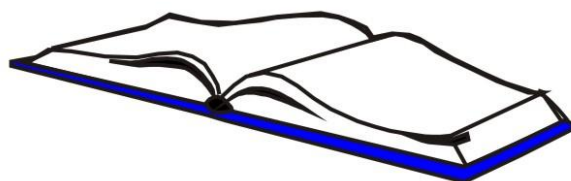


№ 46

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ
І ПЕДАГОГІКА**



**Чернігів
2020**

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКА

№ 46' 2020

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК
Чернігівського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського

Заснований у 1999 році
Свідоцтво про реєстрацію
ЧГ №569-218 ПР від 20.11.2015

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Довбня В. М., доктор філософських наук, доцент

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ :

Антипець В. П., кандидат педагогічних наук, доцент

Гальонка О. А., кандидат педагогічних наук, доцент

Дятлов В.О., доктор історичних наук, професор

Зброєва Н.Б., кандидат педагогічних наук, доцент

Коропатник М.М., кандидат історичних наук, доцент

Лисенко І. В., кандидат педагогічних наук, доцент

Мокрогуз О. П., кандидат педагогічних наук, доцент

Нестеренко Л. О., кандидат історичних наук, доцент, *відповідальний секретар*

Оніщенко О.В., кандидат історичних наук, доцент

Фарбак Т. М., заввідділу суспільно-гуманітарних дисциплін

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:
вул. Слобідська, 83
м. Чернігів, 14021
(04622) 69-19-02, 677-271
Тел./факс: 727-028
E-mail: chipro@ukrpost.ua
redak-chipro@ukr.net

✓ Редакція приймає рукописи в електронному варіанті у форматі Microsoft Word

(шрифт: Times New Roman; розмір: 14 пунктів; папір: А4; поля: – 2 см; інтервал – 1,5) та роздрукованому вигляді з підписами авторів.

✓ Редакція залишає за собою право виправляти і скорочувати надіслані матеріали, не порушуючи їхнього змісту.

✓ Позиція редакції не обов'язково співпадає з позицією авторів.

✓ Рукописи не рецензуються і не повертаються.

✓ За достовірність фактів, власних імен, географічних назв та інших відомостей несуть відповідальність автори публікацій.

Зміст

Станіслав Пономаревський, ІДЕНТИФІКАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ І СУСПІЛЬНІ ПРОЦЕСИ.....	4
Дарина Блохин, СТАН ОСВІТИ УКРАЇНИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ ТА ЗАБОРОНИ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНО-ОСВІТНЬОГО РОЗВИТКУ (середина ХІХ - початок ХХ ст.)	10
Людмила Іваненко, ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ К.Д. УШИНСЬКОГО	21
Лідія Лавріненко, СЕРЕДОВИЩЕ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	26
Оксана Сагач, РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	34
Дмитро Покришень, Лариса Пархоменко, МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	40
Юлія Британ, МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	47
Олександр Мокрогуз, ЯК ВЧИТИ ІСТОРІЇ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ДЕЯКІ ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ...	51
Андрій Волинець, «ЕСТЕТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОІГОР».....	57
Михайло Коропатник, БІЛЬШОВИЦЬКА ПОЛІТИКА «КОРЕНІЗАЦІЇ» 20-х - ПОЧАТКУ 30-х РОКІВ В УКРАЇНІ: ДОСВІД МИНУЛОГО ДЛЯ УРОКІВ СЬОГОДЕННЯ	62
Лідія Нестеренко, ЗАГАЛЬНООСВІТНІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ В РОКИ НАЦИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ (за матеріалами преси).....	73



Станіслав Пономаревський,

завідувач кафедри педагогіки та психології Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, доктор педагогічних наук

ІДЕНТИФІКАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ І СУСПІЛЬНІ ПРОЦЕСИ

У статті проаналізовано проблему ідентифікації освітнього простору та запропоновано його смислові характеристики, розглянуто структуру освітнього простору, що дає змогу визначити компоненти та роль, яку вони відіграють щодо формування способів буття людини в соціокультурному середовищі, в тому числі іншоетнічному. Звертається увага на особливості освітнього простору у відкритих суспільствах.

Ключові слова: освіта, шкільництво, освітній простір, ідентичність.

Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень. Поняття “освітнього простору” сьогодні звично використовується в практиці багатьох наукових і практичних сфер, але універсальної ґрунтовної та цілісної розробки, чіткого тлумачення й фундаментального дослідження цього явища у вітчизняній науці до цього часу, на жаль, ще не відбулося. Термінологічні концепти “освітнього середовища”, “культурно-освітнього ландшафту”, “освітньої площини” тощо, що семантично близькі до словосполучення “освітній простір”, досить широко згадуються в працях Ю. Веденіна, В. Жуковського, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Каганського, М. Кулешової, К. Сауера, О. Сухомлинської, О. Шлютера, М. Ярмаченка. Аспекти взаємозв’язків простору, культури, освіти досліджували М. де Серто, М. Фуко, А. Лефевр, М. Ямпольський, М. Бахтін, П. Вірілію, А. Гуревич, С. Деніелс, Ф. Джеймісон, Е. Соджа, Д. Харвей та інші. Широке коло проблем щодо різних аспектів становлення та розвитку освітнього простору України розглядалося в працях вітчизняних дослідників, теоретиків і практиків: Ю. Баркова, О. Бодрука, М. Вачевського, О. Власюка, Т. Воропай, С. Гончаренка, В. Горбуліна, Я. Грицака, С. Здіорука, Г. Кас’янова, В. Кременя, В. Крисаченка, Л. Нагорної, М. Ожевана, М. Степика та інших.

Метою цієї статті є спроба ідентифікації освітнього простору, що дає змогу виокремити ті чинники й ознаки, що здатні кардинально впливати на його зміст та функції, окреслити компоненти освітнього простору та визначити роль, яку вони відіграють у формування способу буття людини в соціумі.

Виклад основного матеріалу. Освіта, як відомо, репрезентує частину культурного простору, який у широкому розумінні тлумачиться способом взаємодії людини з довкіллям, як та сфера людського буття, в межах якої здійснюється створення, зберігання, трансформація, трансляція та споживання культурних цінностей. У цьому контексті ті процеси, що мають місце в культурі, знаходять своє відображення також і в освіті. Дійсно, на думку І. Віндта, “освіта, яка є похідною культури, виявляється її певною ”проекцією“ і за своїми

морфоепістемічними характеристиками цілком адекватна ознакам культури” [1]. Виходячи з цього, можна стверджувати, що освітній простір, як і культурний, щодо суспільства виступає однією з його організаційних ланок. У ньому визначаються, так би мовити, освітні стосунки людей. Освітній простір виступає важливим показником рівня загального розвитку суспільства. Так, він може свідчити про досягнутий стан соціуму, а також про певні перспективи його поступального розвою. Крім того, освітній простір, без сумніву, постає важливою умовою прогресу, одним з його провідних рушійних чинників.

Освітній простір – динамічна єдність суб’єктів та об’єктів освітнього процесу і сфери їх відносин, які окреслюють себе в змінності, розвитку, еволюції. Освітній простір зводиться до певних змістових складових освітніх парадигм. Виявлення компонентів цих парадигм дозволяє коригувати шляхи удосконалення освітніх систем відповідно до її модерного розуміння. Звичайно, було б помилковим стверджувати, що коли йдеться про освітній простір, то при цьому зводяться якісь чіткі кордони, які відділяють його від інших видів культурного простору, в яких також відбувається життєдіяльність людини. До індивідуального освітнього простору кожної людини ці види вносять свій “персональний” внесок і мають чимало дотичних з моментами численних перетинів. Теж саме можемо говорити й про інші, крім індивідуального, рівні репрезентації освітнього простору, наприклад, освітній простір держави, регіональний або ж, наприклад, історичний. Освітній простір не обмежується лише своїм об’ємом освітньої інформації, яка відповідає цій частині життя особистості та суспільства. Він здатний об’єднувати й такі напрями освітнього поля, які, перебуваючи за своїм змістом далекими від сфери освіти, можуть помітно впливати на освітній процес. До того ж є важливим для цілей освіти мати вихід до інших просторів, що здатні до синтезу з освітнім, що приводить до зміни змісту останнього, до нового контексту в плинні освітніх процесів, а часто й до його удосконалення. Внутрішня цілісність буття суспільства та людини забезпечується наявністю перетинів, єдністю, гармонією, взаємним доповненням усіх просторів, в яких відбувається людське життя.

Освітній простір здатний впливати не лише на тих, хто має до нього безпосередній стосунок, але й через численні та різномістові зв’язки між людьми – фактично на все суспільство. У процесі суспільного буття люди виявляються неодмінно причетними до сфери освітнього простору, який у свою чергу здійснює помітний вплив на всі інші сфери. Найпростішим виявом цього в суспільстві є, наприклад, відчуття необхідності здійснення безперервної освіти, самоосвіти, самоосвітнього вдосконалення, розуміння освіти як важливої продуктивної сили функціонування соціуму тощо. Каталізаторами цих процесів можуть бути навчально- чи науково-інформаційна діяльність, опанування інформаційними технологіями, здатність до аналітичних порівнянь та чимало іншого. Так, прискорення темпів розвитку сучасного суспільства, науки, різноманітних технологій, що спостерігається сьогодні, приводить до якісних трансформацій у сфері освіти, оскільки зміни в одній площині буття незмінно викликають постановку проблеми на іншому рівні, де розвиток виступає менш вираженим, а методи – запізнілими, застарілими.

Освітній простір регулюється й підтримується чинниками, від яких, власне, цілком залежить: людьми, інформацією, ідеями, коштами, методиками, наукою тощо. Послаблення дії цих чинників або бодай окремих з них приводить до того, що конструкція освітнього простору розпорошується на малопов'язані складові. Навпаки, посилення цих потоків здатне стабілізувати освітній простір, а відповідно – супроводжується і стабільністю розвитку суспільства. Тобто кількісні зміни впливів приводять до поглиблення якісного стану сфери освіти, а звідси – суспільства та його культури в цілому.

Зв'язок освіти й суспільства заявляє про себе також у тому, що освітній простір формується не лише в межах системи освіти (це вузьке його тлумачення), але й суто зовнішніми відносно освіти чинниками – соціальними інститутами, котрі так чи інакше беруть участь в освітніх процесах. Тобто освітній простір розуміється сукупністю освітніх, наукових, культурно-мистецьких, економічних, юридично-правових, медичних, адміністративних та інших інституцій, громадських організацій, орієнтованих на формування особистості, а також системою соціально-психологічних стереотипів, різноманітних регламентацій людської поведінки, діяльності соціуму в цілому в забезпеченні їх можливостей щодо освітнього розвитку особистості. Завдяки системності модернізація окремих елементів освітнього простору обов'язково екстраполюється на їх решту.

Таким чином, освітній простір розуміємо не однією, а принаймні кількома системами (сферами) стосунків між його суб'єктами. При цьому системи освітніх стосунків навряд чи варто уявляти лінійними: освітній простір не є сталим і нерівномірно заповнений освітніми подіями, різними за значенням і змістовим наповненням. Тим більше, що об'єктивно він має вигляд поступального часопростору, оскільки освітні процеси в ньому відбуваються не лише в площинах теперішніх стосунків, але й у часовій плинності.

Освітній простір структурований. У науці існує чимало міркувань, пов'язаних з його структуризацією. Так, за концепцією соціолога Є. Клімова, структура освітнього простору може включати чотири пов'язані компоненти: соціально-контактний, інформаційний, соматичний, предметний. При цьому соціально-контактна складова формується з індивідуальної культури людей, їх досвіду, способу життя, діяльності, поведінки, взаємовідносин (взаємодопомоги, співробітництва), а також може об'єднувати установи, групи, з якими взаємодіє особистість на рівні колективу (лідери, “зірки”, “парії” тощо), виявляє своє персональне місце в цій групі, рівень захищеності в колективі тощо. Інформаційна частина освітнього простору, на думку вченого, репрезентована правилами, статутами навчальних закладів, законодавчою базою держави, традиціями суспільства, поширеними суспільними нормами, правилами безпеки, засобами наочності, реклами, вимогами, наказами, дорученнями – цебто персонально адресованими впливами. Соматичний компонент формується відповідно до психічних станів особистості. До предметної складової можуть бути включені матеріальні умови життя, навчання, побуту: книги, обладнання, речі, специфічні особливості буття (інклюзія тощо) [5, с. 88].

