через директивну модель формується особистість майбутнього громадянина, дитина усвідомлює правила та норми поведінки в суспільстві. На основі засвоєння учнем досвіду попередніх поколінь і за допомогою моделі прихованого виховного впливу відбувається невимушене формування громадянських якостей особистості на більш самостійному рівні. Подальше формування свідомого громадянина, людини з притаманними тільки їй особистісними якостями відбувається на основі власних уявлень індивіда про громадянський обов'язок і вміння спрямовувати свій розвиток — у цьому знаходить реалізацію модель виховання-сприяння [8, с. 2-6].

Отже, громадянське виховання здійснюється шляхом системної організації навчальної, соціальної та суспільно корисної діяльності, спрямованої на дотримання прав та обов'язків громадянина.

Громадянське виховання спрямовується на формування громадянської компетентності особистості. Громадянська компетентність особистості — це

сукупність готовності й здатності особистості активно, відповідально й ефективно реалізовувати весь комплекс громадянських прав і обов'язків у демократичному суспільстві, застосовувати свої знання на практиці.

Підґрунтям для громадянського виховання є політичне, правове та моральне виховання, що реалізується шляхом організації навчальних занять, проведення позакласної роботи та створення відповідного демократичного середовища, формування соціальної та комунікативної компетентності в навчально-виховному процесі.

### Література

1. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології. *Педагогіка і психологія*, 1999. №3. С. 5-14.
2. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. *Шлях освіти*, 2000. №3. С. 7-13.
4. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи. *Рад. шк.*, 1991. №6. С. 48-55.
5. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 року №347. *Освіта України*, 2002. №33. С. 4-6.
6. Огневьюк В. Образование и ценности демократии. *Персонал*, 2003. №2. С. 72-79.
7. Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України / Авторський колектив проекту: І. Д. Бех (кер. проекту та автор концептуальних засад) та ін. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 80 с.
8. Сметанський М. І. Теоретичні засади сучасних концепцій виховання. *Шлях освіти*, 2004. №3. С. 2-6.
9. Сухомлинська О. В. Громадянське виховання: спадщина і сучасність. *Доба*, 2002. №1. С. 4-5; *Управління освітою*, 2005. №24. С. 3.

**Якименко С.І.**  
*кандидат педагогічних наук, професор*  
*завідувач кафедри початкової освіти*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського

**Неведомова Т.С.**  
*студентка 248 групи*  
*спеціальності 013 Початкова освіта*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Реалізація сучасної особистісно-зорієнтованої освітньої парадигми вимагає осмислення і творчого впровадження прогресивних педагогічних концепцій. Це перш за все детермінує визначення і обґрунтування теоретико-методологічних засад, педагогічних умов і механізмів формування готовності майбутнього вчителя до громадянського виховання молодших школярів.

В основу роботи покладено гіпотезу про те, що ефективність підготовки майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової освіти підвищиться за таких педагогічних умов:

- гуманізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи;
- створення ціннісно-мотиваційного середовища шляхом системної організації позааудиторної виховної роботи;
- введення до курсу «Методика виховної роботи» змістового модуля, метою якого є набуття майбутніми вчителями професійних компетенцій з питань громадянського виховання молодших школярів.

Виходячи з поданої гіпотези, першою умовою, що сприятиме підвищенню ефективності підготовки студентів до громадянського виховання

молодших школярів передбачає гуманізацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Підґрунтя гуманістичної педагогіки закладено в працях вітчизняних письменників, педагогів-просвітителів Ю.Дрогобича, Г.Сковороди, Т.Шевченка, П.Куліша, В.Духновича, К.Ушинського, І.Франка, Лесі Українки, Б.Грінченка, Г. Ващенко, А.Макаренка, В.Сухомлинського [2, 3, 4, 6, 7, 8, 10] та інших.

У працях Є.Барбіної [1], І.Беха, А.Бойко, В.Заслуженюк, І.Зязюна, Н.Кічук, В.Лозової, О.Мороза, Н.Ничкало, І.Прокопенко, В.Семиченко, С.Сисоевої, А.Сущенко [9] та інших розкрито особливості розвитку особистісно-орієнтованої школи та системи методичної роботи, що відповідає потребам суб'єктів педагогічного процесу. Значну увагу приділено орієнтації вчителя на гуманістичну сутність професії. В цьому дослідники вбачають основні шляхи подолання проблем підвищення фахової майстерності педагогів.

Є.Барбіна, В.Заслуженюк, О.Пехота, В.Семиченко, А.Сущенко та інші наголошують на доцільності гуманістичної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів, упровадження гуманістичних принципів у педагогічну практику.

Так, Є.Барбіна акцентує увагу на тому, що «завдання всіх навчальних курсів у системі підготовки фахівця – це повернути в навчально-виховний процес «зерно», суть народної і класичної педагогіки – її гуманістичне джерело» [1, с. 34]. Гуманізація мети професійної підготовки педагога передбачає орієнтацію на особистість майбутнього вчителя, його професійну компетентність, формування його духовної і професійної культури. Учена наголошує на необхідності створення в навчально-виховному процесі умов для розвитку перцептивного, понятійно-гностичного, емпатійного, емоційно-оцінного і практичного компонентів гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців. Одним із засобів формування гуманістичної спрямованості визначено використання в процесі роботи п'яти типів

спеціальних ситуацій з гуманістичним підтекстом [1].

Отже, перебудові підлягають особистісні настанови майбутнього вчителя. Актуальності набуває розкриття механізмів самонавчання, самовиховання, самоосвіти і самореалізації з урахуванням індивідуальних особливостей студента.

Другою умовою підготовки майбутніх учителів до громадянського виховання молодших школярів ми визначаємо створення ціннісно-мотиваційного середовища, що сприятиме ефективності підготовки майбутніх учителів до громадянського виховання учнів.

Аналіз досліджень аксіологічної проблематики доводить, що поняття «цінність» присутнє як у пізнавальних структурах суб'єкта, так і в будь-яких процесах соціального життя та культури суспільства, у світогляді особистості. Тому цей феномен, як складне комплексне утворення, необхідно врахувати у професійній підготовці майбутніх учителів.

Підґрунтям педагогічної аксіології є розуміння й утвердження цінності життя людини, виховання та навчання, педагогічної діяльності та освіти в цілому. Тобто, педагогічні цінності – це ті особливості, які дозволяють не лише задовольняти потреби педагога, а й слугують орієнтирами його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей. Ціннісні орієнтації виступають однією з головних характеристик особистості, а їхній розвиток – основним завданням гуманістичної педагогіки.

Особистісні цінності у структурі мотивації за функціональним призначенням належать до найвагомійших джерел мотивації, що співвідносяться з життєдіяльністю людини. «Втілення особистісних цінностей у відповідних мотивах діяльності є необхідною умовою самореалізації. Достатні умови еспілюються з характеристик продуктивності й успішності самої діяльності, в першу чергу – професійної» [9, с.163], це – слушно зауважує А.Сущенко.

Тому вивчення особистості майбутніх учителів, їх ціннісних

орієнтацій, мотивів, ставлень, оцінних суджень уможлиблює вироблення стратегії організації процесу професійної підготовки, проектування та формування мотиваційної сфери кожного студента в процесі навчання.

Реалізація третьої умови – введення до курсу «Методика виховної роботи» змістового модуля, метою якого є набуття майбутніми вчителями професійних компетенцій з питань громадянського виховання молодших школярів. Модуль має забезпечити теоретичну і практичну готовність майбутніх учителів до громадянського виховання молодших школярів.

На підґрунті аналізу досліджень І.Зязюна, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, О.Сухомлинської та інших учених встановлено, що компетентнісний підхід є домінуючим у сучасній системі освіти.

І.Зязюн підкреслює, що «такий вид змісту освіти не зводиться до орієнтації лише на знання, а пропонує цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і виконання багатьох соціальних ролей» [4, с. 328].

Отже, визначення мети і завдань змістового модуля має відбуватись з позицій компетентнісного підходу. Це є важливим з огляду на зміну поглядів на кінцеві результати освітнього процесу. Наявні компетенції є показниками ефективності функціонування освітньої системи. Експертами Ради Європи визначено, що компетенції включають знання, вміння, ставлення і передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні і соціальні потреби [5].

Таким чином, очікуваним результатом змістового модуля з досліджуваної проблеми є сукупність професійних компетенцій, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності, пов'язаної з громадянським вихованням.

Виходячи із сказаного вище, можна зробити висновок, що обґрунтовані педагогічні умови є базою для визначення змісту, характеру та форм організації процесу підготовки майбутнього вчителя до громадянського виховання молодших школярів. На підставі визначених і обґрунтованих вище

педагогічних умов можливим є розроблення технології їх реалізації та моделі формування готовності майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи.

### Література

1. Барбіна Є.С. Гуманізація педагогічної освіти у світлі людиноутворюючої функції. Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. Вип.20: Педагогічні науки. Том1 /За заг. ред. В.Д.Будака, О.М.Пехоти. Миколаїв: МДУ, 2008. С.34-42.
2. Ващенко Г.П. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників молоді і батьків. 3-є видання. Полтава, 1994. Т.1. 191 с.
3. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: [монографія]. Черкаси: Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг.ред. О.В.Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
6. Левченко Т.І. Розвиток Освіти та особистості в різних педагогічних системах: [монографія]. Вінниця: Вид-во «Нова книга», 2002. 512 с.
7. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. М.: Просвещение, 1968. 373 с.
8. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: нав. посібник. К.: Вікар, 2003. 335 с.
9. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя: наук.-метод. посібник. Запоріжжя: Прем'єр, 2003. 222 с.
10. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. К.: Радянська школа, 1949. 418 с.



**Сухарєва С.О.**  
*студентка 448 групи*  
*спеціальності 013 Початкова освіта*  
Миколаївський національний університет  
**Науковий керівник: Філімонова Т.В.**  
*кандидат педагогічних наук*  
*доцент кафедри початкової освіти*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС НУШ**

Інтерактивні технології на уроках початкової школи є важливим складником особистісно-зорієнтованого розвивального навчання.

Є декілька визначень поняття «інтерактивне навчання», що добре відображають його суть:

1. Інтерактивне навчання – переклад англomовного терміна «interactive learning», який означає навчання (стихійне або спеціально організоване), базоване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії.

2. Інтерактивне навчання («inter» - взаємний, «act» - діяти) – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Головною ознакою такої технології є те, що учні стають активними співтворцями навчального процесу. Під час такого заняття усі учні вступають в діалог з учителем, беруть активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання в парі або групі. Аналізуючи свої дії та дії своїх однокласників, кожен учень може змінювати модель своєї поведінки, більш усвідомлено засвоювати необхідні знання та вміння, відчувати себе в умовах, максимально наближених до життя. Спільна діяльність здобувачів освіти у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить індивідуальний внесок у цей процес, йде

обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не лише здобувати нові знання, але й розвивати пізнавальну діяльність, переводити її у більш високі форми кооперації та співробітництва.

Провідним засобом реалізації інтерактивної взаємодії у навчальному процесі є забезпечення оптимального поєднання розмаїття видів активності, зокрема комунікативної, всіх суб'єктів навчання, створення комфортних умов, в яких кожен відчуває свою індивідуальність, самодостатність, успішність. Реалізація інтерактивного навчання потребує адекватного залучення до цього процесу особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків) суб'єктів навчання, розмаїття форм співробітництва, рефлексії набутих знань і умінь, вироблених ціннісних орієнтацій, ставлень тощо [1, 13].

За Н. Волковою інтерактивні технології – це сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей.

В. Гузеєв у своїй книзі подає таке визначення: «Інтерактивні технології є видом інформаційного обміну учнів з оточуючим середовищем» [2, 90].

Нагромаджений вже сьогодні в Україні та за кордоном досвід переконливо засвідчує, що інтерактивні технології сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Вони дозволяють учням:

- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати;
- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації;

- вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути діалогу;
- знаходити спільне розв'язання діалогу;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [3, 90].

Ефективність впровадження інтерактивного навчання, на думку І. Жорової, забезпечується спеціальною організацією навчального процесу, яка складається з кількох етапів.

На підготовчому етапі формуються мікрогрупи. При цьому враховують позитивний емоційний стан мікрогрупи, готовність учасників до співпраці під час вирішення навчальної проблеми, яка повинна спонукати учнів до пошукової діяльності, обміну власним досвідом, думками, розвивати вміння та навички самостійно працювати.