Близьку до описаної систему складових освітнього простору пропонує Г. Ковальов, виокремлюючи при цьому три компоненти: фізичне оточення, людські фактори, програми навчання. Перший з них формують архітектура навчального закладу, простір класних та інших приміщень, можливість їх просторової трансформації, переміщення в них суб'єктів процесу навчання тощо. До людських факторів слід віднести просторову й соціальну щільність між суб'єктами освітнього процесу, ступінь скупчення (краудінгу) і його вплив на соціальну поведінку, особистісні риси та успішність учнів, зміну персонального та міжособистісного простору в залежності від умов шкільної організації, розподілення статусу, статево-вікові та національні особливості учнів, педагогів та ін. Програми навчання передбачають стиль викладання, характер соціально-психологічного контролю, кооперативні або конкурентні форми навчання, зміст навчальних програм, їх гнучкість або консерватизм тощо [2, с. 193].

Цю ж думку відстоює Н. Щиголева, описуючи модель освітнього простору, що формується також із трьох компонентів: просторово-семантичного, комунікаційно-організаційного, змістово-методичного. У цьому випадку просторово-семантичний компонент охоплює архітектурно-естетичну організацію життєвого шкільного простору, символічне його наповнення (н-д, настінна, стендова, знакова та інша інформація); змістово-методичний організується використанням концепцій навчання та виховання, навчальних програм, технологій, підручників, форм і методів організації навчання (уроки, екскурсії, гуртки, шкільні товариства), а також визначається структурою класів і шкільним самоуправлінням, а комунікаційно-організаційний компонент відтворює особливості суб'єктів освітнього середовища – розподіл статусів, статево-вікову специфіку учнів, учителів, освітні цінності, стереотипи, комунікаційну сферу (стилі спілкування та викладання), організаційні умови (наявність учительський спілок, ініціативних груп батьків та ін.) [4].

Запропоновані складові освітнього простору в усіх згаданих варіантах є загалом концептуально близькими, незважаючи на те, що Г. Ковальов і Н. Щиголева обмежують об'єкт дослідження типовим закладом освіти – загальноосвітньою школою (вужчий підхід), а Є. Клімов розширює ці межі позашкільними та суспільними складовими (ширший підхід). Так можна вивчати також інші контексти освітнього простору, наприклад, персональний освітній простір учня, учителя, класу або ширше – міста, регіону, держави. Критерії підходу полягають у тому, що структурно-змістові уявлення про освітній простір передбачають його соціумно-територіально-еколого-психологічний характер. Такий принцип надзвичайно популярний у сучасній науці й цілком узгоджується з відомою соціологічною теорією “екологічного комплексу” О. Дункана і Л. Шпоре, за якою вивчення простору в багатьох напрямках наукових досліджень може здійснюватися за допомогою врахування чотирьох провідних компонентів: населення (популяції – Р), соціальної організації – О, довкілля (Environment – Е), технологій – Т, що має скорочений вигляд “РОЕТ” [5, с. 132–136]. Перспективність такої методології схвалюється сьогодні багатьма європейськими фахівцями – теоретиками педагогіки, психології, філософії освіти (О. Бодалев, С. Кухмакер,

А. Ліндман, І. Мишовольський, З. Робінзон, Г. Шпортько, В. Шольт, С. Шульгардт), а "РОЕТ" може виступити універсальним засобом для розуміння структури освітнього простору, особливо в процесах дослідження його біолого-екологічних, суспільних, особистісно-психологічних і колективних аспектів.

Разом з тим, згаданий підхід покликаний бути зручним для вивчення, так би мовити, гомогенного освітнього простору, в площині його "чистого вигляду", що прийнятно переважно в моноетнічних або закритих суспільствах, побудованого без урахування "додаткових" суспільних чинників, які часто наявні в освітніх процесах сучасного багатоетнічного та глобалізованого світу і здатні значно ускладнювати як саме суспільство, так і структуру його освітнього простору. Йдеться насамперед про так званий "національно-міграційний" чинник. Враховуємо те, що у відкритих суспільствах останніх десятиліть як ніколи активно відбуваються процеси етнічних міграцій, викликаних різними причинами (переважно економічними, освітніми). З цим не можна не рахуватися. Збагачення етнічним компонентом не лише впливає на кількісний і якісний стан будь-якого суспільства, але й вимагає врахування національних інтересів етнічних груп у межах культурного простору приймаючої країни, а відповідно – в змісті та структурі її освітнього простору. З сучасним посиленням демократизації світових суспільств також гостріше постає проблема впровадження в контексті освіти вимог розбудови національних освітніх етнічних груп, які унаслідок міграцій перебувають у складі певних соціумів. Не враховувати в освітній системі держави-донора їх освітні потреби, як це відбувалося раніше в багатьох країнах, у тому числі й Україні, сьогодні, як свідчить практика, досить важко. Саме така ситуація, наприклад, склалася і в освітньому просторі України щодо забезпечення освітніх прав певних меншин: їх представники (угорці, румуни, болгари тощо) тривалий час мешкають в українських регіонах, а з активізацією сучасної державної розбудови відчували необхідність розвивати в межах української системи освіти й свою національну освіту, традиційні цінності, що поглиблюється також і деякими прагматичними міркуваннями (економічними, освітніми, соціальними). Ця проблема сьогодні успішно вирішується в багатьох країнах, особливо там, де знаходять практичний вияв аспекти "політики мультикультуралізму".

Отже, структура освітнього простору за сучасних реалій потребує врахування окремих додаткових складових, здатних продуктивно забезпечувати її цілісність й ефективність. Так, вимагає визнання в контексті освітнього простору територій і простору суб'єкто-об'єктів (учителя, учня, класу, школи, позашкільного середовища) також складова освітнього простору національних груп. Включення цієї складової до структури освітнього простору держави, регіону не тільки актуалізує їх на рівень багатокультурності, не лише спрямовує освіту на якісне опанування учнями загальних, державних, регіональних чи національних цінностей, але й сприяє задоволенню освітніх запитів представників національних меншин, які мешкають на території держави. Більш того, метою забезпечення оптимізації освітнього простору таких країн як Україна мусить стати усвідомлення неминучої багатокультурної перспективи її розвитку, визнання прав національних культур на існування і як автономних одиниць, і як елементів комплексу єднання,

що здійснюють свій внесок у розвиток загальнолюдських ціннісних пріоритетів, у тому числі й освітніх.

У будь-якому разі компоненти освітнього простору уявляються певними накопиченнями, кожне з яких здатне формувати власну структуру, в межах якої вирішуються освітні завдання: формуються особливості навчання, виховання, розвитку, педагогічних стосунків тощо. Подібна думка висловлена у міркуваннях І. Смірнова з приводу сучасної організації менеджменту освіти: "...освітній простір не може бути побудований без урахування загального, особливого та одиничного як у змісті, так і в структурі управління різними рівнями освіти. Він вимагає наявності для кожного з них своєї інфраструктури" [3, с. 86]. Кожний із компонентів освітнього простору репрезентований складною і змінюваною, а тому нестабільною (відкритою) структурою. Відповідно варіативність у ланці одного з компонентів здійснює змінність усього компонентного ланцюга: злам просторово-освітніх взаємин на рівні учень-учитель впливає на специфіку освітнього простору класу, останній – на простір школи, відмінності простору окремого регіону – на загальний освітній простір країни і т. ін. З іншого боку, зв'язки між ланками структури освітнього простору можуть бути не вираженими, а опосередкованими: в різних суб'єктів реалізується власний освітній простір. Так, відмінними можуть бути потенціали закладів освіти, до того ж тісні зв'язки між ними далеко не є обов'язковими, хоча всі вони інтегровані в єдиний освітній простір. Тобто компоненти освітнього простору формують цілий комплекс ознак та явищ, орієнтуючись при цьому на виконання своєї ролі в процесі навчання.

Висновок. Отже, освітній простір уявляється доволі важливою частиною буття суспільства. Виявлення і врахування всіх його компонентів дозволяє ефективніше здійснювати пошуки основних напрямів удосконалення сучасних освітніх систем, а в результаті – рішучіше впливати на позитивні зрушення в розвитку суспільних процесів.

Література:

1. Виндт И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 "Теория и методика профессионального образования" [Электронный ресурс] / И.Е. Виндт. – Тюмень, 2003. – Режим доступа: <<http://www/rsl.ru>>. – Мова рос.
2. Ковалев Г.А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г.А. Ковалев // Учителю об экологии детства. – М.: Смысл, 1996. – С. 189 – 199.
3. Смирнов И.П. Теория профессионального образования / И.П. Смирнов. – М.: Витязь, 2006. – 212 с.
4. Щиголева Н.В. Структура культурно-образовательного пространства [Электронный ресурс] / Н.В. Щиголева. – Режим доступа до статті: <<http://www.eduhmao.ru/info/1/3689>>. – Заголовок з екрану. – Мова рос.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 314 с.



Дарина Блохин,

доктор філософії, професор, академік УВАН у США, Президент німецько-українського наукового об'єднання імені Ю. Бойка-Блохина (Мюнхен, Німеччина)

СТАН ОСВІТИ УКРАЇНИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ ТА ЗАБОРОНИ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНО- ОСВІТНЬОГО РОЗВИТКУ

(середина ХІХ - початок ХХ ст.)

В статті простежено стан освіти та шкільництва в Україні, поневоленій російським царизмом, основні заборони російського уряду, направлені на нищення українських шкіл, заборони української мови, українських шкільних підручників, закриття недільних шкіл і введення шкідливої системи освіти з чужим змістом навчання російською мовою та поганою організацією шкільництва в Україні.

Ключові слова: К.-М. Братство, Валуєвський обіжчик, недільні школи, Емський указ, російська мова викладання, земства, Б. Грінченко, Д. Дорошенко, В. Дурдуківський.

The article traces the state of education and schooling in Ukraine enslaved by Russian tsarism, the main bans of the Russian government aimed at destroying Ukrainian schools, bans on the Ukrainian language, Ukrainian school textbooks, closing Sunday schools and introducing a harmful education system with foreign content and poor schooling in Ukraine.

Key words: K.-M. Bratstvo, Valuev's circular, Sunday schools, Ems decree, Russian language of instruction, zemstvos, B. Grinchenko, D. Doroshenko, V. Durdukivsky.

Питання освіти в Україні, поневоленій Російською імперією, не можна розглядати окремо від політичних, економічних та загальнокультурних подій, що відбувалися в російській імперії середини ХІХ і початку ХХ століть.

Важливим у цьому аспекті є політика російського уряду супроти українського народу та його національних потреб. Ця політика завдала великої шкоди Україні взагалі та, зокрема, в ділянці освіти. Назвемо декілька фактів і подій, наслідком яких були болючі удари для всього українського народу, факти, які були пов'язані з розвитком національної свідомості взагалі, і побудовою народної освіти в Україні, зокрема:

1. Розгром Кирило-Методієвського Братства 1947 р. Першою трагічною подією для освіти та її діячів був розгром українського культурно-політичного осередку в Києві 1847 року, створеного чільними представниками української патріотичної інтелігенції. Проф. Київського університету Микола Костомаров і його однодумці М. Гулак-Артемівський, Василь Білозерський, Пантелеймон Куліш, О. Маркевич та ін. заснували у Києві в 1846 році таємне «Братство св. Кирила і Мефодія». М. Костомаров склав програму Братства і «Книги Битія Українського Народу», яка була знайдена в 1917 році в жандармських архівах

Петрограда, після 70 років від її написання. Цей твір був вперше опублікований Павлом Зайцевим у 1918 році в журналі «Наше минуле». Пізніше цей текст був передрукований 1921 року у виданій у Львові праці Михайла Возняка «Кирило-Методієське Братство». Перша спроба наукової публікації «Книг Битія...» була здійснена українським Музеєм-Архівом при УВАН на еміграції в Авсбургу до сторіччя з часу її написання 1947 р. в окремому виданні під назвою: *Микола Костомаров. Книги Битія Українського Народу*. З цього видання передруковано без змін текст «Книг Битія» у книжці «Вивід Прав України» Богдана Кравціва («Пролог», 1964, с. 113). А 1946 р. під редакцією і передмовою та примітками І. Борщака вийшла «Книги Битія...» та трьох десятків праць про Кирило-Методієвське Братство.