Наступний етап – презентація групових рішень – може бути організований по-різному, залежно від характеру взаємодії учасників груп (спільно-індивідуальна, спільно-послідовна, спільно-взаємодіюча). Спільно-індивідуальна форма передбачає представлення результатів власної діяльності кожного учасника, обговорення та вибір доцільного варіанта. При спільно-послідовній – результат діяльності кожної групи є фрагментом, необхідним для побудови загальної відповіді. Спільно-взаємодіюча форма обумовлює вибір певних аспектів групових рішень, на основі яких приймається колективне.

На підсумковому етапі учні оцінюють, наскільки вдалося створити атмосферу співробітництва у групі, підбивають підсумки виконаної роботи [4, 445].

Особливістю інтерактивного навчання є наявність дослідницької діяльності учнів, яка передбачає постановку проблеми, формулювання гіпотез і їх перевірку у ході розумових та практичних операцій із застосуванням діалогу. В цій ситуації діалог виступає як метод вирішення протиріч. Таке

спілкування сприяє оволодінню досвідом творчої діяльності, систематизації добутих знань, формуванню активної, творчої, свідомої особистості.

О. Коротаєва особливу увагу приділяє цікавому, конструктивному діалогу. На її думку, перш ніж перейти до групової взаємодії та співпраці необхідно провести роботу з формування в учнів комунікативних умінь та навичок, що забезпечить ефективність спілкування. Передусім учасники діалогу самостійно визначають правила, яких треба дотримуватись в ході спільної роботи або гри. Розв'язання будь-якої навчальної проблеми передбачає внесення пропозицій щодо її вирішення, вибір доцільного варіанту та його презентація, як рішення групи. Тому, при організації ігрової діяльності, спочатку визначається роль кожного з учасників, яку він повинен виконувати протягом усієї гри. Наприклад, якщо між учнями розподілені ролі «ініціатора», «контролера», «спікера», то пропозиції «ініціатора», якими б абсурдними вони не були, група повинна прийняти до обговорення з усією серйозністю; виконання ролі «контролера» передбачає конструктивну критику, яка не повинна вийти за межі гри та культури поведінки, у особисті стосунки; «спікер» групи, презентуючи групове рішення, не повинен замінити його своїм [5, 27].

Серед методів інтерактивного навчання особливе місце посідають рольові та імітаційні ігри. Вони забезпечують активізацію пізнавальних процесів, динамічність та продуктивність мислення, розвиток пам'яті, стають засобом інтелектуального розвитку особистості. Але слід уникати ситуацій, коли гра проходить заради самої гри, а досягнення перемоги – заради перемоги. У такому випадку гравці, намагаючись перемогти один одного, відволікаються від цілей навчання. Такого можна уникнути завдяки присутності в іграх моменту дискусії, обговорення та аналізу дій учасників. Саме в цей момент учні критично відносяться до власної діяльності. Від того, наскільки чітко буде організована дискусія залежить ефективність формування дослідницького відношення до поставленої проблеми. Учасники відходять від вузькопредметних питань і спрямовують свою активність на

аналіз та організацію колективної діяльності в конкретних умовах гри, тобто інтенсивно працюють. Вони переносять увагу з продуктів та результатів мислительних дій на процеси, засоби та логіку. Навчальна дискусія збільшує обсяг нової інформації, що надходить до учнів, сприяє її усвідомленню, систематизації та запам'ятовуванню, відпрацьовує комунікативні вміння. Тому дискусія в ігровій діяльності має виключно важливе значення, її слід продумувати та спеціально організовувати [4, 446].

Висновок. Інтерактивні методики навчання базуються на підході, сконцентрованому на учні, що дає можливість актуалізувати знання, досвід всіх учасників навчання, обмінятися ним. Цей підхід робить навчання активним, що полегшує засвоєння матеріалу, робить процес усвідомленим, а відтак більш ефективним.

### Література

1. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник / Н.П. Волкова. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
2. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М.: Сентябрь, 1996. 112 с.
3. Науково-методичні записки ПОППО : Педагогічні засади ефективного навчання у загальноосвітній школі. 2016. Випуск 8. Полтава : ПОППО. – 126 с.
4. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми//Зб. наук. пр., у 2-х част., Ч-1/Редкол.: ІА Зязюн (голова) та ін.-Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002.486 с.
5. Коротаева Е.В. Интерактивное обучение : организация учебных диалогов // Русский язык в школе. 1999. № 5.

**Ткаченко А.В.**  
*студентка-магістрантка 648 групи  
спеціальності 013 Початкова освіта*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Філімонова Т.В.**  
*кандидат педагогічних наук  
доцент кафедри початкової освіти*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

Діяльність вчителя початкових класів сучасного навчального закладу вимагає використання професійних знань та вмінь не тільки з базових предметів та педагогіки, а й з бізнесу, менеджменту, соціології тощо. Тому необхідною професійно значимою складовою компетентності сучасного вчителя є управлінська компетентність. Зміни в суспільстві сприяли зростанню вимог до керівництва учнів початкових класів, роблячи його більш складним та підзвітним. У зв'язку з цим однією з важливих сучасних проблем стала погана лідерська майстерність керівника початкових класів.

Важлива роль у забезпеченні позитивних змін у системі початкової освіти повинна покращити адміністративні навички вчителів початкових класів та підвищити їх професійний рівень. Основними характеристиками управління менеджером є гнучкість, різноманітність, доступність у часі та просторі. Найважливішим завданням самонавчання вчителів має бути не лише засвоєння фахових знань та поглиблення професійної компетентності, а й постійний розвиток лідерських навичок. Наявний досвід вказує на те, що вони не можуть володіти цими якостями одразу, а це означає, що вони можуть проходити давно, змінюючи періоди навчання та практичну діяльність.

Вчитель початкових класів - одна з найважливіших фігур у всьому навчальному процесі. Він повинен мати можливість вирішити безліч речей.

Проблеми управління, вміння керувати командою студентів, а також переводити їх на якісно новий рівень, що вимагає спеціальних знань теорії та практики управління, певних особистих якостей, оскільки він є вчителем початкових класів, як і вчить бути лідером свого майбутнього життя. Особиста якість менеджера-викладача, запропонована мотиваційним управлінням, дуже важлива. Бути вчителем-менеджером - це нелегка і тривала робота над собою. З огляду на це, доречно розглянути сучасний стан цієї проблеми, яка насправді була розроблена дослідниками та освітніми органами України.

Проблему визначення рівня управлінської компетентності вчителя початкових класів, його співвідношення з рівнем професійної кваліфікації та вдосконалення професіоналізму досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені в різні періоди функціонування системи освіти: В. Бондар, Л. Калініна, Л. Карамушка, Л. Даниленко, В. Кричевський, В. Маслов, Є. Тонконога, Г. Федоров, О. Карпенко, О. Лук'яненко, Л. Денисович, М. Бертадська, Г. Єльнікова та ін. [1, 13].

У працях теоретичного та методичного характеру термін «управлінська компетентність» трактується досить широко і багатоаспектно.

Т. Сорочан розглядає поняття «управлінська компетентність» як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань [2, 164-165].

Л. Даниленко визначає «управлінську компетентність» як цілісну якість особистості, яка має свою структуру, що дозволяє вчителю найбільш ефективно здійснювати свою діяльність, а також саморозвиток та самовдосконалення як в системі підвищення кваліфікації, так і в процес самостійної роботи [5, 44-52].

Отже, на основі аналізу змісту поняття «управлінська компетентність» у науковій літературі було встановлено, що його можна розглядати як систематичну освіту, що визначається сукупністю таких компонентів:

- знання, необхідні для даної спеціальності або посади;
- навички та вміння, необхідні для успішного виконання

функціональних обов'язків;

- професійні, ділові та особистісні значущі якості для більш повного впровадження власних сил, здібностей та можливостей у процесі діяльності;
- загальна культура для формування гуманістичного світогляду, духовних та цінних поглядів, морально-етичних принципів особистості;
- сфера мотивації до професійної діяльності. Для таких підходів зростання лідерських якостей включає: вступ до спеціальності; Опанування норм і методів керівництва та спілкування; Навчання сертифікації; Творчість як індивідуальний внесок у професійний досвід; Формування мотиваційного кола лідера.

Отже, для ефективного управління навчальним процесом визнання та оцінка загального рівня лідерської компетентності вчителя є актуальною як у теоретичному, так і в теоретичному та практичному аспектах.

Управлінська компетентність вчителя початкових класів здійснюється через зміст освіти, що включає професійні навички й уміння, що формуються у процесі оволодіння новими знаннями, а також засобами активної позиції вчителя в соціальному, політичному і культурному житті освітнього закладу. Усе це в комплексі формує і розвиває управлінську особистість вчителя початкових класів, його здатність до саморозвитку і самовдосконалення, що дасть можливість забезпечувати йому ефективне функціонування [6, 35].

Отже, проблема управлінської компетенції є вимогою часу, від неї значною мірою залежить успіх у професійній діяльності вчителів.

Таким чином, вчитель-управлінець початкових класів – це цілеспрямований, активний керівник, який взаємодіє з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи та переведення її на більш якісний рівень.

### **Література**

1. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків: Основа, 2007. 176 с.



2. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика: монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.
3. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та управлінські перспективи : бібліотека з освітньої політики. Київ: К. І. С., 2004. 245 с.
4. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. 636 с.
5. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія. Київ: Логос, 1998. 140 с.
6. Вдовиченко Г. П. Управлінська компетентність керівника школи. Харків: Основа, 2007. 112 с.

**Траченко І.В.**  
*студентка-магістрантка 548 групи  
спеціальності 013 Початкова освіта*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Січко І.О.**  
*кандидат педагогічних наук  
доцент кафедри початкової освіти*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕЛЕМЕНТІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ**

Після виокремлення України як самостійної держави на політичній мапі світу постало багато проблем, однією з яких є проблема виховання свідомих та активних громадян. Ця проблема стосується працівників освіти, культури, батьків, які виховують дітей, держави, яка формує громадянську позицію та свідомість. Україні потрібні національно свідомі фахівці, які

будуть відчувати власну причетність до своєї землі, свого народу, його патріотичних традицій та звичаїв тощо. Особливо важливо, щоб такими рисами володіли вчителі початкової школи, адже саме вони покликані сприяти формуванню активної громадянської позиції у молодших школярів, висвітлювати власну позицію щодо насущних проблем країни та, як результат, стати прикладом демократичної громадянської свідомості та активної громадської позиції для учнів.

Проблемою формування громадянської свідомості у дітей молодшого шкільного віку займалися такі вчені: М. Боришевський, О. Вишневецький, Т. Дем'янюк, П. Ігнатенко, Н. Косарева, Н. Крицька, Ю. Руденко, К. Чорна; психологопедагогічні основи громадянського виховання учнів початкових класів вивчали І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук; питання громадянської освіти досліджено в роботах Р. Арцишевського, Т. Грабовської, І. Жадана, І. Тараненка та ін.

Формування у дітей молодшого шкільного віку громадянської позиції – процес не простий і тривалий. І починається він у тому віці, коли в дитини молодшого шкільного віку починає формуватися як особистість. Оскільки людина – істота біосоціальна, то в неї, поряд із фізіологічними потребами, є і соціальні, духовні потреби, тобто потреби у спілкуванні, пізнанні навколишнього світу, культурному відтворенні. Дитина засвоює досвід батьків, соціального оточення в процесі спілкування, навчання й виховання, тому формування у неї особистісних соціальнопсихологічних властивостей, тобто моральних якостей, нахилів, вольових якостей, здібностей, відбувається з того моменту, коли вона починає усвідомлювати себе членом родини, а пізніше – членом колективу, суспільства.

Формування особистості зумовлює необхідність появи в дитини, життєвої активності, тобто потреби в діяльності відповідно до соціальних норм і очікувань соціуму. І якщо соціальні норми та ціннісні орієнтації починають формуватися в дитини в дитячому віці, то постає запитання: а в який же період починає ґрунтуватися громадянська свідомість, що зумовлює

зародження почуття громадянської позиції? Відповісти однозначно на це запитання неможливо, оскільки в кожній дитині процес формування особистісних якостей відбувається по-різному: в одній вже у п'ять-шість років чітко сформованим є розуміння необхідності підпорядковувати свою поведінку вимогам соціального середовища, а в іншій – і в п'ятнадцять років відсутнє почуття відповідальності перед ним.