Михайло Драгоманов у книжці «Народні школи на Україні» (Женева, 1877 р.) писав: «Все, що було написано про діяльність Кирило-Методієвського Братства, це кілька слів у статті «Жизнь Куліша», що, по всьому видно, переглянута самим Кулішем».

У «Правді» 1868 р. Драгоманов наводить цитату з тієї статті, в якій подаються плани Братства. Передруковуємо те, що стосується освіти в Україні: «Ще будучи у Києві, звів Куліш до купи кілька приятелів; в цій невеликій громаді зародилась перша думка – видання книжок до самопізнання українського і споруди простолюдних шкіл по панських добрах. Думка була нахилити до цього деяких панів-гуманістів, і тим положити основу народній освіті на Україні... Вони осадили межі себе і Шевченка, здержуючи його завзяте бурлацтво... От тоді Шевченко написав високі свої твори: «До мертвих і живих...», «Шфарикові» й інші. Найкращим способом ширити свою проповідь вважали вони усне і печатне слово і добру науку дівчат, як матерів і сестер тих діячів, що мали колись виростати серед стуманілого люду і холодного, лінивого панства. Там-то вони постановили піклуватись, щоб на Україні постало якнайбільше письменного і тямущого жіноцтва [1, с. 112].

Отже, Шевченко і Куліш були теж у Братстві. Також і Ст. Сірополко пише про плани Києво-Мефодієвського Братства щодо поширення освіти на Україні, базуючись на праці «Записка В. Білозерського про сільські школи»: (Україна, Київ, 1924. - К I-II). В нього читаємо: «Вагу школи та поширення освіти серед українського населення добре усвідомили собі члени Кирило-Методієвського Братства, як це видно з його Статуту, а головне із записки Василя Білозерського про сільські школи та з доповідей поодиноких членів цього Братства. В. Білозерський у своїй записці, яку хотів подати до уряду, докладно з'ясовує мету, програму й організацію школи для селян, що її мав намір заснувати у Полтаві на власні та зібрані кошти. Школа ця мала на меті підготувати дітей селян до того, щоб вони поверталися до свого оточення, але з більшим знанням своїх обов'язків, своїх інтересів і потреб хліборобського життя. В школах мали викладатися такі предмети: а) Закон Божий, б) найпотрібніші знання про явища природи, зв'язаних з хліборобським побутом, в) вивчення тих ремесел, які найбільш придатні до праці хлібороба, г) арифметика. До школи мають прийматися хлопці віком не менше 13 років і не більше 16 років козацького стану, що вміють читати, а бідніші діти

приймаються без жодних знань. Школа мала утримуватися на пожертви «в ім'я любові до людства та народної освіти» [2, с.101]. Політичною метою Братства, за словами М.Грушевського, було «визволення слов'янських народів, в тому числі й українського, і творення з них слов'янської федерації. Кожен слов'янський народ мав творити окрему демократичну республіку, а спільними справами мав завідувати спільний слов'янський собор» [3, с. 493].

О.Я. Єфименко в своїй праці «Історія українського народу» пише, що у програмі Братства висунене «скасування кріпацтва вкупі з знесенням взагалі усіх станових привілеїв: воля віри, воля думки, наукового виховання й друку. На перший план висувається освіта українського народу, видання окремих йому книжок і заснування за допомогою освічених поміщиків шкіл по селах» [4, с. 129]. Але Братство не змогло розвинути свої плани. Весною 1847 року царська поліція його викрила, членів заарештовано і покарано важкими карами та вивезено з України. Також і Шевченка було заслано в закаспійську пустелю з царською заборонаю малювати і писати. Разом з тим «на Україні почалися переслідування української культури, заборонено видавати твори Шевченка та інших членів Братства, заборонено вживати слова: «Україна», «Гетьманщина», «Січ». Українське національно-культурне життя завмирає на ціле десятиліття» [5, с.470]. Ганебним черговим ударом по українській освіті і культурі був московський циркуляр, виданий міністром Валуєвим 18.07.1863 року про заборону видавати українською мовою книжок для школи й народної освіти та безоглядним нищенням нових початків українського культурного піднесення. Заборона Валуєва була видана після деяких реформ Олександра II, який на початку свого правління дозволив повернутися із заслання членам Кирило-Методієвського Братства і Шевченка та 1861 р. звільнив селян від кріпацтва. Користуючись певними тодішніми вольностями, українці приступили до інтенсивної праці на громадсько-культурній ниві. В Петербурзі почав виходити журнал «Основа» з ініціативи П. Куліша під редакцією В. Білозерського. Журнал виходив протягом двох років (1861 - 1862) і був головним органом українського руху. «По містах і селах організовувалися «Громади» - осередки української інтелігенції, що проводили національно-культурну і громадсько-політичну працю в другій половині XIX і на початку XX ст. межах російської імперії. Перша «Громада» виникла в Петербурзі в кінці 50-х років. У 1861 році «Громади» виникли в Києві, Харкові, Полтаві та Чернігові [8]. Вони видавали та поширювали українські книжки, засновували українські школи, влаштовували українські концерти й вистави, писали підручники» [9, с. 472]. Борис Грінченко називає такі підручники для шкільного навчання, що вийшли в той час: «П. Куліш. Граматика», 1857 і скорочений підручник. Ще до обіжника Валуєва встигли вийти такі підручники українською мовою: «Граматика» 1861; Шевченко. «Букварь Южнорусский» (Петербург, 1861); І. Деркач «Українська граматика» (Москва, 1861); М. Гатцука «Українська абетка» (Москва, 1861); К. Шейковський «Домашняя наука» (Київ, 1861); Д.Мороз «Арихметика» (Київ. 1862); Ол. Кониського «Арихметика або щотниця» (Петербург,1863); після царського указу 1876 р. друге видання книжки С. Опатовича, Київ, 1874; Ол. Кониського «Граматика або перша читанка задля

початку вчення» Київ, 1883 та Т.Хуторного (Лубенця) «Читанка. Перша книжка після граматики», Київ, 1883 [6, с.2]. Та й саме питання про українську мову в народних школах в той період, - писав С. Єфремов, - ніколи не стояло за царських часів так близько до діла, як тоді. Визначніші педагоги – Ушинський, барон Корф, Вессель та ін. – обстоювали, щоб наука у школах відбувалася народною мовою: за неї висловилися й педагогічні ради всіх гімназій київської учбової округи та петербургський Комітет грамотності. Сам міністр народної освіти Головін не виступив ворогом народної мови, а в київському окрузі зроблено навіть деякі практичні заходи для націоналізації народної школи, коли куратором там був Пирогов» [7, с.4]. Про ці заходи писали ще раніше, ніж Єфремов, М. Драгоманов у праці «Народні школи на Україні» і Б. Грінченко у праці «На безпросветном пути», зображуючи змагання українців за допущення рідної мови в народних школах. І на перших проблисках вільного культурного розвитку прийшли важкі удари Валуєва.

Історик Дмитро Дорошенко пише про тодішні акції царського уряду: «Почалась планова кампанія проти українського культурного руху, проти шкіл, літератури, ведена як у Москві й Петербурзі, так і в Києві, Одесі та по ін. містах... В Києві, Харкові, Полтаві, Чернігові й на провінціях були проведені численні арешти серед української інтелігенції. Чернігівська й Полтавська громади були цілком розгромлені й найактивніших їх членів, так само як і низку українських діячів у Києві та Харкові, після тюрми і слідства були заслані до далеких північних губерній Росії (П. Чубинський, Ол.Кониський, В. Лобода, П.Єфименко, Ст. Ніс та ін.); багато було вислано з місць побуту до других губерній, багато скинуто з посад або переведено на службу до інших міст. Кілька поміщиків було інтерновано у їхніх маєтках без права виїзду. «Чернігівський листок» було припинено, всі недільні а інші школи з українським навчанням закрито. Цар вислав на Україну свого флігель-ад'ютанта Мезенцева спеціально розслідувати справу «малоросійської пропаганди». Нарешті 1863 р. міністр внутрішніх справ Валуєв видав циркуляр із заборонаю друкувати українські книжки для школи й народного читання, мотивуючи тим, що «не було, нема й бути не може ніякої української мови». Внаслідок цих репресій у розвитку українського руху настав повний «антракт», який затягнувся аж до початку 70-х років, коли знову оживився» [10, с.296-297]. Протиукраїнською акцією в 1862-64 рр. було закрито недільні школи та ліквідація «Тимчасової педагогічної школи» у Києві. Про шкідливу дію цієї акції писав М. Драгоманов своїй праці «Народні школи в Україні», виданій у Женеві 1877 р. Він наводить багато фактів, як ворожий російський уряд нищив українські школи, та докладно описує ситуацію, що склалася в українському шкільництві в Україні, не допустивши їх розвитку на самому початку їх заснування. Недільні школи були започатковані з ініціативи київської студентської молоді у 1857 р. в Києві на Подолі, куратором і прихильником цієї ініціативи був відомий хірург і педагог М. Пирогов. З того часу по всій імперії стали поширюватися недільні школи і навчання грамоти простого народу. Але ця діяльність не сподобалася польським панам на Україні, вони почали вносити скарги проти цих шкіл, до нього долучилося і російське духовництво, поширюються доноси, в яких пов'язувалися ці школи з діяльністю харківського товариства, яке ніби-то бажає «... истребления

царствующей в Росіи династии». Про це Драгоманов писав: «Попівсько-панський табор в Росії постарався налякати уряд і харківським товариством і школами, а як случилися 1862 р. пожари в Петербурзі, то пресовий орган «Московські відомості», який перейшов під уряд, стали кричати, що палять Петербург студенти-нігілісти, які через школи мають доступ до робочої черні і хочуть виправити її на спосіб західного пролетаріату» [13, с. 67]. Це налякало царя, і він у травні 1862 р. наказав закрити по всій імперії недільні школи. Після закриття недільних шкіл в Україні не стало більше і народних шкіл. Польські школи на Правобережній Україні не мали уже конкуренції з боку українських шкіл, і це було шкодою не тільки для українського населення, але і для імперської політики. Щоб запобігти тому, уряд ухвалив закладати в губерніях Київській, Волинській і Полтавській нові народні школи, щоб протиставити їх польським школам. З цією метою з дозволу міністра освіти Головина в Києві у 1862 р. було організовано підготовку вчителів у «Тимчасовій педагогічній школі». Стали видавати для нових шкіл українські шкільні книжки, а також російські, пристосовані для українців. Драгоманов подає, що під керівництвом «Тимчасової педагогічної школи» «... за два з лишком роки... заложено було у Київській і Подільській губернії 43 школи та на 7 шкіл було зроблено записів...» [1, с.88]. Та незабаром проти них виступило російське духовництво із закидами, що вона поширює в народних школах Правобережної України безбожництво і українофільство. Це підхопив у свою чергу табір Каткова, поширюючи твердження «про нігілізм і сепаратизм» українців, видумані польською інтригою на шкоду російської держави. Внаслідок цього, у 1863 р. міністр освіти заборонив студентам університету вчитись в «Тимчасовій педагогічній школі», а 1864 р. закрили також цю корисну і необхідну для народної освіти школу. Та найбільшим ударом по українській національності був указ Олександра II, т. з. Емський указ 18 травня 1876 року, підписаний у Бад Емсі, згідно якого заборонялося друкувати українською мовою книжки, крім історичних документів красного письменства. Проект заборони виготовила спеціальна комісія в складі: міністра внутрішніх справ Тимашева, міністра освіти Толстого, шефа жандармерії Потапова та помічника куратора київської шкільної округи Юзефовича. Сталося це тому, що з початком 70-х років XIX століття в Україні пожвавився культурний розвиток. Про це писав Володимир Дорошенко: «В початках 70-их років гніт почав послаблюватись... Українство знову оживає... На всіх полях народного життя йде жвава енергійна робота. В галузі народної освіти продовжується перервана діяльність 60-х років. Київська «Громада» обговорює план популярних видань і приступає до переведення цього плану в діло. Появляється ряд популярних книг для народу... Працюється над уложенням словаря української мови, зароджується українська музика. Організується український театр. В галузі науковій живу діяльну роботу в межах українознавства розвиває засноване в 1872 році у Києві «Юго-Западное Отделение Императорского Географического Общества», яке під фірмою філії загальноросійського товариства, було властиво українською науковою інституцією. Ведуться енергійні дослідження над етнографією й усною словесністю українського народу під ред. В. Антоновича і Драгоманов виходять «Історичні пісні українського народу», Драгоманов видає

«Українські народні перекази», українську музику досліджує Лисенко і т.д. Вінцем цієї наукової роботи була славна експедиція під проводом Чубинського, яка збирала величезне багатство матеріалу з усіх кутків України, головно із Правобережжя..