Однак, можна з упевненістю стверджувати, що свідомого громадянина України необхідно формувати змалку, особливо в молодшому шкільному віці. Оскільки саме через школу проходить все підростаюче покоління, то на учня з перших днів його навчання педагог має дивитися як на громадянина України, наділеного певними правами й обов'язками. Педагоги школи вважають, що виховати таку людину має сучасна школа тому, що тільки педагоги бачать у кожній дитині неповторну унікальну особистість і зможуть зробити її господарем свого життя, своєї долі, а також допоможуть реалізувати себе в житті.

Виховання свідомого громадянина – актуальне комплексне завдання, сутність якого полягає в розбудові освітнього процесу на національних культурних традиціях українського народу. Великі педагоги В. Сухомлинський, К. Ушинський зазначали, що національно-культурні традиції є природним стимулюючим чинником шкільного освітнього процесу і мають неперевершений вплив на формування дитини. Головна мета формування свідомого громадянина України – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, естетичної, правової, трудової, екологічної культури [1, 29].

Питання про розуміння громадянської свідомості як базової ціннісної орієнтації відбиває особливості розвитку сучасного суспільства. Виховання патріотизму, формування громадянських якостей, поваги до особистості та

прав людини, стійких уявлень про світ, суспільство, державу, основні соціальні зв'язки й відносини, політичні й правові засоби регулювання громадського життя покликані підготувати молодого фахівця до відповідального та осмисленого життя й діяльності в демократичній правовій державі [2, 5].

Отже, формування у дітей молодшого шкільного віку громадянської свідомості та громадянської позиції є доволі складним та тривалим процесом. Громадянська свідомість показує, наскільки особистість оволоділа світоглядними політичними, громадянськими установками та проявляє стійкість у втіленні їх у життя. Громадянська свідомість передбачає розвинене полікультурне мислення, здібності глибокого осмислення й оцінювання міжнародних подій, правильні тактичні та стратегічні висновки щодо напрямів суспільного й світового розвитку. Саме такими рисами повинні володіти сучасні вчителі початкових класів та намагатись формувати їх у своїх учнях. Етап громадянського становлення є непростим, він починається ще з дитинства, і в кожного відбувається по-різному.

Звертаючись до вчителів В. Сухомлинський писав: «У наших руках, дорогий друже, доля народу. Наша висока, свята місія – навчити молоде покоління шанувати все, створене поколіннями, кожне з яких вкладало свою краплину в той океан, що починається нині від шкільної парти. Ми стоїмо на березі цього океану, за партами сидять майбутні плавці. Пам'ятаймо, що океан цей починається з тієї Невмирущої Криниці. Бережіть Невмирущу Криницю - тільки тоді океан буде вічно повен» [3, 69]

### **Література**

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д Бех. Київ, 2014. 29 с.
2. Боришевський М. Виховання громадянської свідомості особистості / М. Боришевський // Пед. газ. 2001. № 5. С. 5.
3. Джерело неврирущої криниці: 3 листів до словесника // Відродження. 1993. № 10. С. 65-69.

**Галамат Л.М.**  
*студентка-магістрантка 648 групи*  
*спеціальності «Початкова освіта»*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Тимченко А.А.**  
*кандидат педагогічних наук*  
*старший викладач кафедри початкової освіти*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Однією із ключових компетентностей для життя є соціальна та громадянська компетентності, яка визначає «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 соціокультурного різноманіття» (Концепція НУШ, 2016) [1]. У Методичних рекомендаціях щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах зазначається, що «у початкових класах соціальна і громадянська компетентності як ключові є міждисциплінарними та інтегруються через усі освітні галузі і, спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських якостей, дотримання соціальних норм і правил» [1].

Проте, ефективність формування громадянської компетентності молодших школярів стане можливою лише за умови відповідної підготовленості вчителів початкової школи, адже сучасний учитель повинен володіти не тільки професійно моральними якостями (чуйність, милосердя, повага до учнів, справедливість), а й якостями громадянина своєї країни, мати чітку громадянську позицію, бути патріотом своєї Батьківщини. Виховуючи в учнів любов до Батьківщини, до рідного краю, педагог формує гідне майбутнє нашого народу. Виховуючи в учнів любов до рідного краю, педагог формує

гідне майбутнє нашого народу. Тому, варто розглядати сформовану громадянську компетентність майбутнього вчителя початкової школи як один із чинників готовності

Громадянська компетентність вчителя початкової школи характеризується сукупністю освітніх елементів, що охоплюють систему знань, умінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості. Саме вони допомагають йому усвідомити своє місце в суспільстві, визначити свій професійний обов'язок, обов'язок і відповідальність перед Батьківщиною та державою.

Сутність громадянської компетентності найчастіше розглядається в контексті поняття громадянськості. За твердженням О. Шестопалюка, воно може вживатися в широкому або вузькому значенні. В широкому розумінні громадянськість характеризується як інтегральна якість особистості, якою поєднуються окремі складові громадянської компетентності, а у вузькому розумінні як окрема риса серед інших громадянських рис особистості [2].

В Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності зазначається, що «громадянськість – це реальна можливість втілення в життя сукупності соціальних, громадянських прав особистості, її інтеграція в культурні й соціальні структури суспільства» [3].

Вважаємо, що у контексті дослідження, близьким за значенням до «громадянськості» є поняття «громадянська позиція». Громадянську позицію» вчені розглядають як: системне явище, що відображає ступінь інтеграції відносин людини до суспільства, держави, в якій вона проживає, на емоційному, раціональному й поведінковому рівні [4]; систему цінностей і соціальних орієнтацій та настанов, що характеризують людину як громадянина країни та суспільства [3]; громадянський обов'язок, що став моральним принципом, усвідомленою готовністю і прагненням діяти задля інтересів суспільства й особистості [4].

Результатом прояву громадянської позиції в активних діях і вчинках, а також результатом соціальної активності особистості є її громадянська

поведінка. Громадянська поведінка, на думку Г. Хітрової, може виступати у таких формах: дотримання поведінкових (моральних, правових, соціальних) норм суспільства, їх виконання й використання під час практичної діяльності.

У Концепції розвитку громадянської освіти в Україні (2018 р.) до основних вимог формування громадянської компетентності педагога Нової української школи відносяться: розуміння власної громадянської ідентичності, державної приналежності, національної, етнічної та культурної ідентичностей, повага до інших культур та етносів; здатність плекати українські традиції та духовні цінності, володіти відповідними знаннями, вміннями та навичками, поділяти європейські цінності, спроможність реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства; розуміння значення національної пам'яті, особливості її розвитку, впливу на суспільно-політичні процеси; знання принципів демократії та здатність застосовувати їх у повсякденному житті; розуміння та сприйняття цінності прав та свобод людини, вміння відстоювати свої права та права інших; розуміння та сприйняття принципів рівності та недискримінації, толерантності, соціальної справедливості, доброчесності, вміння втілювати їх у власні моделі поведінки, здатність попереджувати та вирішувати конфлікти.

Досить часто дослідники розкривають зміст громадянської компетентності через виокремлення комплексу громадянських якостей особистості. Зокрема: патріотизм, інтернаціоналізм, 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 [2]; повага до національних традицій, національний менталітет, національна гідність, громадянська мужність, прихильність до вселюдських цінностей і місцевий патріотизм, державна патріотичність, громадянська дисциплінованість і громадянська активність, збереження родоvodu й честі сім'ї, національна одномовність [3]; громадянський

обов'язок, громадянську відповідальність, громадянську совість і громадянську активність [3] 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.

Отже, громадянська компетентність є системним утворенням, ключовим поняттям в сучасній педагогічній теорії і практиці. Важливість формування громадянської компетентності для вчителя початкової школи обумовлена його місцем і роллю у системі формування особистості майбутнього громадянина, патріота своєї Батьківщини, адже учитель є носієм духовної, моральної і громадянської культури.

### **Література**

1. Концепція Нової української школи 27.10.2016. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні 03.10.2018. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?lang=ru>.
3. Плахтеєєва В. І. Формування громадянської свідомості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2007. 183 с.
4. Шестопалюк О. В. Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів: дис. ... доктора. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2010. 557 с.



**Карпенко Н.В.**  
*студентка-магістрантка 648 групи  
спеціальності «Початкова освіта»*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Тимченко А.А.**  
*кандидат педагогічних наук  
старший викладач кафедри початкової освіти*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Актуальність проблеми формування світоглядної культури сучасного вчителя обумовлена вимогами суспільства до професійної підготовки учителів, серед яких не лише ґрунтовне засвоєння фахових знань і умінь, а й високий рівень інтелектуального розвитку, громадянської позиції, національної свідомості, соціальної компетентності, активного і відповідального ставлення до життя, самостійності і гнучкості мислення, готовності до ефективного розв'язання проблемних ситуацій, здатності до постійного особистісного й професійного самовдосконалення. В цьому контексті важливого значення набуває проблема формування світоглядної культури вчителя початкових класів, яка визначає самосвідомість творчої особистості і є чи не найважливішим чинником підготовки педагога.

У процесі пошукової роботи з'ясувалося, що проблема світоглядного виховання молоді завжди перебувала в центрі уваги мислителів ще з етапу зародження наукового знання. Аристотель, Платон, Конфуцій, Піфагор, Сократ виховували своїх учнів, розкриваючи перед ними закони взаємодії в природі та суспільстві, формували етичні принципи особистісного самоствердження. Серйозної розробки проблема набула під впливом ідей таких дослідників, як М. Вебер, Л. Виготський, Е. Дюркгейм, Е. Еріксон, Д. Леонт'єв, К. Мангейм, Т. Нарсонс, П. Сорокін, З. Фрейд та ін. [2, с. 126].

Важливість формування світоглядної культури майбутніх учителів початкових класів зумовлюється насамперед тим, що вона визначає спрямованість особистості, є основним стрижнем її орієнтації у житті, спрямовує евристичний характер розуміння явищ навколишнього середовища, а отже, є ідеологічною детермінантою творчості. Світоглядна культура виражає критеріальні принципи оцінки оточуючої дійсності, внутрішнього світу інших людей, впливає на психічні процеси особистості, регулює її емоції, волю, установки.

У сучасному освітньому середовищі університету практикуються різноманітні форми становлення, виховання і самовиховання світоглядної культури особистості. Найбільше навантаження зокрема припадає на зміст навчального процесу. Його трансформація відповідно до вимог епохи, новітніх здобутків сучасної науки, культури і соціальної практики є першим і основним завданням підвищення ефективності процесу формування світоглядної культури майбутнього вчителя.

Означені вимоги зумовлені: зовнішніми факторами – тенденціями світової глобалізації та антиглобалізму; переходом від індустріального до постіндустріального розвитку; становленням інформаційного суспільства; новими соціально-політичними, гуманітарними і моральними реаліями світової соціокультурної динамії; утвердженням високих технологій і стратегічного значення її інтелектуального ресурсу цивілізаційного поступу; принциповою зміною наукової картини світу; активізацією соціальної ролі позанаукового й окультного знання, ірраціональної складової людської духовності; внутрішніми трансформаціями (економічними, політичними, соціокультурними) українського соціуму, серед яких на перший план виходять процеси утвердження державності, активізації ринкових і демократичних перетворень; становлення відкритого громадянського суспільства; відродження національної культурно-історичної традиції; входження України у європейський і світовий культурний контекст.

Означені процеси, обставини, фактори можна повною мірою розглядати як опорні категорії нової (новітньої) світоглядної культури особистості в освітньому середовищі університету. Задоволення цієї потреби забезпечує нормальне функціонування і розвиток особистості в суспільстві за умови, що сформований власний світогляд відповідає об'єктивному змісту умов життєдіяльності в певному суспільстві, тобто світогляд, як система внутрішніх регуляторів, є надбанням духовного світу особистості лише за формою, індивідуально-особистісним механізмом, тоді як джерелом його смислоутворення є зовнішнє, суспільне.

Отож вінцем, що завершує формування цілісного світогляду особистості, способом внутрішнього впорядкування взаємозв'язків індивідуального та соціального суб'єктів є світоглядна культура. Якщо світогляд – це духовно-практичний спосіб освоєння дійсності і самовизначення людини в світі, який завжди реалізується в конкретному світовинищенні, то світоглядна культура – це поняття, що відображає певну градацію рівнів розвитку світоглядної свідомості, співіснування її зразків, що відповідають вимогам суспільства і менш прийнятних її варіантів [1, с. 107].

При розгляді світоглядної культури особистості як світогляду вищої якості, як внутрішнього регулятора усієї життєдіяльності людини, визначено її *функції*: *освітньо-пізнавальна* – забезпечує формування у свідомості особистості молодшої людини сучасної наукової картини світу, культури мислення; *визначально-детермінуюча* – зумовлює спрямованість світогляду суб'єкта, відповідність його інтересам особистості, її життєвому самовизначенню; *регулятивно-корегуюча* – полягає у регулюванні ставлення людини до світу, сприяє формуванню цілісної та стійкої життєвої позиції особистості; *діагностично-прогностична* – забезпечує глибоке розуміння, усвідомлення суті і взаємозв'язку явищ дійсності та можливість передбачення тенденцій їхнього розвитку; *виховна* – сприяє розвиткові гуманістичних поглядів особистості, прилученню її до надбань світової культури, до збагачення духовних цінностей, формуванню життєвої і соціальної позицій,

соціальної компетентності; *розвивальна* – свідчить, що світоглядна культура особистості є фактором її подальшого розвитку, стрижнем життєтворчості; *соціально адаптивна* – орієнтує на гармонійне узгодження соціальних, групових і особистісних поглядів, інтересів, запитів, на гуманізацію стосунків між людьми [2, с. 126].

Змістові позиції формування світоглядної культури студентів в освітньому середовищі університету містять у собі такі аспекти, як: 1) природничий – відношення людини і природи; 2) соціальний – відносини людини і суспільства та людей між собою [4, с. 108]. Наголошуючи на інтегративності світоглядних знань, зауважуємо, що інтеграція знань із різних предметів є не механічним процесом їх об'єднання, а системою об'єктивних (на основі законів і закономірностей), логічних, наукових знань про навколишній світ і роль та місце людини в ньому. Інтегровані світоглядні знання ґрунтуються на науково-філософській основі, бо саме наукове пізнання, філософське осмислення та світоглядне узагальнення знань, конкретно-наукового матеріалу дають змогу відтворити людині світ як певну цілісність.

У процесі формування світоглядної культури студентів університету можна застосовувати такі форми та методи роботи, які б максимально створювали можливість для їх соціального вдосконалення, сприяли б формуванню життєвого та професійного самовизначення, розвитку соціального інтелекту, толерантності, бажання творити, бути активним учасником усіх суспільних процесів. Дієвими у формуванні світоглядної культури виявилися інтерактивні та традиційні методи навчання і виховання. Це, насамперед, різні дискусії (дискусії в стилі телевізійного ток-шоу, у формі симпозіуму), дебати, сократівські діалоги, моделювання конкретних ситуацій, проектування; проведення різноманітних тренінгів; застосування методів «мозкової атаки» та кейсів. Ефективними є різні форми організації освітнього процесу: лекції, семінари-диспути, форуми, конференції, семінари-дискусії, заняття-екскурсії, творчі конкурси, вікторини, круглі столи, виховні години,

засідання наукових гуртків та проблемних груп: «Майбутнє України», «Сенс людського життя», «Мова мого народу», «Цінності українського народу», «Обов'язок, відповідальність, совість», «Життєві цінності», «Творець своєї долі», «Як приймати рішення», «Я і держава», «Історія мого міста» та ін.

### Література

1. Ковальчук І. А. Особливості виховання світоглядної культури майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського* : зб. наук. праць. Серія: Педагогіка і психологія / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця, 2015. Вип. 43. С. 105–110.

2. Ковальчук І. А. Світоглядна культура майбутнього вчителя початкових класів: критеріальний аналіз. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету* : зб. наук. праць. Рівне, 2014. Вип. 10 (53). С. 124–127.

3. Ольхова Н.В. Особливості формування світоглядної культури студентської молоді. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2011. № 8. С.74-78.

4. Ольхова Н.В. Технологія формування світоглядної культури студентської молоді. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2013. № 7. С.106-110.

**Лагутіна А.Р.**  
*студентка-магістрантка 648 групи*  
*спеціальності «Початкова освіта»*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Тимченко А.А.**  
*кандидат педагогічних наук*  
*старший викладач кафедри початкової освіти*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Відомо, що формування правової, демократичної держави можливе лише на основі розвинутого громадянського, некорумпованого суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської самосвідомості, моральної та правової культури громадян. Так, Чорна К. у своїй роботі «Громадянське виховання – нагальна потреба України» зазначила, що «громадянське суспільство – одночасно і мета, і засіб громадянського виховання особистості» [2, с.3].

Проблема громадянського виховання розробляється на державно-програмному, концептуальному та практичному рівнях. Важливість цієї системи виховання визначається в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепції Нової української школи та в інших нормативно-правових документах.

Концептуальні засади громадянського виховання молодого покоління висвітлено в працях П. Ігнатенка, В. Поплужного, В. Сухомлинського та ін. Значення формування громадянської зрілості у майбутніх педагогів розкрито в працях О. Кафарської, Т. Мироненко, В. Плахтєєвої, Н. Самохіної, А. Сігови та ін. Питання громадянського виховання молодших школярів висвітлено в

працях Н. Бібік, Л. Момотюк, І. Рогальської, О. Савченко, Г. Тарасенко, С. Якименко та ін. [3].

Цілі формування громадянськості у майбутнього вчителя початкових класів визначаємо з урахуванням трьох векторів їхньої спрямованості: 1) освітні, 2) виховні, 3) соціальні [1, с.59]. Головна мета цього процесу, на нашу думку, має фокусуватися на комплексному формуванні громадянської свідомості (як комплексу громадянських знань, цінностей і переконань) та громадянській поведінці. Здійснення комплексного аналізу проблеми на теоретичному та практичному рівнях надає можливість визначити головні методологічні підходи, що впливають на ефективність формування громадянськості у майбутнього вчителя початкових класів.

1. Особистісно орієнтований підхід як методологічна орієнтація на систему дій щодо забезпечення відповідними засобами підтримки самопізнання, саморозвитку та самореалізації особистості, розвитку її унікальної індивідуальності. Практична реалізація цього підходу в організації системи формування громадянськості у майбутнього вчителя початкових класів передбачає створення соціально-виховного середовища на основі суб'єкт-суб'єктних відношень між учасниками освітнього процесу, знання науково-педагогічними працівниками індивідуальних особливостей, суспільно-політичних поглядів, пріоритетів студентської молоді, уміння оцінювати рівень сформованості відповідних особистісних якостей і створювати належні умови щодо оптимального розвитку їх життєвих і громадянських компетентностей.

2. Системний підхід, що полягає в необхідності розгляду різних явищ (об'єктів) з позицій системи, яка має цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів і власні закони функціонування, що забезпечує відповідну інтеграцію знань. У контексті проблеми, яку ми розглядаємо, цей підхід утверджує необхідність розгляду, аналізу та дослідження процесу формування громадянськості у майбутнього вчителя початкових класів під час його

навчання в ЗВО як цілісну систему взаємопов'язаних структур змістовного, процесуального та результативного характерів.

3. Діяльнісний підхід, що визначається науковцями як процес діяльності людини, за результатами якого формуються основи її свідомості та відбувається саморозвиток і самоактуалізація особистості. Використання зазначеного підходу безпосередньо в процесі формування громадянськості у майбутнього вчителя початкових класів передбачає цілеспрямовану діяльність щодо залучення студентів до видів продуктивної діяльності у різних напрямках, зокрема освітньому, творчому, дослідному, соціально-орієнтованому, що сприятиме активному розвитку та соціалізації особистості та закладає основи громадянської культури.

4. Ціннісний підхід, сутність якого полягає у спрямованості діяльності на гуманістичний розвиток особистості як мету, суб'єкт і результат. У контексті розв'язання важливих задач професійної освіти такий підхід, що певним чином визначає засади гуманістичної педагогіки та психології, необхідно розглядати як один із головних, оскільки в цьому випадку відбувається визнання людини, яка отримує освіту ціннісним суб'єктом діяльності. Важливо, що наявність аксіологічних орієнтирів буде безпосередньо впливати на формування рівноправних взаємин між учасниками освітнього процесу та буде сприяти створенню позитивного психологічного мікроклімату. Під час організації освітньої діяльності в контексті визначеної нами проблеми означений підхід передбачає орієнтацію на певний набір: цінностей, зокрема загальнолюдського рівня (людське життя, свобода, честь, гідність тощо), цінностей, що послідовно передаються наступним поколінням (праця, вихованість, гуманізм, взаємоповага, сім'я тощо); цінностей сучасного соціального розвитку демократичного суспільства (право, громадянська позиція, громадянська культура, ініціативність, конкурентоздатність, успішність тощо). Їх сформованість має визначати соціальну стійкість і громадянський рівень особистості. Розуміння, визначеність головної мети та методологічних підходів дає змогу



сформулювати та конкретизувати завдання формування громадянськості у майбутнього вчителя початкових класів. До основних з них можна зарахувати:

а) формування необхідної системи знань і навичок громадянської участі, які необхідні громадянину в сучасному суспільстві;

б) формування світогляду на основі прийняття загальнолюдських, громадянських і правових демократичних цінностей;

в) формування громадянського мислення, освіченості та громадянської компетентності;

г) розвиток у студентів громадянських якостей ціннісного характеру: любові до Батьківщини, власного народу, його культури і національного надбання; інтернаціоналізму та толерантності; поваги до культурних традицій і державності інших народів;

д) розвиток потреби у громадянській активності та громадських діях; набуття досвіду в соціально-значущій, правовій, політичній та професійній діяльності з позицій законослухняної та критичної правосвідомості [4].

Огляд літератури з цієї проблематики також засвідчив, що формування громадянськості у майбутнього вчителя початкових класів тісно пов'язане з моральністю особистості. Вона включає гуманістичні риси, що являють собою єдність національних і загальнолюдських цінностей. Це визначає культуру поведінки особистості. Норми моралі полегшують сприймання норм правових, які, в свою чергу, сприяють глибшому усвідомленню моральних істин. Моральна свідомість дозволяє побачити й усвідомити ту межу моральної поведінки, за якою починається аморальні та протиправні вчинки, що складають основу булінгу, а також стимулює соціально ціннісну поведінку, застерігає від правопорушень.

Що стосується змісту формування громадянськості у майбутнього вчителя початкових класів, то він базується на: патріотизмі, правосвідомості, національній свідомості, культурі міжетнічних відносин, політичній культурі, громадянській зрілості, моральності, працьовитості.

## Література

1. Сопівник І.В. Педагогічні умови формування громадянськості студентів. *Реформування системи аграрної вищої освіти в Україні: довід і перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 21 квітня 2005 року; у 2-ох ч. К., 2004. Ч.2. С. 58–60.
2. Чорна К. Громадянське виховання – загальна потреба України. *Освіта України*. 2000. № 51. С. 3-5.
3. Щербак І. В. Підготовка вчителя до громадянського виховання молодших школярів : метод. посіб. Миколаїв : Атол, 2010. 108 с.
4. Щербак І. В. Підготовка майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи. *Україна наукова : Третя всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 20 – 22 груд. 2007 р. : тези доп.* К., 2008. Ч. 1. С. 63–66. –  
URL:<http://intkonf.org/scherbak-iv-pidgotovka-maybutnogo-vchitelya-do-gromadyanskogo-vihovannya-uchniv-pochatkovoyi-shkoli/>

**Ломага Ю.М.**

**студентка-магістрантка 648 групи  
спеціальності 013 Початкова освіта**

Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського

**Науковий керівник: Тимченко А.А.**

**кандидат педагогічних наук  
старший викладач кафедри початкової освіти**

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

## ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ НУШ

Актуальність теми визначається умовами сучасної перебудови освітньої галузі та впровадженням Концепції «Нова українська школа», де одним із напрямів оптимізації навчального процесу є його спрямування на

демократизацію взаємовідносин педагога з учнями, колегами, батьками. Педагогіка партнерства – один з компонентів формули Нової української школи, що включає систему методів і прийомів виховання та навчання на засадах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості.