Жвава українська робота не давала, одначе, спати місцевим обрусителям, котрі засипали Петербург доносами на «сепаратистів». Доноси київської чорної сотні наполохали уряд, і він рішив ужити якнайгостріших заходів, щоб раз на все спинити небезпечний рух» [11 с. 15-17]. Оригінальний текст указу Олександра II подає в своїй праці С. Єфремов в українському перекладі:

«Государ Імператор у 18/ 30 день минулого травня найвище веліти бажає:

1. Не допускати ввезення в межі Імперії, без особливого на те дозволу Головного Управління для справ друку, будь-яких книжок і брошур, виданих за кордоном малоросійським нарiччям.

2. Друкування та видавання Імперії оригінальних творів і перекладів тим самим нарiччям, за винятком лише: а) історичних документів і пам'яток та б) творів красного письменства, але з тим, щоб під час друкування історичних пам'яток безумовно дотримувався правопис оригіналів; у творах же красного письменства, щоб не було допущено жодних відхилень від загально-прийнятого російського правопису і, щоб дозвіл на друкування творів красного письменства давався не інакше, як після розгляду рукописів у Головному Управлінні для справ друку;

3. Заборонити також різноманітні сценічні вистави й читання малоросійським нарiччям, а водночас і друк тим же нарiччям текстів до музичних нот» [7, с. 142].

За словами Єфремова, цей указ «засуджував на смерть письменство одного з найбільших слов'янських народів Росії... Рівняючи до попередніх репресій, бачимо тут ще крок уперед: курс взято твердо й категорично, без жодних вагань. Коли Валуєвський циркуляр не залишив місця для путящої народної книжки, і настав серед страху, що нагнало польське повстання, то акт 1876 р. ставив хрест над українським письменством взагалі, не милуючи ні театру, ні навіть пісень («текстів до музичних нот») [7, с. 142]. Д. Дорошенко щодо заборони друку книжок українською мовою зазначав: «Комісія вирішила закрити «південно-західний відділ Географічного Товариства» в Києві, припинити видання «Киевского Телеграфа» і вжити персональних репресій проти окремих укр. діячів... М. Драгоманова звільнено з Київського університету, кільком іншим укр. діячам (Вовкові, Зіберові, Подолинському) довелося емігрувати за кордон» [10, с.316]. І ця заборона преси, журналів, перекладів тривала 30 років, аж до першої революції 1905 року. Українська мова в школах була заборонена до революції 1917 року. У цей важкий час багато письменників, наукових та політичних діячів друкували свої твори українською мовою в Галичині під псевдонімами, а багато змушені були виїхати за кордон, де мали змогу вільно писати, і завдяки їм, ми маємо відомості про справжню історію, культуру нашої України. Дореволюційна систем освіти в царській Росії в ділянці шкільництва була побудована на засадах становості. Російська імперія залишилася становою державою аж до падіння царату. Привілейованим станом було дворянство, яке мало всі права. І діти могли вчитися

в школах усіх типів. Нижчим ступенем було міщанство, діти якого не мали права навчатися в школах, призначених для дворянських дітей. Ще нижчою верствою були робітники і селяни, діти яких мали обмежені права на освіту.

У книжці М. Драгоманова «Народні школи на Україні» читаємо: «Є школи панські, в котрих казна тратить більше як по 1000 рублів в рік на кожного панича, а в середньому розрахунку кожний панич в школі коштує в рік 867 руб., а на кожну селянську дитину в школі казна дає тільки 4 копійки в рік [1, с.8]. Духівництво було окремим станом і мали власні школи. Відповідно такої становості була побудована система освіти. Існували різні види шкіл, які належали до різних відомств. Нижчими школами були народні і приходські школи. За ними ішли ремісничі, сільськогосподарські і фельдшерські школи та вищі початкові школи, призначені для робітників і селян. З цих шкіл не можна було перейти до середніх і вищих шкіл через велику різницю програм. Середні школи були призначені для міщан, були звичайні гімназії, реальні школи, комерційні школи та учительські семінарії.

Для дворян існували дворянські гімназії, пажеські корпуси, ліцеї, кадетські корпуси, військові школи й академії, інститути шляхетних дівчат. Духівництво мало духовні школи, семінарії, духовні академії, в яких вчилися діти духовенства, а з кінця XIX ст. стали приймати і міщанських, і селянських дітей. Доступ до університетів і до інших вищих шкіл був утруднений для випускників реальних шкіл і семінарій. Вони повинні були здавати спеціальні іспити. Мова викладання в усіх школах була російською.

Григорій Ващенко в своїх працях характеризував систему дореволюційної Росії так: «Станова система освіти, що існувала в дореволюційній Росії, дуже тяжко відбилася на дітях т. зв. нижчих станів, зокрема, на дітях селян. Їм фактично була закрита дорога не тільки до високої школи, а навіть і до середньої освіти. А особливо у важкому стані перебували діти українських селян. Російська мова для них була незрозумілою. Тому школа давала їм мало знань або давала знання у перекрученому вигляді. Мало того, школа навіть у здібних дітей не викликала охоти до науки і цікавості до читання книжок, бо вони були написані чужою мовою» [12, с. 7]. Школи на Україні під Росією після заборони української мови були зовсім чужими і шкідливими українському народові: чужа мова, станова система освіти з чужим змістом навчання, що був панівним у школах, гальмувала розвиток народу у всіх ділянках життя. Про шкідливість таких шкіл писав Б. Грінченко в своїх статтях на педагогічні теми, найважливіші із них такі:

«Листи з України Наддніпрянської» (в ж. «Буковина», 1892-93) під псевд. П. Вартовий. Окремою книжкою видано в Києві 1917 року. «Яка тепер народня школа на Україні» (у галицькому ж. «Життя і слово», 1896 р. під псевд. Вартовий); «На безпросветном пути – Об украинской школе» - найосновніша педагогічна праця Б. Грінченка, поміщена в російському народницькому журналі «Русское богатство», Петербург, 1905. (Перероблена і доповнена, видана в Києві, 1906 р.); «Якої нам треба школи» («Громадська думка», Київ, 1906 р., яка пізніше була ще чотири рази видана); «Народні вчителі й українська школа» (у «Громадській думці» 1906 р.). В своїх працях Б. Грінченко

використав один із основних принципів педагогіки Дістервега: «Виховуй так, як велить природа», а також посилається на авторитет Фіхте й Ушинського, дотримуючись істини: «виховання, якщо не хоче бути безсилим, повинно бути народним» (В. Дурдуківський). За твердженнями Б. Грінченка російська школа нічого корисного для українського народу не може дати. Грінченко пише працю «На безпросветном пути» російською мовою, щоб прочитали її і вороги української школи. Ця праця має 6 розділів і всебічно насвітлює основні проблеми шкільництва на Україні. Вона опрацьована на фактичному матеріалі. Розпочинає він цитатою Ушинського, що в українському перекладі звучить так: «Мало успіху з такої школи. До якої дитина йде з дому, як з раю в пекло, і з котрої вона біжить додому, як із темного пекла, в котрім усе темне, чуже, незрозуміле, у світлий рай, де все ясне, зрозуміле і близьке серцю. А таке враження робить на малоросійську дитину школа. Це єдине місце в селі, в яким говорять незрозумілою для неї мовою. Дитина, не чувши вдома жодного великоруського слова, з першого ж дня навчання в школі починає навертати на великоруський лад, і добре було б якби на чисто великоруський, а то на той противний жаргон, що виробляється в малоосвіченого малороса під час намагання розмовляти велькоруською мовою. Така школа з першого дня, зовсім непривітна, нагадає дитині, що вона не дома, і, без сумніву, здається їй страховищем. ... По-перше, така школа стоїть нижче народу і не принесе для нього корисних плодів..., що вона варта із своєю сотнею погано завчених слів супроти тієї безконечної-глибокої, живої мови, що її витворив на собі народ впродовж тисячоліття. По-друге, така школа безсила, тому, що вона не буде розвитку дитини на єдино плодотворному душевному ґрунті – на народній мові і народних почуттях, якій в ній відбилися; врешті, по-третє, така школа некорисна: дитина не лише йде до неї з цілковито чужого середовища, але виходить з неї в те саме чуже їй середовище. Швидко вона забуває кількадесят великоруських слів, що їх завчила в школі, а разом з тим забуває ті поняття, які були до тих слів прив'язані. Народна мова і народне життя знову опановують душу дитини та залишають і стирають всяке враження зі школи, як щось абсолютно чуже. Що ж зробила школа? Гірше, ніж нічого. Вона на декілька років затримала природній розвиток дитини; залишається, правда, грамотність, або краще сказати: півграмотність, і то не завжди, і може придасться для того, щоб на півросійським наріччі написати якийсь зловбий наклеп; душі така школа не розвиває, а псує.... Великоруська грамота неодмінно загине в малоросійському селі без будь-якого корисного сліду».

Навівши ці знамениті слова Ушинського, Грінченко ставить питання: «Якщо Ушинський правду каже, то значить, 25 мільйонів українців не тільки позбавлені найпотрібнішого засобу освіти – порядної школи, але ще й підлягає протягом багатьох десятків років впливові установи, що робить «гірше, ніж нічого», бо «затримує на кілька років натуральний розвиток дитини», душу дитини» не розвиває, а псує». Інакше кажучи: якщо Ушинський правду каже, то все, що досі робилося на Україні у сфері народної освіти, являється навіть не нулем, а мінусом у справі народного розвитку», як говорив Дурдуківський. Б.Грінченко говорить, що російська школа, тільки запомрочує, денационалізує і