Проблема взаємодії між учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства висвітлена у працях зарубіжних і вітчизняних учених. Так, у 60-70 роках ХХ століття Р. Бенедикт, О. Больнов, Р. Лохнер, М. Мід, Б. Ананьєв, К. Корсак, В. Куліков здійснили наукові розвідки того чи іншого аспекту партнерства в контексті освітніх змін; В. Сухомлинський, О. Захаренко, Ш. Амонашвілі впроваджували появу зразків його практичного застосування в школі. Завдання гуманізації освіти полягає в реалізації демократичного підходу, який повинен опиратися не тільки на методологічні, а й аксіологічні основи партнерства. На це звертають увагу відомі українські дослідники гуманістичного навчання і виховання та проблем розвитку особистості: Д. Пащенко, В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кузь, А. Хуторський, Л. Вовк, О. Савченко, Г. Балл, В. Сухомлинський, В. Кремень, В. Бондар, М. Ярмаченко.

Сутність педагогіки партнерства полягає в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель. Стосунки партнерства складаються там, де діти й дорослі об'єднані спільними поглядами та прагненнями. Педагогіка партнерства бачить в учневі добровільного і зацікавленого соратника, одноступця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати [2].

Педагогіка партнерства ґрунтується на таких ідеях:

– навчання без примусу (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, С. Лисенкова, В. Шаталов), що передбачає виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів; припускає наявність таких особистісних якостей вчителя, як гуманність, комунікативність, ціннісне ставлення до

дитини. Крім того вчитель повинен володіти знаннями про дитячу психологію, засади гуманної педагогіки, володіти прийомами мотивації, визнавати пріоритетності суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі. Цього можна досягти шляхом знайомства з теоретичними засадами гуманної педагогіки, перегляду уроків педагогів-гуманістів, участі у коуч-тренінгах із суб'єкт-суб'єктною взаємодією [3];

– ідея важкої мети (С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у тому, що перед усіма учнями ставиться складна мета, водночас вчитель всіма засобами має налаштувати учнів на її досягнення, вселити в них упевненість у перемозі над труднощами. Передбачає готовність до інноваційної діяльності, що досягається шляхом залучення вчителя до роботи у творчих групах, розроблення моделі інноваційної діяльності [3];

– ідея опори (Є. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні учням опорних знаків (символів, схем, таблиць, слів тощо) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також для побудови відповіді, передбачає вміння вчителя з одного боку – систематизувати й перетворювати інформацію належним чином, з іншого – моделювати [3];

– вільний вибір (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні дитині свободи вибору у процесі навчання, тобто учень може обирати завдання, задачу, тему твору. Професійна діяльність спрямована на демократичність та скерованість вчителя на розвиток дитини, вміння «контактувати» з учнями та є провідною педагогічною умовою ідеї вільного вибору [3];

– ідея випередження (І. Волков, С. Лисенкова, Б. Нікітін, В. Шаталов) дає можливість включати у програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку. Спирається на такі якості особистості педагога, як прогностичність, стратегічне бачення педагогічної

діяльності, відповідальність, які супроводжуються здатністю до стратегічного планування [3];

– ідея великих блоків (І. Волков, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинін) ґрунтується на тому, що у великому за обсягом блоці матеріалу (об'єднання 6-10 уроків або тем в один блок) легше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити та вирішити проблему. Спрямована на наявність таких якостей особистості педагога: глибоке знання матеріалу, уміння систематизувати, інтегрувати, а також володіти технологією інтеграції змісту навчального матеріалу;

– ідея відповідної форми (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов) полягає в тому, що урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається; реалізується через обізнаність, креативність, відкритість, здатність результативно вирішувати творчі завдання, незалежність суджень, спрямованість на творчі досягнення, володіння інтерактивними технологіями. Дана ідея реалізується шляхом розширення знань про педагогічні технології, поглиблення предметних знань, перегляду уроків з використанням інтерактивних технологій, аналізу досвіду вчителів;

– інтелектуальне поле класу (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін) передбачає створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі для розвитку здібностей та нахилів, творчості кожної дитини в діяльності;

– самоаналіз (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, В. Шаталов, М. Щетинін) реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня за умови володіння педагогом прийомами рефлексії, емпатії, а також здатності аналізувати та розуміти власні дії, здатності до самопізнання.

У педагогіці партнерства використовуються найрізноманітніші форми навчання: колективно-групова робота, колективна творча робота, робота в мікрогрупах, робота в змінних групах, ігрова діяльність. Основним методом партнерства є навчальний діалог. Без діалогічності не вийде взаємодії,

оскільки будь-яка спільна діяльність потребує вміння домовитися, вступити у діалог.

Основні принципи: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [1].

Педагогіка партнерства є важливим чинником ефективної взаємодії учасників освітнього процесу за умов Нової української школи, головною метою якої є підтримка учнів, яка сприяє розвитку їхніх можливостей, задовольняє інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби дітей, що відповідає запитам сучасної освітньої теорії та практики.

Педагогіка партнерства важлива і незамінна з огляду на те, що: по-перше, сприяє створенню атмосфери, у якій найкраще розкривається потенціал кожного учня, формується його ініціативність і креативність. А це – один із ключових активів сучасного світу; по-друге, партнерство задовольняє потребу в значимості й приналежності та зменшує рівень стресу, що, зрештою, допомагає інтелекту працювати ефективніше; по-третє, такий формат стосунків найкраще готує молодих людей до професійної діяльності й ролі активного громадянина у відкритому світі.

### Література

1. Біда О. А., Кучай О. В. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. Київ, 2018. Вип. 291. С. 20–25.
2. Концепція «Нова українська школа» URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

3. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства: основні ідеї, принципи та сутність. *Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи*: Зб. статей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 6 квітня 2017 р. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 85–88, URL: [http://conf-hano.at.ua/load/zbirniki/elektronnij\\_zbirnik\\_materialiv/4-1-0-680](http://conf-hano.at.ua/load/zbirniki/elektronnij_zbirnik_materialiv/4-1-0-680)

**Пастернак М.Ю.**  
*студентка-магістрантка 648 групи спеціальності 013 Початкова освіта*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Тимченко А.А.**  
*кандидат педагогічних наук*  
*старший викладач кафедри початкової освіти*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НА МИКОЛАЇВЩИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Кожна історична епоха висуває свої погляди на виховання і навчання підростаючих поколінь. Тому проблема підготовки педагогічних кадрів й розвитку вищої педагогічної освіти в цілому посідають вагомим місце в історико-педагогічному дослідженні, що завжди виступає як діалог минулого і сучасного.

Для глибокого розуміння і правильного розв'язання багатьох проблем підготовки педагогічних кадрів, великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого за весь період розвитку нашого суспільства, народної освіти і зокрема вищих педагогічних закладів.

Наша робота спирається на попередні дослідження, що висвітлюють виникнення, становлення і розвиток різноманітних закладів освіти

Миколаївщини, зокрема згадується про наукові здобутки людей, хто своєю працею будував, поширював мережу навчальних закладів, творив нове в педагогіці та методиці навчання і виховання: В.Андрущенко, О.Білюк, В.Будак, О.Господаренко, О.Дмитренко, Н.Євдокимова, В.Кондрашов, В.Кремень, К.Нор, І.Павлік, І.Стариков, Л.Старовойт, Й.Струк, С.Тупайло, О.Хаєцький, О.Христова, Л.Шевченко, М.Шитюк, В.Шуляр.

На початку ХХ століття Народний комісаріат освіти України розгорнув активну роботу по вирішенню питання становлення нової системи вищої педагогічної школи. Було ліквідовано університети і встановлено два типи вищої школи: технікуми, що готували спеціалістів вузького профілю, та інститути. З огляду на зруйноване народне господарство перед країною стояло відповідальне завдання – забезпечення кількісної та якісної підготовки учителів.

Аналіз архівних джерел і наукової літератури свідчить про те, що на Миколаївщині у 20-30 роки ХХ століття підготовку учительських кадрів здійснювали:

а) трирічні педагогічні курси як одна з нових форм підготовки переважно сільських учителів для початкових і частково середніх класів єдиної трудової школи, а також вихователів для дошкільних закладів;

б) Новобузька педагогічна школа, перетворена з учительської семінарії (заснованої у 1874 р.) для підготовки робітників соціального виховання, тобто тих, хто повинен був працювати у дитячих будинках, дитячих садках і майданчиках, колоніях та молодших класах 7-річної загальноосвітньої трудової школи.

Основними і єдиними вищими навчальними закладами у досліджуваній період були Миколаївський педагогічний технікум, та найстаріший у цьому регіоні Миколаївський учительський інститут (надалі його назва змінювалась). З аналізу їх діяльності і слід розпочинати вивчення поставленої проблеми.

У 1931 році засновано Миколаївський педагогічний технікум (далі –



педтехнікум) – тип навчального закладу, який реалізовував державну установку щодо підготовки вчителів та проведення перепідготовки уже працюючих педагогічних кадрів. У технікумі викладалися такі предмети, як історія класової боротьби, фізика та хімія, географія, природа, математика, українська мова, російська мова, німецька мова, педологія, педагогіка, фізична культура, спів, малювання, військова справа [3, арк.48]. Враховуючи специфіку їх діяльності, а готували вони вчителів молодших класів, вихователів для дитячих будинків, піонерських загонів, працівників по боротьбі з малограмотністю населення, робітників хат-читалень можемо говорити і про специфіку навчально-виховного процесу, зокрема його короткотривалість, зосередженість навчання на вивченні дисциплін, що мають прикладне значення, серйозну увагу та прискіпливе ставлення до організації та проведення різного виду практик, наявність великої кількості практичних форм роботи тощо. Робота даного закладу характеризується складними матеріальними труднощами, поганим фінансовим забезпеченням, відсутністю достатньої кількості викладачів задля досягнення головної мети.

У зв'язку з реорганізацією системи вищої освіти України в 1920-1930 рр. з 1 вересня 1920 р. Миколаївський учительський інститут реорганізовано в інститут народної освіти (МІНО). Реформа полягала не лише в перейменуванні навчального закладу, усі відділення були злиті воедино – у факультет соціального виховання з чотирирічним терміном навчання, який мав готувати вчительські кадри для трудових шкіл, переважно старшого концентру (5-7 класів). Умови вступу до МІНО: допускалися особи, які досягли 18-річного віку; проходження спеціальної медичної комісії; від вступних випробувань звільнялись особи, які закінчили робітничий факультет (робітфак), а також технікуми відповідної спеціалізації; особи, які вступали на загальних засадах, мали складати іспити з певних предметів, розділених на основні й додаткові: основні – російська мова, арифметика, геометрія, природознавство, фізика, історія та географія; додаткові – малювання, креслення і чистописання [4, арк. 54].

У 1920-ті рр. заняття на стаціонарі проводились, як правило, в першу зміну (з 8-ї до 14-ї години), а ввечері починали працювати гуртки з різних предметів, а також хорівий, музичний, бібліотечний, фізичної культури та інші. Навчальний рік розподілявся на три триместри. В кінці кожного навчального року, починаючи з першого курсу, писали курсові роботи. Випускники захищали дипломні роботи. У процесі навчання в цей період практикувалися такі форми проведення занять: лекції-бесіди (60%), семінарські заняття (15%), вправи (20%), інші (5%), проходження студентами педагогічної практики. З 1927 р. всі навчальні дисципліни в МІНО поділялися на 3 цикли: педагогічний, суспільний та виробничий. Роботу навчального закладу по цих циклах координували факультетська, суспільствознавча, виробничо-педагогічна комісії, комісія з українізації, методична комісія та комісія з педпрактики і стажу [1, с.130]. Працювали вечірні курси для тих, хто бажав складати екстернат за курс МІНО. Термін навчання становив 3 роки. За навчання слухачі курсів вносили певну плату. При МІНО в цей час стажувалися вчителі. За результатами навчання кваліфікація випускників розподілялася на три категорії: до I категорії зараховували тих, хто виявив педагогічні здібності і добре оволодів знаннями; II категорію складали особи, які оволоділи знаннями та виявили педагогічні здібності; III - особи, які особливих здібностей під час навчання не виявили. До того ж у характеристиці випускника вказувалось, як він засвоїв курс навчання, його громадська активність, загальний розвиток, педагогічні здібності, а також на якій роботі він найкраще розкриє свої обдарування [1, с.130].

Відповідно до нових завдань у 1930 році відбувається реорганізація МІНО в трирічний інститут соціального виховання з відділами: фізико-математичним, мови та літератури, природничим. Збільшилась кількість викладачів, розширилась матеріальна база [1, с.131].

**Висновки.** Проведений аналіз архівних матеріалів та наукової літератури дає підстави стверджувати, що розвиток вищої педагогічної освіти на Миколаївщині пов'язаний з радикальною реорганізацією системи вищої

освіти в Україні в 20-30 роках ХХ століття, яка призвела до утворення таких вищих навчальних закладів як Миколаївський педтехнікум та Миколаївський інститут народної освіти.