деморалізує народ. Тому російська школа в Україні мусить зникнути, мусить дати місце рідній школі. Він аналізує букварі і читанки для дітей таких авторів: Бунакова, Тихомирова, Єрмина, Поліванова та ін., і говорить, що вони є чужі і тяжкі для школярів з уваги на російську мову та на нерідний, нецікавий і незрозумілий зміст: «Отож і вчать вони (діти) невсипуще, що Божого дня, без міри, і без ліку всякі чужі, невідомі слова, і ця праця забирає мало не всі розумові сили дитини з самого початку. Поривалося розумне дівча, чи хлоп'я з ясними цікавими очима з усієї сили до тої книжки, а тепер воно серед книжок, як серед темного невідомого лісу. Що фраза той два, три, кілька слів незрозумілих; а які й зрозуміліші, так вимовляти їх треба зовсім не так, як звикла дитина. Та й бачите, як ясні, блискучі оченята розумні, дедалі все дужче тьмаряться й гаснуть, а замість розумної, великої уваги, що осявала перш гарне личко, лягає на обличчя якась тупа байдужість. У дитини уже нема цікавості до книги, її бито, бо вбито в йому надію орієнтуватися серед цього моря незрозумілих слів і звуків» [13, с. 250]. При аналізі шкільних читанок Грінченко пише: «Гляньте ви на читанки шкільні, і скрізь одне бачите: або зовсім нічого про Україну, або якась нікчемна путаниця, а часом і брехня. А замість історії української скрізь історія московська викладається так мовби то вона нашому чоловікові – рідна. Та ще яка історія! Що ступнеш, то скрізь хвали та гімни земним божкам: Павлові, Миколі, Петрові, - хвали Суворовим, Корниловим, Собелевим і всій російській солдатчині! Тут усякі «подви́ги рабської вірності». Читаєш усе це, і відчай тебе обнімає: скрізь великодухі монархи та вірні їм раби, - раби рабують, а монархи милують чи карають. Ані проміння надії, що може інакше бути... З школи, з книги, навіть звідти, звідки світ мусив би йти, нам проповідують рабство... Візьміть ви, книжки не до науки в класі, а ті, що складають шкільну бібліотеку, що додому читати додаються – і там те саме... Слова про кращих синів України, про кращих борців з її волю, за народне щастя, за світ, ви там не шукайте... Там замість них Петри чи Катерини, що запрягли наш народ у неволю; там Суворови, Скобелеви, «вешатлі» Муравйови. Про народ, як він творить історію, і згадки немає: там пани, що велять своїм рабам, і більш нічого. Дітям, як рідних їм героїв, подають Олександрів Невських, Іванів III та IV, Єрмаків, Мініних та Пожарських Сусаніних, Суворових, руйнівників нашого краю Петрів, Катерин та ін. ... «Самодержавіє, православіє і народність» – символи віри у російських командирів. ... Народна школа цю триєдину формулу повинна підтримувати, сіяти, викохувати, зміцнювати три особи російської державної трійці. Тужливо згнічується бідне серденько дитини, і вона, ще не знаючи свідомо, що є рідний край, уже почуває, що в неї, той рідний край однято». Свої міркування про конечну потребу рідної змістом і формою школи Грінченко підсилює міркування й широко відомими словами К. Ушинського, а так само уривками з творів М. Драгоманова, Корфа, Водовозова, Лубенця, Чалого, Юркевича, Тулова та ін.» [14, с. 39]. Крім того запроваджується у життя шкіл принцип самодержавства. «Дітям наказується вірогіддану відданість імператорові. Вони мають виучувати повні титули царя, цариці, царевича, міністра народної освіти, куратора, архиєрея, директора та шкільного інспектора... Забороняють школярам відомості з природничих наук, історії і географії» (там само).

Цю саму проблему про зміст шкільних підручників Грінченко аналізує у праці «На безпросветном путі», опубліковану 9 років пізніше у Петербурзі. Він доводить, як це влучно охарактеризував В. Дурдуківський, що «...уживані на Україні шкільні російські підручники говорять виключно за Великоросію... і кажуть дитині, що це є її рідний край, її рідна природа, її звичайний повсякденний побут. І що кращий, що вдумливіший, що глибший педагог, автор підручника, то підручник дальший й чужіший українській дитині. І цілком натурально, бо автори склали підручники для російських дітей... Коли згадується про Україну, то це подається російською мовою, у них дуже багато далекої від реального життя романтики (уривки з творів Гоголя, О. Толстого), або справжніх помилок, часто образливих для дитини-українця – загалом усе це, таке нічемне, таке невиразне, «цілком тоне в загальній масі чужого українській дитині матеріалу... . Навіть уривки з Шевченка, які іноді контрабандою, без зазначення автора, трапляються в підручниках, подаються в російських перекладах» [14, с. 46-47]. В. Дурдуківський у своїй праці описував про стан і умови народних шкіл: «Жалюгідний стан був шкільних приміщень: взимку у приміщеннях іноді до 13 градусів морозу, чорнило замерзало, у дітей мало не одмерзали руки і ноги. Печі були несправні, тай і палива майже не давали. Коли йшов дощ чи сніг, то по багатьох школах з діржавими дахами ніде було сховатися. Нічого й сказати за книжки, мапи і інше шкільне приладдя, цього зовсім не було, - не було не то парт, а навіть звичайних класних таблиць» [14, с. 8]. А ось як писав І. Павлюк у ст. «Просвітна справа на селі»: «В с. Безпечному в напіврозваленному будинку, подібному для сільської комори, міститься: школа, сільська управа, збірня. Для школи призначено кімнату в. 7 кв. аршин з вибитими шибками. Долівка земляна вся в ямах, в якій вчилася 80 школярів. Через стіну сільська управа, де завше галасують, розпивають «могоричі», б'ються.. В Кагарлицькій Слободі школи містяться в будинку, де раніше була корчма. Всюди вогкість, ... Наука відбувається сяк-так, бо учителі стараються скоріше втекти від небезпечної вогкості. На Волині в с. Бранькові, школа схожа більше на якийсь обідраний хлівець. Холод, нечистота, вікна побиті... Таких звісток про становище сільських шкіл можна навести багато – закінчує І. Павлюк свій опис шкільних приміщень на Україні [15 с. 16]. Учителі народних шкіл в царській імперії були і у важкому матеріальному становищі. Їхня платня становила 25 крб. місячно, вони працювали напівголодними. До цього ще було і важке правове становище вчителів, з уваги на різне «начальство», яке верховодило над ними і робило різні доноси. Командували вчителями хто хотів: директор, інспектор, піп, поміщик, староста, поштмайстер, навіть сторож. В. Дурдуківський наводить факти за часі вчителювання Б. Грінченка: «Все оце начальство дуже не любило Грінченка, бо він категорично відмовився ставити їм «могоричі». Пиячити і та підтримувати з ними компанію, бо він не дозволяв їм обдурювати та експлуатувати народ, він не раз одверто виступав проти них, обороняючи правду, захищаючи темних, безправних, безпорадних селян од різних глитаїв та жмикрутів... Бувало і так, що п'яне «начальство» заходило в школу і лаялось, знімали бучу, бажаючи довести свою силу й владу. Грінченкові приходилося брати кочергу й просто виганяти нахабних, непроханих гостей. А

ображене «начальства» нахвалялося, що «на одну ногу стане вчителеві, а за другу візьме і надвоє розірве», - не давало йому дров, не робило ремонту, підбурювало проти нього селян, щоб вони прилюдно лаяли та зневажали Грінченка. Розпускало про нього безліч різних недобрих чуток, злісних пліток, робило доноси, посилали його куди й не треба... А Лепетюкові підчас перевірки школи не сподобалося, що школа мала гарне приміщення, меблі та деяке приладдя (придбане завдяки Х. Алчевській, діячці народної освіти) тут мапи порозвішувано!» і неосвічений, невихований грубіян сказав: «На чорта тут ці мапи порозвішувано! Повинна лише бути мапа Російської імперії і більш ніяких.... Бач, мапи порозвішували та з природознавства малюнки... А чому малюнків із св. Письма немає?» [14, с. 10]. Проводилися безкінечні доноси на вчителів, що вони розмовляють українською мовою в школі, або мали в себе українські книжки, таких вчителів перекидали в іншу округу, а навіть і звільняли з роботи без права бути далі вчителями» [1, с. 27].

Таке нестерпне становище української освіти не могло даліше продовжуватися.

Література:

1. Драгоманов М. Народні школи на Україні. – Женева, 1877.
2. Сірополко Ст. Історія освіти на Україні. // ж. «Шлях виховання й навчання» – Львів, 1937, Ч. 2-3. - С. 101.
3. Грушевський М. Ілюстрована історія України. – Київ-Відень, 1921.
4. Єременко О. Я. Історія українського народу. – Харків, 1922. - Т. II. - С.129.
5. Полонська-Василенко Н. Україна в складі російської імперії XIX-XX ст. – Енциклопедія українознавства. – Мюнхен – Нью-Йорк. Т. I. Ч. 2. - С. 470.
6. Грінченко Б. На безпросветном пути // ж. «Русское богатство». – СПб, 1905. – Ч. 10-12. –С.2.
7. Єфремов С. Історія українського письменства. Том II. Видання четверте. - Київ-Ляйпціг, 1919.
8. Енциклопедія українознавства. Словникова частина 2. - Париж – Нью-Йорк, 1955-1957. Полонська-Василенко Н. ЕУ, т. I, ч. II. - С. 472.
9. Дорошенко Д. Нарис історії України. - Мюнхен, 1966. Т. II. Друге видання.
10. Дорошенко В. Українство Росії. Новіші часи. – Відень, 1917. - С. 15-17.
11. Ващенко Г. Проект системи освіти в Самостійній Україні. – Мюнхен, 1957.
12. Грінченко Б. (Вартовий). Яка тепер народня школа на Україні // ж. «Житє і слово», 1896.
13. Дурдуківський В. Педагогічна діяльність Б. Грінченка. – Київ, 1929. Праці ВУАН, ч. 97. - Т. I.
14. Павлюк Г. Просвітна справа на селі. - Відень, 1917.



Людмила Іваненко,

доцент кафедри педагогіки та психології Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, кандидат педагогічних наук

ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ К.Д. УШИНСЬКОГО

У статті аналізується ставлення К.Д. Ушинського до базових європейських цінностей. На основі методів концептуально-когнітивного аналізу текстів творів видатного педагога зроблено висновок, що він найбільше поділяв такі європейські принципи як особиста свобода, права людини (особливо дитини), верховенство права, рівність, самореалізація.

Ключові слова: К.Д. Ушинський, європейські цінності, виховання, гуманістична концепція, педагогічна антропологія.

Вітчизняна педагогіка на шляху до європейського освітнього простору спирається на глибокі історичні традиції, напрацьовані попередніми поколіннями фахівців. Актуальність пропонованої розвідки зумовлена необхідністю подальшого дослідження української освітньої спадщини. Крім того, звернення до напрацьованих видатних вітчизняних педагогів минулих століть стає слушною нагодою повернути із забуття втрачені європейські ідеали виховання. В цьому відношенні на особливу увагу заслуговує дослідження життя та діяльності К.Д. Ушинського. Проблема європейських цінностей в поглядах К.Д. Ушинського досі не була предметом спеціальних розвідок або комплексних досліджень. Попри велику кількість публікацій, присвячених біографії видатного педагога та його антропологічній концепції [1; 2], погляди К.Д. Ушинського на європейські цінності зацікавили небагатьох науковців, зокрема, таких як Г. Васянович [3], В. Довбня [4], О. Жаданова [5], І. Горячева [6], А. Кислий [7], Ю. Корнейко [8], З. Саф'янюк [9], Т. Туркот [10], П. Халабузь [11] та ін. Однак їх праці містять аналіз або загальну характеристику поглядів ученого здебільшого на проблеми християнської етики та моралі. Питання комплексного висвітлення поглядів К.Д. Ушинського на загальну систему принципів та ідей, які входять до складу поняття «європейські цінності», досі залишались поза увагою спеціалістів. Відтак, мета даної розвідки полягає у дослідженні концепту «європейські цінності» у спадщині К.Д. Ушинського. Джерельною базою для нашої розвідки послуговували як широко відомі так і мало досліджені праці видатного педагога.

Костянтин Дмитрович Ушинський (1824–1870) у своїй активній педагогічній діяльності і творчості значну увагу приділяв європейським цінностям. Ще за років навчання в Московському університеті та на початку кар'єри він із захопленням вивчав європейські філософські, юридичні та педагогічні теорії, виокремлюючи те, що, на його думку, могло бути застосоване в умовах рідної країни та на благо її розвитку. В окремі періоди життя він працював на різних посадах у Демидівському

юридичному ліцеї, Гатчинському сирітському інституті, Смольному інституті шляхетних дівчат, де намагався впровадити європейські принципи, про які писав статті та коли був редактором видань «Современник», «Библиотека для чтения», «Журнал для воспитания», «Журнал министерства народного просвещения». В його діяльності всюди простежується європейський акцент і намагання реформувати вітчизняну освітню галузь за кращими західними, в тому числі й американськими зразками. Він неодноразово зазначав, як йому болітиме, якщо «сучасна школа ні відгукнеться на глибоку реформу, що відбувається зараз в тому ж житті і в тій же європейській науці» [12, с. 660]. Тому в практичній діяльності він сам намагався ініціювати інновації. Так, 1859 року на К.Д. Ушинського було покладено відповідальність по реорганізації Смольного інституту. За оцінками спеціалістів, ученому шляхом ґрунтовного реформування кожного предмета вдалось перетворити цей консервативний освітній осередок на навчальний заклад європейського типу [3, с. 182]. Проте європейські цінності погано приживались на тогочасному імперському ґрунті. Освітнє середовище досить скептично, а часто й навіть агресивно вороже ставилось до ідей видатного педагога. На К.Д. Ушинського посипались доноси й за сфабрикованим звинуваченням 1862 року його було звільнено з посади. Життєві негаразди, цькування й позбавлення можливості займатись улюбленою справою призвели до посилення давньої хвороби й різкого погіршення стану здоров'я. Уряд відряджає його за кордон на 1862 – 1867 роки для вивчення організації освіти. Але сам учений сприйняв це відрядження як замасковане заслання.

В цей період він побував у Швейцарії, Німеччині, Бельгії, Франції та Італії, досліджував досвід роботи народних шкіл, вчительських семінарій та інших навчальних закладів Європи. Це дозволило систематизувати його погляди й акцентувати особливу увагу на певних цивілізаційних відмінностях європейських країн. Зокрема, як юриста, його безумовно вражало верховенство права й рівність перед законом. Він особливо наголошував на необхідності дотримання прав людини, зокрема жінок і дітей. Чимало думок науковця з цього приводу викладено в його працях «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» (1869 р.) [12; 13; 14; 15; 16] та численних підготовчих матеріалах до творів, які, нажаль, не були завершені вченим через передчасну смерть і наразі представлені лише в уривках. Але збереглося чимало матеріалів, критичних нотаток, записів окремих думок К.Д. Ушинського, його зауважень на статті інших науковців. В цих записах міститься чимало ідей і пропозицій педагога з приводу реформування вітчизняної освіти на європейських засадах, що визначає їх надзвичайну цінність як джерела для дослідження його поглядів на європейські цінності.

Головний акцент у своїй праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» він робив на принципах загального гуманізму: «особистої людської свободи, людської нічим не змірюваної гідності, рівності людей перед законом, поваги до прав будь-якої людини, хто б вона не була» [13, с. 715]. Ідея рівності прав розвивається ним на історичних прикладах. К.Д. Ушинський апелює до прикладів східного рабства та кріпосницької залежності як кричущого «нахабного» порушення прав людини. Він також

наголошує на необхідності поваги до вибору релігії, зокрема захищає християнські цінності перед контраверсійними філософствуваннями матеріалістів: «відкидаючи особисту свободу в людині у своєму світоспогляданні, матеріалісти вимагають цієї ж свободи у своїх політичних переконаннях» [13, с. 714]. Видатний учений зазначав, що матеріалісти, заперечуючи християнство, насправді пропагують цінності, запроваджені християнством у світову аксіологію: «вимагають рівності прав як для людини з сильною розумовою організацією, так і для ідіота, що має найвужчий череп, і для європейця з прямим особистим кутом, і для негра з його закованим лобом, для чоловіка і жінки, з такими різними організаціями. Матеріалісти, наприклад, дивляться на людину як на хімічний процес, і вимагають в той самий час скасування смертної кари, хоча, за їх світоспоглядом, відтяти голову людині й жабі мало б означати одне й те саме [13, с. 715].

Засуджуючи насилля загалі й у процесі виховання зокрема, К.Д. Ушинський зазначав, що дитина має право на повагу з боку дорослого. Покарання дитини він вважав неприпустимим, наголошуючи на його неефективності. З-поміж методів виховання педагог найважливішим вважав переконання перед заохоченням, зазначаючи при цьому, що його необхідно поєднувати з привчанням, відволікаючи увагу дитини у потрібне вихователю русло. Що ж до заохочення, а тим більше покарання, то їх застосування, на думку вихователя, слід уникати. Так, у підготовчих матеріалах до підручника з педагогіки він говорив: «звичайно, всяка дія дитини з страху перед покаранням, або з бажання одержати винагороду – є вже сама по собі ненормальна, шкідлива дія» [14, с. 256]. Учений також підкреслював необхідність поваги до жінки, зазначаючи, що таке ставлення до жінки захищається законами й звичаями багатьох народів [13, с.713]. У своєму захисті прав людини учений апелював до найновіших на той час теорій кримінального права, які скеровували на виправні покарання. Відтак, він вважав, що сама ідея смертної кари вже себе вичерпала. Показово, що за прикладом К.Д. Ушинський звертається до вітчизняної історії, до особи Володимира Мономаха: «ця глибоко слов'янська і разом з тим християнська особистість заповідає своїм дітям не губити жодної душі, не страчувати навіть того, хто повинен смерті: хоча грецьке духовенство навіть ще Володимира Святого вмовляло страчувати розбійників» [12, с. 231]. В цьому видатний педагог вбачав спорідненість вітчизняної слов'янської правової традиції з європейськими засадами.

Значну роль він відводив християнським цінностям, зокрема таким поняттям як толерантність та милосердя. Аналіз концепту милосердя у спадщині видатного педагога дозволяє стверджувати, що сукупними ознаками цього важливого гуманістичного складника особистості він вважав здатність людини до співпереживання, доброзичливе, турботливе ставлення до інших, любов, терпимість, уміння пробачати й не осуджувати. Він погоджувався з Аристотелем, зараховуючи до концептосфери милосердя відчуття, протилежні байдужості, жорстокості, злим намірам, ворожості, насильству. У творах ученого помітна неабияка увага і до такої європейської цінності як самореалізація. Її він тісно пов'язував із кінцевою виховання – умінням стати щасливою людиною. Тому самореалізації він відводив важливу роль, і зазначав, що ц виховному процесі

потрібно робити акцент на розвитку мотивації дитини. Він вказував, що людина завжди діє з певних мотивів, але тільки від самої людини залежить, який мотив вибрати: «вона може вибрати найслабкіший чи найсильніший мотив, може і зовсім відмовитись від вибору» [14, с. 126]. І тут уже велика роль відводиться тому вчителю, який закладатиме в учня основи мотивації та силу волі, силу духу. Тільки дитина з правильною мотивацією здатна відповідно успішно реалізовувати себе в подальшому житті. Ще один надважливий з європейських принципів, на думку К.Д. Ушинського – «великий і життєдайний» принцип особистої свободи [12, с. 231]. Ідеї свободи він навіть присвятив окрему XXVII главу «Педагогічної антропології». Аналізуючи погляди Канта, Бенеке, Гегеля, Міля, Вундта він робить висновок, що свобода волі є необхідністю і невід'ємним правом кожної людини. Водночас у свої працях учений критично ставиться до обмеження волі з боку держави, наголошує на тому, що часто свобода людини порушується низками урядових постанов і вказівок: «всякі статuti, приписи, програми – найдурніші поводитирі ідей ... Ось чому допоки не буде у нас такого середовища, в якому б вільно, глибоко й широко формувались педагогічні переконання у тісному зв'язку з філософськими переконаннями, громадська освіта наша буде позбавлена ґрунтовності, яка надається тільки ґрунтовними переконаннями вихователів. Вихователь не чиновник, а якщо він чиновник, то він не вихователь» [12, с. 21–22].

Таким чином, в антропологічній концепції К.Д. Ушинського та в його педагогічній діяльності чітко прослідковується прихильність до таких базових на сьогодні європейських цінностей як верховенство права, рівність перед законом, захист прав людини (особливо дітей), рівність можливостей (зокрема жінок), особиста свобода та самореалізація. Погляди видатного ученого сприяли усвідомленню вітчизняною педагогічною елітою своєї групової специфіки як європейської спільноти, а своєрідним продовженням цього процесу став пошук та відродження своєї європейської ідентичності.

Література:

1. Ідеї К. Д. Ушинського в контексті сучасної педагогічної освіти та науки 1991 – 2010 рр. : до 185-річчя від дня народж. : бібліографічний покажчик / АПНУ; упорядн. А.М. Доркену та ін. – Одеса, 2010. – 124 с.
2. К.Д. Ушинський – основоположник вітчизняної педагогіки : біобібліографічний покажчик / уклад. Т. І. Тітова, гол. ред. Г. Г. Макарова, відп. за вип. Л. А. Іполітова – Чернігів, 2010. – 36 с.
3. Васянович Г. Костянтин Ушинський – класик світової педагогіки // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2012. – № 4. – С. 181–189.
4. Довбня В. М. Костянтин Ушинський як фундатор філософсько-освітньої думки України / В. М. Довбня // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – 2008. – Вип. 56. – С. 8–16.
5. Жаданова О.М. Ідеї духовно-морального виховання К. Д. Ушинського в працях українських педагогів другої половини XIX ст. [Електронний ресурс] / О. М. Жаданова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : Збірник наукових праць. – 2010. – Випуск 1 (36). – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/domtp/2010_1/Gadanova.pdf.
6. Горячева И. А. Христианские ценности в учебных книгах К. Д. Ушинского и использование их воспитательного потенциала в современных условиях [Електронний ресурс]

// Вера и Время : Религиозные ценности и современная система образования. – Режим доступу: <http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=2>

7. Кислий А. О. Християнські ідеї К. Ушинського в сучасному українському освітньому просторі / А. О. Кислий, О. Ф. Кисла // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 115–118. – (Серія: Педагогічні науки).

8. Корнейко Ю. К. Д. Ушинський про співвідношення виховання і навчання в різних європейських школах // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 23. – С. 77–81.

9. Саф'янюк З. Г. К. Д. Ушинський і розвиток європейської теорії реальної освіти // К. Д. Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 21–22 жовт. 2004 р., м. Одеса. – О., 2004. – Т. 2. – С. 30–33.

10. Туркот Т. Коновал О. К. Ушинський як фундатор філософії освіти // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2017. – № 1 (50). – С. 242–248.

11. Халабузарь П. Християнские мотивы в «Родном слове» К. Ушинского // Искусство в shk. – 2000. – № 2. – С. 67–68.

12. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. – М.-Л., 1950. – Том 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1. – 777 с.

13. Ушинский К. Д. Варианты к I тому «Педагогической антропологии» из статей «Педагогического сборника» // Ушинский К. Д. Собрание сочинений. – М.-Л., 1950. – Том 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1. – С. 686–769.

14. Ушинський К. Д. Твори. Т. 5. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології [Том II] / К. Д. Ушинський. – Київ, 1952. – С. 25–376.

15. Ушинський К. Д. Твори. Т. 6. Матеріали до третього тому «Педагогічної антропології» / К. Д. Ушинський. – Київ, 1952. – С. 39–228.

16. Ушинський К. Д. Про мету виховання. Педагогічні додатки до фізіологічної частини // Твори. Т. 6. Стислий підручник педагогіки / К. Д. Ушинський. – Київ, 1952. – С. 237–261.



Лідія Лаврінєнко,

доцент кафедри педагогіки та психології Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, кандидат історичних наук

СЕРЕДОВИЩЕ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Мета дослідження полягає в розкритті загальних підходів до створення здоров'язберезувального середовища, принципів та пріоритетів здоров'язберезувальної діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти.

Методологія роботи розкриває методи, форми й засоби створення здоров'язберезувального середовища із застосуванням традиційних та інноваційних здоров'язберезувальних технологій у закладі дошкільної освіти з метою надання можливості сформувати в дошкільнят спеціальні знання, вміння й навички збереження й зміцнення свого здоров'я на довгі роки.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження визначається постановкою й комплексним розробленням актуальної теми, яка досі залишається недостатньо вивченою та базується на результатах експериментальної роботи в закладі дошкільної освіти № 2 санаторного типу туберкульозного профілю м. Прилуки Чернігівської області з проблеми «Створення здоров'язберезувального простору для формування культури здоров'я дітей дошкільного віку».

В експериментальному закладі чітко визначені пріоритети здоров'язбереження і здоров'яформування:

- зміст навчання (програми, методичні рекомендації);
- оздоровчі технології та весь зміст освітньої роботи;
- простір навколо педагогічних працівників (лікарі, психологи тощо).

У системі формування здорового способу життя в колективі закладу дошкільної освіти, виокремлюються такі напрями діяльності:

1. Створення здоров'язберезувального освітнього середовища.
2. Використання здоров'язберезувальних і здоров'яформуючих технологій у процесі навчання.
3. Освіта в галузі здоров'я.