### Література

1. Вища педагогічна освіта і наука України: Історія, сьогодення та перспективи розвитку. Миколаївська область [Текст] / За заг.ред. В.Д.Будака. – К.: Знання України, 2010.
2. ДАМО. – Ф. Р – 1210. Миколаївський педагогічний технікум. – Оп. 1. – Спр. 1. – Звіт про стан технікуму, відомості про його заснування. – 97 арк.
3. ДАМО. – Ф. Р – 1210. Миколаївський педагогічний технікум . – Оп. 1. – Спр. 6. Накази дирекції технікуму з навчальних питань і труддисципліні і господарським питанням. Списки студентів І-го шкільного курсу з “Б” и “В”. – 48 арк.
4. ДАМО. – Ф. Р – 99. – Оп. 1. – Спр.609. – 774 арк. Протоколи засідань факультетської комісії: річні звіти, доповіді про роботу МІНО.

**Кудіна В.А.**  
*студентка-магістрантка 548 групи спеціальності 013 Початкова освіта*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
**Науковий керівник: Паршук С.М.**  
*кандидат педагогічних наук*  
*доцент кафедри початкової освіти*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ЗНАЧЕННЯ ТА ВИХОВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЯК НЕОБХІДНОЇ РИСИ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОСТОРИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Схоластичне навчання давно відійшло в минуле, а просте вивчення теоретичного матеріалу не може дати хороших результатів у навчанні, тому

що основною метою сучасного освітнього процесу є виховання гармонійної, цілеспрямованої особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти, гнучкості мислення.

Нова українська школа має на меті виховати учнів, що здатні творчо мислити, різносторонньо розвиватись, не боятись труднощів, розширювати власний кругозір. Всьому цьому сприяє креативність.

Креативність (лат. creatio – створення) – це здатність створювати і знаходити нові оригінальні ідеї, що відхиляються від прийнятих схем мислення, успішно вирішувати поставлені завдання нестандартним чином, а також здатність вирішувати проблеми, що виникають всередині статичних систем [1].

Важливе місце в успішному засвоєнні знань належить креативності. Дуже важливо, щоб учні вміли нестандартно мислити, знаходити оригінальні рішення різноманітних завдань, проявляти кмітливість та винахідливість, рішучість, допитливість, прагнення до саморозвитку.

Нова українська школа ставить перед вчителем завдання: не тільки дати здобувачам початкової освіти теоретичний багаж знань, а й навчити вчитися самому, творчо розвиватись, використовувати отримані знання у житті.

Креативна особистість – це людина, що вміє нестандартно мислити, генерує нові ідеї та не боїться рухатися вперед, досягати успіху.

У словнику Гончаренка С. визначення поняття креативність характеризується як особистісна характеристика, а саме як здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації [3].

Креативність досліджували багато науковців, серед них український вчений І. Гриненко. Він виділив у структурі креативності п'ять компонентів: емоційно-ціннісний; когнітивний; мотиваційний; конативний; результативний. Емоційно-ціннісний компонент означає, що креативна особистість здатна нестандартно мислити, знаходиться у постійному пошуку

нових ідей, володіє інтелектуальними та креативними здібностями; когнітивний компонент – певний теоретичний багаж знань, широка ерудиція та кругозір; мотиваційний компонент – потреба у постійному розвитку та самовдосконаленні, бажання досягти успіху; конативний компонент – набуття таких навичок, які б сприяли створенню нових ідей; результативний компонент – можливість реалізувати ідею в дійсність [2].

Креативність можна розвинути, тому в освітньому просторі вчителі в умовах НУШ намагаються організувати навчання так, щоб воно сприяло різносторонньому розвитку учнів. Педагоги використовують стратегії критичного мислення, технології розв'язання винахідницьких задач, створюють ситуації успіху, сприяють розвитку творчих здібностей дітей. Але креативність ще можна розвивати відвідуючи бібліотеку, подорожуючи тощо.

Креативний вчитель постійно знаходиться у пошуку нових ідей, які б допомогли найефективніше організувати освітній процес. Розвитку креативності у вчителів та здобувачів початкової освіти сприяє використання інтерактивних технологій навчання, стратегій критичного мислення, впровадження передового педагогічного досвіду тощо. Розвитку креативності в учнів сприяє також створення проєктів. Цей вид роботи допомагає інтегрувати навчальні предмети, краще вивчити та дослідити нову тему. Це урізноманітнює процес навчання, сприяє кращому засвоєнню знань, розвитку комунікативних навичок, логічного та образного мислення, уваги, умінню роботи в групах та самостійно.

Кажуть, що «у творчого вчителя є учні з творчими здібностями» – це правда, тому що саме вчитель повинен бути, насамперед, шукачем інновацій, оригінальним, винахідливим керівником. Він повинен постійно піклуватися про те, щоб заохочувати учнів розвивати свої вміння, здібності й використовувати їх на практиці. Педагог повинен проводити свою діяльність цілеспрямовано і неодмінно досягне результату. Креативність, з точки зору розвитку особистості, виховує людей, які можуть думати самостійно, які можуть створити, а не просто виконувати чи відтворювати [4].

Отже, в умовах сучасного навчання креативність займає важливе місце й робить успішними вчителів та учнів.

### **Література**

1. Воробйова Т.В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язання навчальних завдань: автореф. канд. пед. наук: 13.00.09 Тернопіль, 2014. 19 с.
2. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 Тернопіль, 2008. 192 с.
3. Професійна освіта: словник. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
4. Ребрій О.В. Сучасні концепції творчості у перекладі: монографія Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. 375 с.

**Нефьодов Д.В.**

*доктор історичних наук  
доцент кафедри історії*

Миколаївського національного університету  
імені В. О. Сухомлинського

**Щебетюк О.Р.**

*педагог-організатор*

Миколаївського економічного ліцею № 2  
м. Миколаїв, Україна

## **ІНСТРУМЕНТАРІЙ СЕРВІСУ GOOGLE CLASSROOM У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: РАЦІОНАЛЬНЕ ВИКОРИСТАННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДАЛЬШОГО ВПРОВАДЖЕННЯ**

Сучасний стан розвитку цифрових технологій забезпечує можливість активного впровадження їх в освітній процес. Наразі можна виділити чітку тенденцію щодо зміни ролі цифрових технологій – від простої підтримки освітнього процесу технічними засобами до створення електронних освітніх ресурсів (ЕОР), комп'ютерно орієнтованого навчального середовища (КОНС) та здійснення дистанційного навчання.

Сучасне навчальне заняття як в ЗЗСО, так і в ЗВО вже неможна уявити

без застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), без поєднання традиційних засобів і методів навчання із засобами ІКТ. Впровадження сучасних інформаційних технологій в освітній процес відкриває нові можливості вирішення різноманітних педагогічних завдань. З поширенням цифрових технологій навчання приймає форми безперервного, індивідуально-орієнтованого, гнучкого і динамічного процесу.

Інтернет-технології, які швидко освоюються ЗЗСО та ЗВО дають здобувачам освіти впевненість у собі, створюють комфортні умови для самореалізації та творчості, підвищують мотивацію до навчання, збільшують коло спілкування, надають великий обсяг різноманітних освітніх ресурсів. Але і для педагога вони відкривають безліч можливостей: більш глибоко висвітлити теоретичне питання, що допомагає учасникам навчального процесу детальніше вникнути в процеси і явища, які не могли б бути вивчені без використання інтерактивних моделей; це і необмежені можливості для реалізації інклюзивної освіти тощо.

Теперішнє і майбутнє наших учнів та студентів – це інформаційне суспільство. Висловлення академіка Андрія Петровича Семенова «Навчити людину жити в інформаційному світі – найважливіше завдання сучасної школи» повинно стати визначальним у роботі кожного сучасного педагога.

У світлі цих процесів сьогодні на чільне місце виходять системи дистанційного навчання. Ці системи досить давно відомі викладачам ЗВО. А ось ЗЗСО відкрили для себе дистанційне навчання відносно нещодавно, у зв'язку з карантинном щодо пандемії коронавірусу і вимушені освоювати його максимально швидко.

Розглянемо детальніше систему Google Classroom, яка набула широкого поширення завдяки її простоті та доступності учасникам навчального процесу. Наприкінці травня 2014 року компанія Google почала обмежене тестування своєї освітньої платформи «Classroom» («Клас»), призначеної для класних (аудиторних) занять. За інформацією Google, за перших кілька місяців спробувати цей сервіс записалося більше 100 тис. осіб з

45 країн. Сьогодні будь-яка людина з акаунтом «Google» може розпочати використовувати його. Дану систему навчання можна використовувати як на комп'ютері, так і на планшеті чи смартфоні.

Доступ до цього програмного засобу можливий після реєстрації користувача та отримання звичайного облікового запису Google.

За допомогою Google Classroom користувач може створити навчальний клас або приєднатися до існуючого. Кількість навчальних груп, які може створити викладач та до яких може бути включений учень, необмежена.

Функціональні можливості сервісу:

- запрошувати учнів до класу;
- запрошувати педагогів спільно працювати у створеному класі;
- розміщувати загальну інформацію щодо організації освітнього процесу: назви тем, кількість годин тощо;
- розміщувати дидактичний матеріал для учнів класу, зокрема відеоматеріали (YouTube або відео з власного файлового сховища) чи посилання на відповідні інтернет-ресурси;
- публікувати загальні оголошення або повідомлення в необхідній навчальній темі, групі;
- здійснювати опитування учнів (усіх або вибраних), демонстрацію загальної статистики відповідей та можливість перегляду деталізованих звітів або окремих відповідей учнів;
- призначати завдання учням (усім або вибраним), зокрема і відкладені, як у межах всього курсу, так і з певних тем.

У процесі дистанційного навчання учень може:

- приєднатися до класу за запрошенням або за допомогою ключа класу, який надав учитель або інший учень навчальної групи;
- переглядати навчальні матеріали, розміщені вчителем;
- переглядати оголошення та виконувати завдання, розміщені вчителем, залишати відповідні коментарі до них;



- переглядати підготовлені вчителем завдання й дату обов'язкової здачі матеріалів;
- отримувати повідомлення про повернення завдань на доопрацювання;
- повторно надсилати матеріали учителю після доопрацювання;
- переглянути оцінку за виконане завдання тощо.

При проектуванні онлайн-класу вчитель (викладач) дотримується таких принципів:

- науковості і посильних труднощів;
- доступності навчання;
- наочності;
- свідомості і творчої активності;
- розвиваючого і виховного характеру навчання;
- створення позитивного емоційного фону.

У класі можна використовувати (завантажувати) підручники, лекції, презентації за темами, а також відеоматеріали з [YouTube](https://www.youtube.com/).

У Google Classroom викладачі можуть легко і швидко створювати та перевіряти завдання в електронній формі, а також вказувати терміни здачі. Завдання і роботи при цьому автоматично систематизуються у структуру папок і документів на Google Диску, зрозумілу і педагогам, і учням (студентам). За допомогою сервісу можна відразу побачити завдання, які викликали проблеми при виконанні.

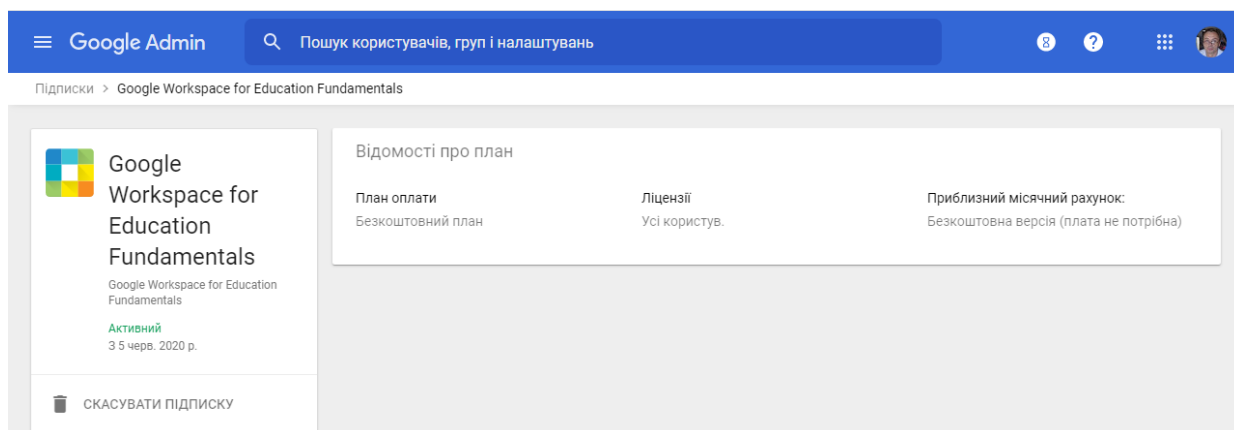
На сторінці завдань видно, що задав учитель (викладач), – учням (студентам) досить просто натиснути на завдання, щоб приступити до його виконання. Інформація про здані роботи оновлюється в режимі реального часу, і викладач може оперативно перевірити всі роботи, поставити оцінки і додати свої коментарі.