Педагог має стати головною постаттю в формуванні культури здоров'я як свого, так і дошкільнят; бути зразком гармонійно розвиненої, соціально активної особистості, яка володіє знаннями в галузі культури здоров'я.

Важливо, і це підтверджено експериментально, формувати здоровий спосіб життя у такій послідовності: знання, усвідомлення, ставлення, упевненість у спроможності змінювати власну поведінку, навички та вміння, поведінка.

Висновки. Отже, однією з альтернативних форм вирішення проблеми збереження й зміцнення здоров'я вихованців у сучасному закладі дошкільної освіти є створення здоров'язберезувального середовища.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальне середовище, дошкільнята, заклад дошкільної освіти.

Постановка проблеми. *Актуальність роботи* в умовах демократизації освітнього процесу в сучасному закладі дошкільної освіти, розвитку особистісно орієнтованих педагогічних технологій полягає в першочерговому значенні педагогічної проблеми забезпечення здоров'я вихованців. Для того, щоб навчити дітей жити, успішно діяти в світі, самовизначитися в ньому, необхідно сформуванню в них, починаючи з дошкільного віку, ціннісне ставлення до себе, свого образу «Я», одним із компонентів якого є «Я – здоровий».

Здоров'язбережувальне середовище в закладі дошкільної освіти, з одного боку, має надати можливість сформуванню в дошкільнят спеціальні знання, вміння, навички збереження й зміцнення свого здоров'я, створити підґрунтя для наступного індивідуального здорового способу життя, а з іншого – передбачити в педагогічних технологіях можливості здійснення самостійних спроб удосконалення себе, свого тіла, психіки, емоцій, працювати над розвитком своїх комунікативних здібностей, виховувати гуманне ставлення до світу, до оточення, до самого себе. Водночас залишається недостатньо вивченою проблема організації освітнього процесу з формування в дошкільників ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуку шляхів зміцнення фізичного здоров'я дошкільнят присвячено праці О. Богінч, Е. Вільчковського, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Дубогай, Н. Левінець, В. Логінової, Л. Лохвицької, Л. Сварковської, Г. Хухлаєвої та інших. Науковці також виокремлюють такі функції здоров'язбережувального середовища як: координаційну, інтеграційну, адаптивну, соціокультурну, орієнтаційну, пропедевтичну, стимулюючу та інші. Проблему формування ціннісного ставлення до власного здоров'я та психічного здоров'я в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку досліджували І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, О. Марінушкіна та інші.

Мета дослідження полягає в розкритті загальних підходів до створення здоров'язбережувального середовища, принципів та пріоритетів здоров'язбережувальної діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти.

Методологія роботи розкриває методи, форми й засоби створення здоров'язбережувального середовища із застосуванням традиційних та інноваційних здоров'язбережувальних технологій у закладі дошкільної освіти з метою надання можливості сформуванню в дошкільнят спеціальні знання, вміння й навички щодо формування, збереження й зміцнення свого здоров'я на довгі роки.

Наукова новизна. Висвітлення процедури експериментального дослідження базується на результатах експериментальної роботи в закладі дошкільної освіти № 2 санаторного типу туберкульозного профілю м. Прилуки Чернігівської області й зумовлена упровадженням у практику роботи ЗДО педагогічної здатності використання здоров'язбережувальних технологій, опанування нових оздоровчих технологій роботи з дітьми з метою формування культури здоров'я та створення здоров'язбережувального середовища.

Результати дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти в XXI столітті серед пріоритетів державної освітньої політики визначено «формування особистості через освіту здорового способу життя», що має здійснюватись шляхом розвитку валеологічної освіти, медико-санітарного просвітництва, активних форм збереження, зміцнення та розвитку індивідуального здоров'я кожної дитини.

Законодавство України, в цілому, забезпечує необхідні правові засади для формування здорового способу життя дітей та молоді. Існуючі медичні доктрини передбачають досягнення здоров'я двома шляхами: перший – відтворення, збереження й зміцнення здоров'я; другий – лікування хвороб [5, с. 33].

Основний кадровий, фінансовий і матеріальний потенціал вітчизняної системи охорони здоров'я сконцентрований на лікуванні хвороб. Але практичний досвід указує на хибність цього шляху. Адже навіть розвинуті, всебічно забезпечені системи охорони здоров'я не в змозі протистояти поширенню захворювань лише лікуванням. Доцільно змінити підходи до вирішення проблем здоров'я. Крім, лікування захворювань, своєчасній їх діагностиці, попередженню ускладнень, необхідно всі сили сконцентрувати на активній профілактиці, а саме: підтримці первинного рівня й зміцнення здоров'я на основі коригування способу життя й оздоровчих заходів, управління здоров'ям та його конструюванням. Найголовніше – це усвідомлення того, що іншого шляху збереження та поліпшення здоров'я дітей та всього населення, крім впровадження здорового способу життя, бережливого ставлення до власного здоров'я, не існує [4, с. 43 – 44].

Умінню бути здоровим треба невтомно й систематично вчити й навчатися. Українські вчені дослідили, що здоров'я людини на 10 % залежить від успішного функціонування системи охорони здоров'я, на 20 % – від спадковості, на 20 % – від соціоекологічних факторів, а на 50 % – від способу життя людини. Незаперечним фактом є те, що спосіб життя кожної людини формується в молодому віці. Саме тому важливою є роль закладу дошкільної освіти в створенні здоров'язбережувального середовища для формування культури здоров'я дошкільнят.

Здоров'язбережувальне середовище є своєрідним проявом освітнього середовища, в просторі якого взаємодіють педагоги-вихователі, дошкільники, батьки, спрямовуючи свої зусилля на зміцнення здоров'я дітей, формування здоров'язбережувальних компетенцій.

Довгий час найбільш популярною моделлю формування здорового способу життя в дитячому колективі було надання інформації про здоров'я й негативний вплив шкідливих звичок. Сьогодні існує інше уявлення про те, яким чином можна досягти позитивних результатів у профілактичній роботі. Тільки створення середовища в ЗДО, дружнього до дитини, середовища, що підтримує здоров'я, середовища, в центрі уваги якої є дитина, її здоров'я, комфорт, самоутвердження, освіта, дасть змогу навчати здоровому способу життя молоде покоління [1, с. 9].

Педагоги – це фахівці, що найбільше впливають на здоров'я дітей, організовуючи освітній процес. Педагоги це ті люди, що можуть навчити кожну дитину, а через неї й членів сім'ї зберігати й зміцнювати своє здоров'я. У закладі

дошкільної освіти № 2 санаторного типу туберкульозного профілю м. Прилуки на Чернігівщині, де відбувався регіональний експеримент з проблеми «Створення здоров'язбережувального простору для формування культури здоров'я дітей дошкільного віку» (науковий керівник – Лавріненко Л. І.), чітко визначені пріоритети здоров'язбереження і здоров'яформування:

- зміст навчання (програми, методичні рекомендації);
- оздоровчі технології та весь зміст освітньої роботи;
- простір навколо педагогічних працівників (лікарі, психологи тощо).

Здоров'я дитини є метою й результатом освітнього процесу. Народна мудрість каже: «Щоб виростити Людину, треба протягом дня говорити з нею про Здоров'я, Любов, Мудрість і Працю». Розробляючи систему формування здорового способу життя в колективі експериментального дошкільного закладу освіти, виокремлюємо такі напрями діяльності:

1. Створення здоров'язбережувального освітнього середовища.
2. Використання здоров'язбережувальних і здоров'яформуючих технологій у процесі навчання.
3. Освіта в галузі здоров'я [6, с. 15].

Отже, сучасний заклад дошкільної освіти має відігравати провідну роль у формуванні в дітей життєво важливих компетенцій, необхідних для збереження власного здоров'я.

Важливою умовою формування здорового способу життя в дітей є усвідомлення ними, що здоров'я – це не лише стан організму людини, при якому відсутні захворювання та фізичні порушення, а й стан повного благополуччя, яке об'єднує фізичну, духовну, психічну та соціальну сфери життя й самопочуття людини. Тобто здоров'я – це гармонійне поєднання всіх чотирьох складових, які лише разом становлять здоров'я особистості.

Іншими словами, здоров'я, з одного боку, ідеальний стан організму, якого особистість мала б досягти з перших днів свого свідомого життя, а з іншого – це один з найважливіших показників якості життя, ресурс, який визначає, як особистість може впоратися з повсякденними складнощами життя, задовольнити свої потреби задля досягнення фізичного, психічного й соціального благополуччя [3, с. 32].

«Щоб бути здоровим, потрібні особисті зусилля, постійні та значні, замінити їх не можна нічим», – так зазначав академік М. Амосов. Ця теза втілюється в закладі дошкільної освіти № 2 м. Прилуки, яку повинна прийняти для себе кожна дитина:

- для фізичного здоров'я – я можу;
- для психічного здоров'я – я хочу;
- для духовного, соціального – я повинен [6, с. 6].

Отже, виходячи з розуміння важливості здоров'я в системі загальнолюдських цінностей, у цьому закладі дошкільної освіти виокремлюється нагальна потреба в зміні ставлення дитини до власного здоров'я та створення й упровадження в життя здоров'язбережувальних та здоров'яформуючих оздоровчих технологій. Увесь освітній простір ЗДО має працювати на розвиток здоров'я дитини.

Що необхідно робити педагогу? На нашу думку, педагог має стати головною постаттю в формуванні культу здоров'я як свого, так і дошкільнят; бути зразком гармонійно розвиненої, соціально активної особистості, яка володіє знаннями в галузі культури здоров'я. Важливо, і це підтверджено експериментально, формувати здоровий спосіб життя у такій послідовності:

- знання ;
- усвідомлення;
- ставлення;
- упевненість у спроможності змінювати власну поведінку;
- навички та вміння;
- поведінка.

Здоров'язбережувальне середовище – це середовище, сприятливе для життя та діяльності людини, а також оточуючі її суспільні, матеріальні та духовні умови, що позитивно впливають на здоров'я особистості.

Створення здоров'язбережувального середовища дасть змогу в системі освіти на кожному етапі дозрівання дитини забезпечити реалізацію її базових потреб. Дитина найбільш повно розвиватиме свої здібності, усвідомлюватиме власну унікальність, самовизначатиметься, у неї будуть формуватися основні компоненти здоров'я.

Тільки в такому середовищі в дітей формуватиметься потреба бути здоровим, відбудуватиметься усвідомлення суті здорового способу життя та вироблятиметься індивідуальний спосіб обґрунтованої здоров'язбережувальної поведінки. У нашому прикладі здоров'язбережувальне середовище включає в себе:

- дотримання санітарно-гігієнічних вимог (дотримання норм освітлення, опалювання, забезпечення меблями відповідно до антропометричних даних дітей);
- забезпеченість медичного кабінету необхідним оснащенням;
- організація оздоровчого режиму в ЗДО;
- упровадження нетрадиційних видів оздоровлення та новітніх технологій;
- активні форми роботи з педагогами й батьками;
- проведення різних форм роботи з дітьми з формування основ здоров'я та безпеки життєдіяльності;
- поповнення груп та методичного кабінету дидактичними іграми, посібниками, наочністю, спортивним інвентарем, атрибутами до ігор, розробками форм роботи з дітьми з формування основ здоров'я та безпеки життєдіяльності;
- створення нестандартного фізкультурного обладнання.

Серед завдань формування здоров'язбережувального середовища виокремимо наступні:

- створення екологічної й психологічної комфортності освітньо-ігрового середовища;
- виконання умов щодо зміцнення здоров'я й загартування організму кожного вихованця;
- забезпечення безпеки життєдіяльності дітей [6, с. 9].

Функціонування здоров'язбережувального середовища будується на принципах: гуманізації освітнього процесу; врахуванні індивідуальних вікових особливостей дитини; орієнтації на вивчення та розвиток особистості; врахуванні інтересів дитини; реалізації права дитини на вибір діяльності, прояву власної позиції; створення ситуації педагогічної підтримки; співпраці з родинами вихованців; систематичності й послідовності в організації освітнього процесу.