Особливості системи Google Classroom:

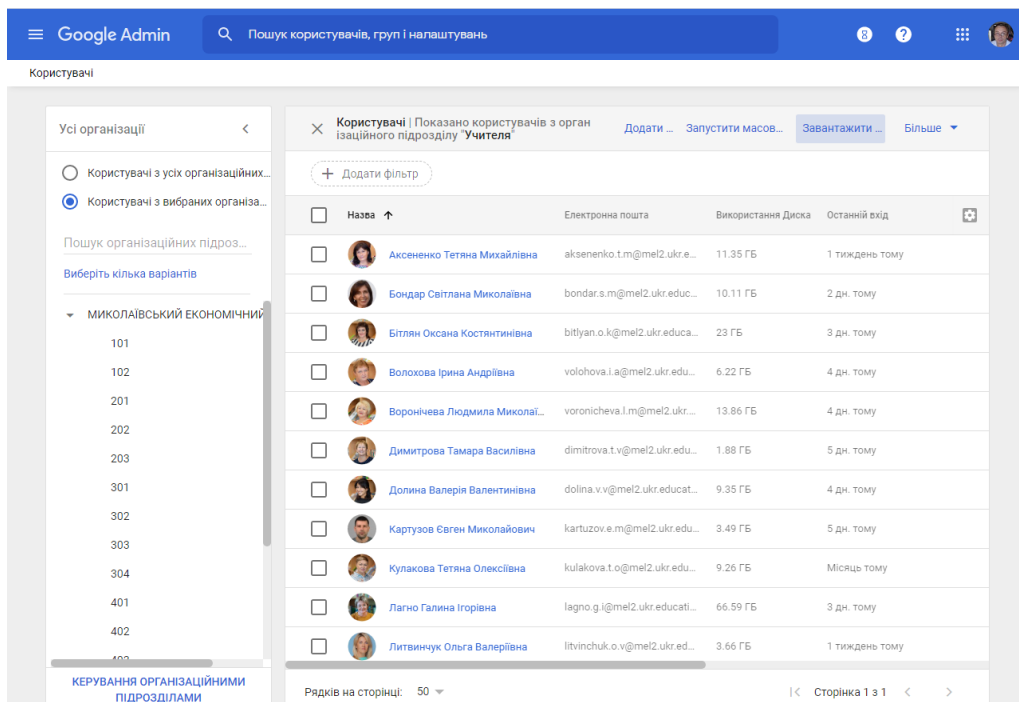
- використання тільки інструментів Google (Google Диск, Google Документи, Google Форми і т.д.);

- в учасників освітнього процесу на Google Диск створюється загальна папка «Клас»;
- папка «Клас» доступна як для окремого учня (студента), так і для класу (групи) в цілому.
- Перевагами системи Google Classroom є такі:
  - функціонал: можливість публікувати теоретичний матеріал, завдання, виставляти оцінки в журналі, календар та ін.;
  - організація спільної роботи;
  - безкоштовність;
  - підтримка української мови;
  - бренд – Google всі знають і використовують;
  - цим сервісом можна користуватися як персональному комп'ютері, так і на смартфоні та планшеті, у т.ч. за допомогою спеціальних мобільних додатків.

Миколаївський економічний ліцей № 2 Миколаївської міської ради з перших тижнів дистанційного навчання ще у березні 2020 року активував безкоштовну підписку сервісу G Suite for Education (мал. 1, 2)

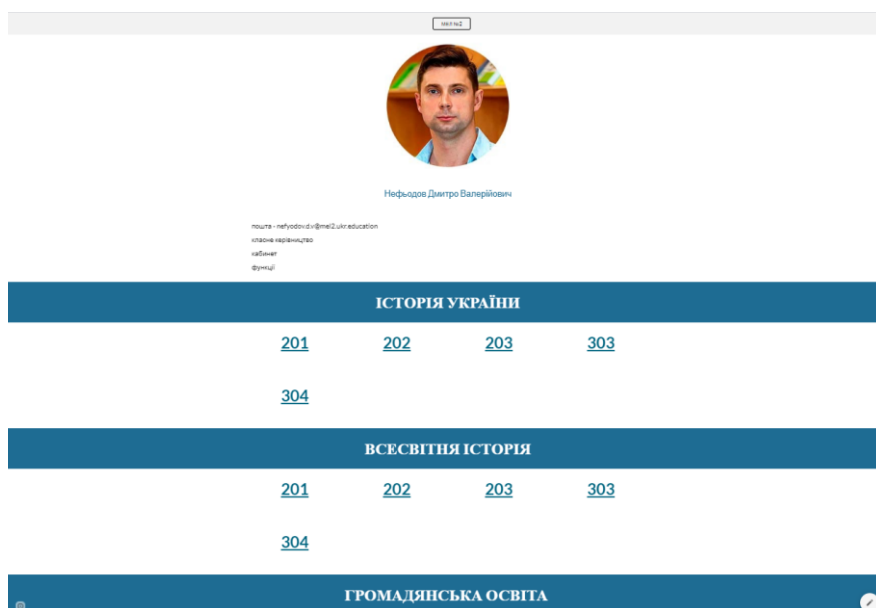


Мал. 1



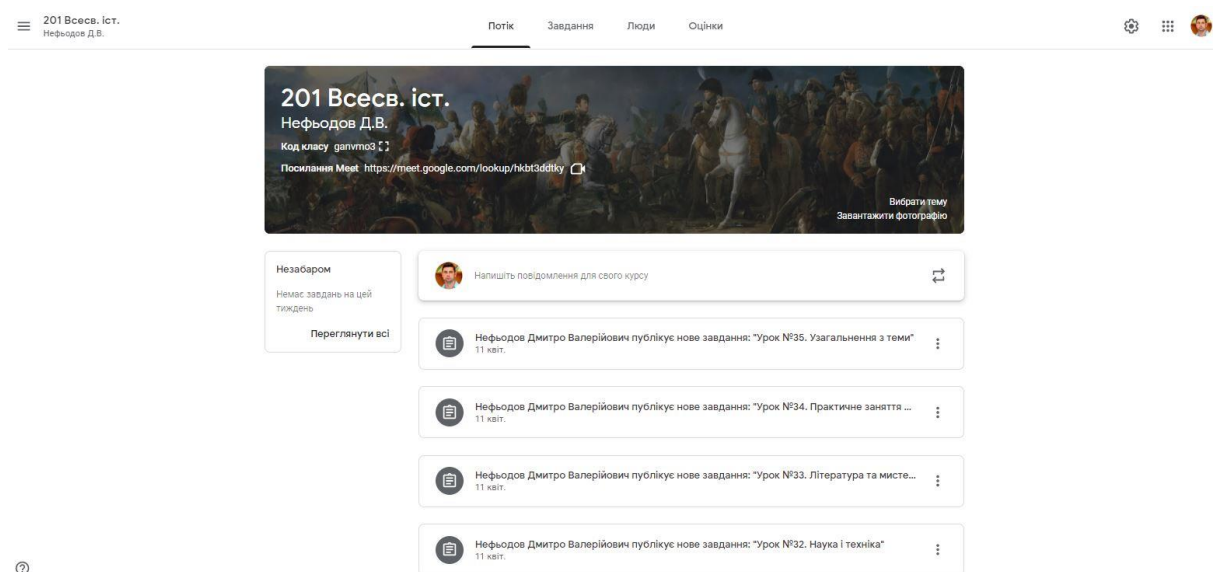
Мал. 2

Доктор історичних наук, доцент кафедри історії Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Д. В. Нефьодов суміщає роботу в університеті з викладанням дисциплін соціально-гуманітарного циклу у Миколаївському економічному ліцеї № 2 і з перших днів переходу на дистанційне навчання разом з іншими співробітниками ліцею почав використовувати сервіс Google Classroom у своїй роботі (мал. 3).



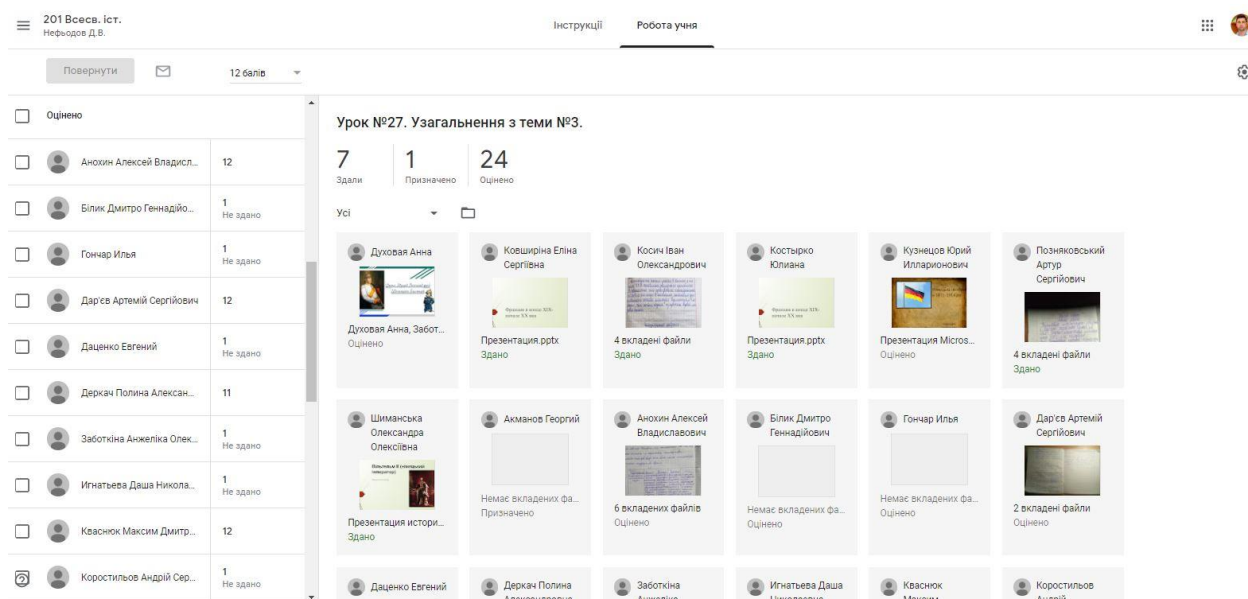
Мал. 3

Так, кожен предмет, який викладається (історія України, всесвітня історія, основи правознавства, громадянська освіта) і кожен клас (група) ліцею має відповідний Клас на сервісі Google Classroom (мал. 4).



Мал. 4

У Класі сформовано всі заняття, уроки згідно звичайного розкладу, створено та завантажено завдання, пояснення щодо їх виконання та встановлені терміни. Кожен учень, виконуючі домашні завдання, надсилає їх до Класу і після перевірки викладачем отримує відповідну оцінку (мал. 5).

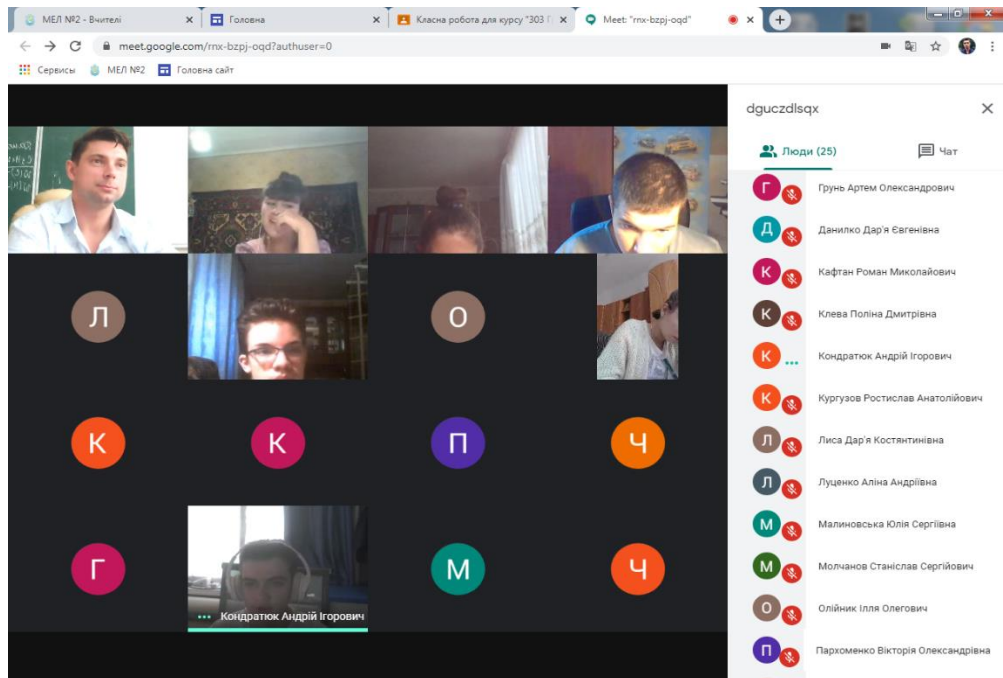


Мал. 5

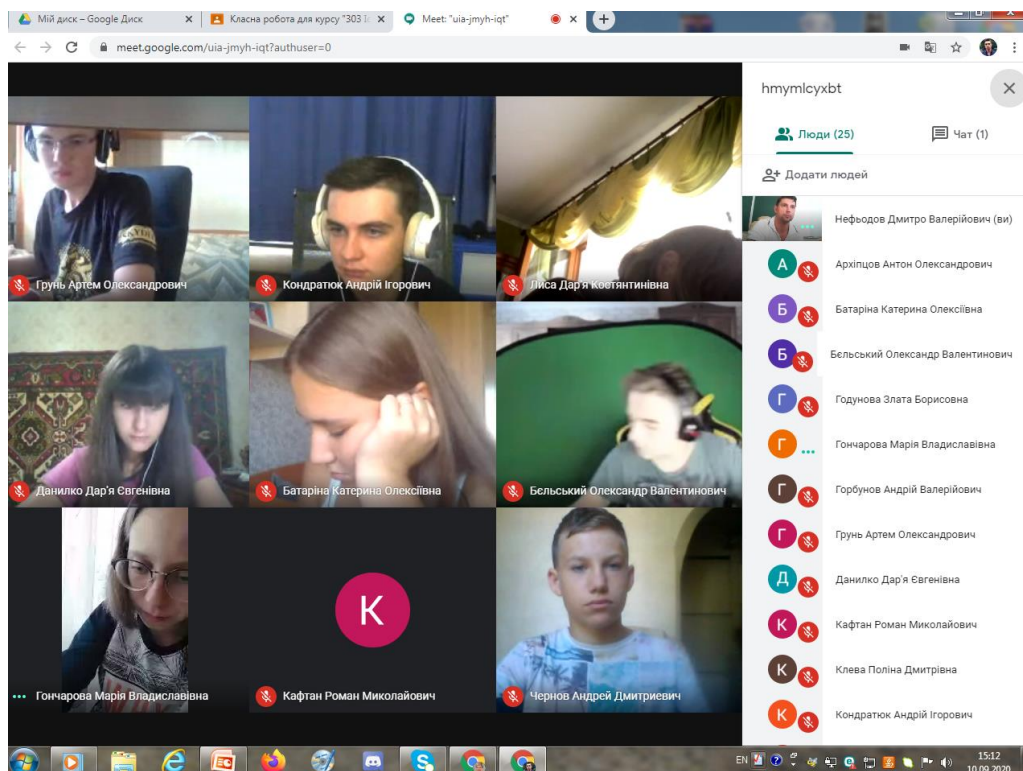
Окрім того, сервіс має інструменти для упорядкування всіх оцінок

учнів класу у форматі журналу та виведення середньої оцінки за тему, семестр, рік.

Також одним з найважливіших інструментів Класу є сервіс meet – можливість проведення занять у форматі відео-конференції (мал. 6, 7).



Мал. 6



Мал. 7

Отже, таким чином можна зробити висновок, що за допомогою дистанційних освітніх технологій можна не тільки перекласти на плечі комп'ютера ряд рутинних педагогічних дій, а й організувати по-справжньому якісне, індивідуальне, диференційоване навчання.

Сервіс Google Classroom дозволяє уникнути проблеми з організацією надання послуг споживчого характеру, таких як обслуговування електронної пошти, календаря та Диску, і сконцентруватися на тих речах, якими повинен займатися навчальний заклад та викладач – на розширенні ресурсів для більш якісного забезпечення освітнього процесу.

Google Classroom має багато можливостей: створення завдань, які інтегровані з Google Drive; спільна робота над завданнями, яка забезпечує двосторонній зв'язок між студентом та викладачем; спілкування в режимі реального часу; оцінювання виконаних завдань.

На нашу думку, у Класі зручно та ефективно працювати як викладачу, так і студенту/учню, оскільки служба забезпечує користувачів універсальним робочим апаратом, має зручний інтерфейс і можливості, необхідні учасникам освітнього процесу.

### **Література**

1. Газейкина А.И., Топорова Н.В., Ударцева Д.А. Применение сервиса Google Classroom для организации домашней работы в школе // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. 2019. № 4. С. 214–220.

2. Демешкевич В. Особливості використання сервісів Google в діяльності педагогічних працівників // Обласна науково-практична Інтернет-конференція «Шляхи ефективного впровадження освітніх технологій у навчальних закладах». Кіровоград, 2016. Режим доступу: <http://konf.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog12/title-434>.

3. Пліш І.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій управління якістю освіти в школах приватної форми власності [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання. 2012. №1 (27). Режим

доступу: <http://journal.iitta.gov.ua>

4. Тулина Е. Краткий обзор особенностей и функций LMS-системы от цифрового гиганта Google. [Электронный ресурс] // Введение в Google Classroom. 2014. Режим доступа: <https://newtonew.com/news/vvedenie-v-google-classroom>

5. Чумак Л.О. Можливості сервісу Google Classroom для організації навчального процесу // Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури. 2018. № 6. С. 65–70.

**Супрунова О.О.**  
*викладач кафедри дошкільної освіти*  
Миколаївського національного університету  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

**Громадянську компетентність** можна розглядати як одну з ключових компетентностей людини. А саме, це здатність людини активно, відповідально та ефективно реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства.

У Законі України «Про освіту» зазначено, що «реалізація мети повної загальної середньої освіти забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її успішної життєдіяльності» [1]. Серед таких компетентностей зазначаються громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. В основах стандарту освіти Нової української школи в переліку ключових компетентностей виокремлено компетентності для демократичного громадянства [3, с.11]. Мова йде про громадянську компетентність учнів як цілісне інтегроване утворення в сукупності здатностей особистості, які необхідні для її успішної

самореалізації та соціалізації в демократичному суспільстві.

Проблемі формування громадянської компетентності особистості присвячено ряд наукових праць таких дослідників: В. Оржеховський, О. Пометун, С. Позняк, С. Рябов, Р. Арцишевський, П. Вербицька, О. Кучер, Т. Бакка, Т. Ладиченко, А. Нікітін, О. Охредько, К. Чорна та інші (становлення й розвиток громадянської освіти як спеціалізованої галузі освіти щодо формування громадянської компетентності); М. Боришевський, Г. Гревцева, З. Возна, Л. Корінна Р. Мохнюк, О. Муляр, М. Рудь, О. Сухомлинська та інші (чільні категорії громадянської освіти); Т. Ладиченко, Ю. Олексін, О. Пометун, Т. Смагіна, Т. Ремех та інші (сутність та структура громадянської компетентності, шляхи її формування в учнів).

Розглянемо сутність поняття громадянська компетентність. На думку О. Кучер, яка аналізує громадянську компетентність у широкому сенсі як функцію громадянського суспільства, що створює ґрунт для ефективної громадянської діяльності особи, соціальних груп і всього суспільства як параметр діяльності особи, соціалізованої під впливом громадянських знань, навичок та вмінь, що передбачає наявність громадянських цінностей і якостей, дотримання правил поведінки та відповідальність як соціальну якість людини [2, с.40–41]. Покладемо в основу міркувань тезу дослідниці про те, що сутність громадянської компетентності виявляється в її ключовому характері та в громадянськості [2, с. 40].

О. Пометун визначає громадянськість як готовність людини реалізувати свої права та обов'язки, поважати права та свободу інших громадян, усвідомлювати відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки [6, с. 18].

Ю. Підлесна уявляє громадянську компетентність складеною з ціннісно-ментальних, соціокультурних, фахових й морально-етичних елементів. На думку дослідниці, це знання, навички та вміння, які мотивують індивідуальну та групову активність людини [4, с. 9–10]. О. Пометун компонентами громадянської компетентності визначає знанневий (знання,



уявлення), діяльнісний (уміння й навички), ціннісний або мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання тощо), процесуальний, технологічно-процесуальний або особистісно-творчий (сфера самореалізації) [5, с. 66–67].

Ґрунтуючись на дослідженні Т. Смагіної, зазначимо, що формування й розвиток громадянської компетентності учня передбачає вдосконалення знань і наукових уявлень про взаємозв'язок громадян і суспільства, громадян і держави, відносин між людьми; способів діяльності, практичних умінь, моделей поведінки, в яких виявляється його громадянськість; громадянських цінностей й особистісних смислів учня; досвіду самостійного розв'язання проблем приватного й публічного життя людини в громадянському суспільстві [7, с. 44]. Це призводить до формування активної громадянської позиції випускника Нової української школи, сприяє його успішній самореалізації в умовах політичної, економічної свободи й свідомого вибору. Сформована громадянська компетентність учня виявляється в сукупності компетенцій як результатів навчання, поданих у таблиці.

#### **Вияви сформованої громадянської компетентності учня**

<b>Компетенції</b>	<b>Вияви</b>
Соціально-комунікативна	Комунікативні вміння, навички спілкування, встановлення конструктивних відносин із людьми, вміння вести діалог.
Солідарність, розв'язання соціальних конфліктів, проблем	Уміння розв'язувати соціальні суперечності, установка на толерантне розв'язання конфліктів, здатність до успішної взаємодії з іншими, мирного співіснування в умовах соціокультурного різноманіття.
Інформаційно-медійна	Вміння критично мислити,

	шукати, аналізувати й оцінювати інформацію, критично оцінювати медіа повідомлення на основі аналізу джерел, соціальної ситуації.
Відповідальний соціальний вибір й ухвалення рішення	Готовність до ухвалення обґрунтованого рішення на основі усвідомленого й вираженого вибору.
Громадянська участь	Установка на відповідальну суспільну діяльність, навички участі в соціальних процесах.

Отже, основні завдання громадянської освіти в Новій українській школі це створення умов для формування елементарних знань про державу, закони, права і відповідальність людини як громадянина, моральні цінності і норми поведінки. На цьому етапі розвиваються комунікативні уміння дитини, що дозволяють їй інтегруватися в оточення, в шкільний колектив, сім'ю, а через нього в суспільство, уміння спілкуватись і розв'язувати конфліктні ситуації через діалог. Закладаються також на цьому етапі й основи ціннісних орієнтацій свідомого громадянина.

### Література

1. Закон України «Про освіту» / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Кучер О. А. Формування громадянської компетентності учнів профільних класів засобами варіативних суспільствознавчих предметів [Текст] : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / О. А. Кучер. К., 2014. 252 с.
3. Нова українська школа : основи Стандарту освіти [Текст]. Львів, 2016. 64 с.
4. Подлесная Ю. Е. Гражданская компетентность в современном

обществе: политологические аспекты формирования и развития [Текст] : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. полит. наук: спец. 23.00.02 «Политические институты, процессы и технологии» / Ю. Е. Подлесная. Москва, 2006. 22 с.

5. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті [Текст] /О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [За заг. ред. О. В. Овчарук]. К. : К.І.С., 2004. С. 66-72.

6. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. 2005. №23. С.18-20.

7. Смагіна Т. М. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства [Текст] : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Т. М. Смагіна. К., 2007. 267 с.

**ДЛЯ ПОДАТОК**