Ураховуємо, що збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку залежить не тільки від достатньої матеріально-технічної бази, обов'язковому поєднанні її з відповідними за розміром і призначенням приміщеннями, груповими кімнатами й територією, що є важливим як для фізичного, так і для психічного розвитку дошкільників, але й естетичне оформлення групових кімнат, інших приміщень і території ЗДО, отримання дітьми раціонального харчування відповідно їх віку та додаткової вітамінізації тощо.

При створенні здоров'язбережувального середовища необхідно враховувати місцезнаходження закладу дошкільної освіти. Якщо це село, окраїна міста чи полісу, то є можливість проведення туристичних походів, відпочинку на лоні природи, екскурсій тощо. При близькості промислової зони, автодоріг, магістралей акцентуємо увагу на чистоті повітря, наявності шуму, звуку тощо [2, с.3].

Таким чином, весь освітній процес має бути підпорядкований провідній меті – збереження здоров'я дітей. Саме за таких умов проведення роботи з дітьми з усіх напрямів, у першу чергу, має містити оздоровчу спрямованість. У той же час застосування всіх складових компонентів здоров'язбережувального середовища в роботі з дітьми в поєднанні з особистісно-орієнтованим підходом, тобто врахування стану здоров'я дітей, їх вікових, психологічних, статевих, індивідуально-типологічних особливостей, особистісних здібностей, інтересів та досягнень у будь-якій сфері, сприятиме збереженню всіх видів їх здоров'я.

За нашим переконанням процес формування, зміцнення й збереження здоров'я дітей залежить не тільки від врахування вищезазначених умов оздоровчої роботи з дітьми. Досить важливо, щоб педагоги вміли доцільно застосовувати нетрадиційні заходи – сучасні оздоровчі технології.

З огляду на зазначене, нам імпонують погляди О. Богініч, Н. Денисенко, О. Дубогай та інших науковців у тому, що для цього вихователь має добре орієнтуватися в усіх досягненнях дошкільної освіти та вміло впроваджувати ті освітні технології, які містять у собі оздоровчу спрямованість і формують життєві навички.

Життєві навички за визначенням ВООЗ – це здатність людини справлятися з вимогами та проблемами повсякденного життя, а за потреби – надати допомогу іншим. Набуваючи у дошкільному закладі життєвих навичок, діти розвивають і вдосконалюють їх в реальному житті. Вони вчаться розуміти й задовольняти власні потреби – фізіологічні (у повноцінному харчуванні, руховій активності, відпочинку, чистому повітрі, воді, достатньому рівні безпеки й комфорту), соціальні (у спілкуванні, належності до групи, дружбі, любові), інтелектуальні й емоційні (у самореалізації, повазі, визнанні).

У закладі дошкільної освіти № 2 м. Прилуки весь освітній процес спрямований на формування життєвих навичок усіх складових здоров'я:

- соціального здоров'я: ефективне спілкування, співпереживання, розв'язання конфліктів;

- фізичного здоров'я: раціональне харчування, рухова активність, загартування, культурно-гігієнічні навички

- психічного й духовного здоров'я: самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, навички самоконтролю.

Вироблення таких необхідних життєвих навичок у створеному здоров'язбережувальному середовищі дає змогу дітям виявити нові ресурси здоров'я, а саме креативність, толерантність, інтелектуальну витривалість, емоційну компетентність та готовність до подолання перешкод [3, с. 34 – 35].

Здійснення експериментальної роботи в закладі дошкільної освіти № 2 м. Прилуки Чернігівської області дало можливість нам виокремити визначальні чинники створення та формування здоров'язбережувального освітнього середовища:

- орієнтація на повноцінне життя і здоров'я;
- установка на фізичне, соціальне, психічне й духовне вдосконалення;
- гуманістична спрямованість освітнього процесу;
- створення сприятливих умов для розвитку власного потенціалу кожної дитини, стимулювання її творчого зростання;
- тісна взаємодія закладу освіти, сім'ї та громадськості щодо пропаганди здорового способу життя, проведення оздоровчих та профілактичних заходів;
- виконання санітарно-гігієнічних норм (освітлення, маркування меблів, якісне харчування, обладнання груп, спортивний, музичний зал);
- проведення моніторингових досліджень, спрямованих на вивчення умов та способу життя дошкільників;
- моніторинг показників стану здоров'я дітей за результатами медоглядів, стану фізичної підготовки, пропусків через хворобу;
- ставлення педагогів, батьків до свого здоров'я та способу життя;
- технології побудови організованої пізнавальної діяльності, що забезпечує збереження здоров'я дошкільників (режим провітрювання, позитивний психологічний мікроклімат, уникнення стресових ситуацій, перевантаження);
- розробка традиційних та інноваційних освітніх технологій [6, с. 13 – 14].

Висновки. Отже, розв'язання проблеми збереження й зміцнення здоров'я вихованців у сучасному закладі дошкільної освіти можливе шляхом формування здоров'язбережувального середовища. Основними педагогічними умовами його створення, ефективність яких перевірялась в експериментальній роботі на базі закладу дошкільної освіти санаторного типу туберкульозного профілю № 2 м. Прилуки на Чернігівщині визначені:

- пріоритетність оздоровчого спрямування освітнього процесу;
- комплексність реалізації компонентів здоров'язбережувального середовища;
- оптимальність вибору оздоровчих технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

Функціонування здоров'язбережувального освітнього середовища в закладі дошкільної освіти надало змогу здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі позитивні зміни здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи для забезпечення здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Література:

1. Баранова В. Дослідно-експериментальна робота навчального закладу [Текст] / В.Баранова // Методист. – 2012. – № 7. – С. 8-14.
2. Іллюшина О. Організація педагогічного експерименту регіонального рівня [Текст] / О. Іллюшина, Г. Шапаренко // Завуч. – 2009. – № 9. – С. 3.
3. Лавріненко Л. І. Здоров'язбережувальні технології в початковій школі: навчально-метод. посібник [Текст] / Л. І. Лавріненко. – Чернігівський національний технологічний університет, Чернігів, 2015. – 144 с.
4. Лавріненко Л. І. Охорона здоров'я на Чернігівщині (1960 – 1980-ті роки) [Текст] / Л.І.Лавріненко. – Чернігів: ПАТ «ПВК «Десна», 2018. – 200 с.
5. Низковська О. Нормативні засади діяльності експериментальних ДНЗ [Текст] / О.Низковська // Дитячий садок. – 2009. – № 29-31. – С. 33-35.
6. Савченко М., Половецька С. Моніторинг проведення роботи з формування здорового способу життя дошкільників (Альтернативний підхід до реалізації дослідно-експериментальної роботи в ДНЗ): метод. рекомендації. Прилуки: метод. центр управління освіти Прилуцької міської ради Чернігівської області, 2016. – 29 с.



Оксана Сагач,

доцент кафедри педагогіки та психології Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, кандидат історичних наук

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано сутність категорій «компетентнісний підхід», «компетентність», «професійна компетентність», «інноваційна діяльність» у науковій літературі. Визначено актуальність компетентнісного підходу, яка пояснюється потребою у розв'язанні тих суперечностей, які виникають між консервативними засадами традиційної системи професійного розвитку та необхідністю неперервно модернізувати знання та вміння, компетентності педагога. Надано класифікацію інноваційних методів навчання.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Процес входження української системи освіти в європейській освітній простір зумовлює підвищення вимог до якісної неперервної підготовки фахівців. Зростання вимог до особистості, яка була б здатна до активної, творчої і самостійної діяльності, потреба у педагогах здатних до інноваційного мислення, вимагає змін, починаючи від післядипломної підготовки вчителя в межах предметно-професійної сфери, до розробки нового змісту, умов та механізмів професійного розвитку. Результатом післядипломної підготовки, у сучасному закладі ППО, має стати: неперервне набуття нових та вдосконалення вже набутих компетентностей, знань, умінь, навичок; становлення спеціаліста здатного до самоідентифікації, носія професійної педагогічної культури, висококваліфікованого суб'єкта професійної діяльності.

Компетентнісний підхід може розглядатись як своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість освіти та неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом, за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню. Отже, актуальність компетентнісного підходу пояснюється потребою у розв'язанні тих суперечностей, які виникають між консервативними засадами традиційної системи неперервної професійної підготовки та необхідністю неперервно модернізувати знання та вміння, компетентності педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблематики компетентнісного підходу здійснено у працях В. Байденка, А. Бермуса, Е. Зеєра, І. Зимньої, А. Маркової, О. Овчарука, О. Пометун, С. Ракова, А. Хуторського. Теоретичні засади компетентнісного підходу у системі вищої освіти висвітлено у науковому доробку І. Бабіна, П. Бачинського, Н. Дворнікова, Я. Кодлюк, Н. Фоменко. Проблематику впровадження компетентнісного підходу щодо

професійної підготовки спеціалістів та шляхи модернізації освіти на його основі вивчали А. Алексюк, В. Введенский, В. Бондар, Б. Гершунський, Н. Дем'яненко, В. Євдокимов, А. Капська, Н. Кузьміна, М. Лазарев, С. Лейко, О. Мармоза, О. Марущак, В. Олійник, В. Сєриков, В. Сидоренко, Т. Сорочан, В. Шадриков. Поняття «компетенція» та «компетентність» стали предметом теоретичного аналізу у наукових дослідженнях М. Армстронга, Ч. Вудруф, М. Головань, О. Грішнова, В. Калініна, Н. Перевознюк, Г. Руденко.

До прикладу С. Лейко, у статті «Поняття компетенція та компетентність: теоретичний аналіз», здійснює теоретичний аналіз поглядів різних дослідників щодо трактування понять «компетенція», «компетентність» та розкриває їх зміст, встановлює співвідношення. М. Марущак окреслює поняття «компетентність» у педагогічній діяльності та доводить можливість здійснення визначеного поняття за допомогою таких категорій як інформованість, обізнаність, готовність та здатність особистості щодо успішного здійснення діяльності, володіння нею відповідною компетенцією тощо. М. Головань аналізує підходи щодо визначення понять «компетенція» та «компетентність» як основоположних щодо компетентнісного підходу, встановлює взаємний зв'язок між ними та, водночас, розмежовує їх [2]

Метою статті є аналіз категорій «компетентнісний підхід», «компетентність», «професійна компетентність», «інноваційна діяльність» у науковій літературі; розгляд інтерактивних методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «компетентнісний підхід» було запроваджено в науковий обіг у 60-х рр. ХХ ст. у США. Впродовж 70 – 80-х рр. компетентнісний підхід став основою для освітніх професійних програм у США, Великій Британії та Німеччині. У подальшому компетентнісний підхід було визначено програмою «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» у межах Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади у 1997 р.

У сучасній українській та зарубіжній науковій літературі поняття «компетентнісний підхід» трактується як: направленість освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей, що є базовими; орієнтація освітнього процесу на його результат як у діяльнісно орієнтованому так і у особистісно орієнтованому вимірах; спрямованість спеціаліста на здійснення його професійної діяльності та розв'язання задач основуючись на отриманих знаннях та досвіді; орієнтація на майбутнє, що проявляється в особистісному та професійному зростанні [1; 7].

Компетентнісний підхід передбачає відмову від простого запам'ятовування інформації на користь практичного цілеспрямованого її використання в практичній діяльності; направлений на розвиток основних (ключових) та професійних компетентностей. Окрім того, компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, на здатності педагога діяти в різноманітних проблемних ситуаціях, не тільки на важливості знань, а й на здатності їх використовувати.

В основі компетентнісного підходу лежить розуміння того, що до вчителя, як до представника педагогічної професії, висувається певний набір вимог, за умови забезпечення особистісної орієнтованості знань та умінь, наявності власного

стилю та методики. Йдеться про «...формування професійної компетентності як професійного навчання, що реалізується на основі «Я-концепції», яка не може бути формально запровадженою (одна для всіх), запозиченою...». Професійна компетентність характеризується здатністю педагога до високої продуктивності праці, теоретичною і практичною готовністю та спроможністю проектувати власну професійну діяльність, реалізувати її, тобто бути її суб'єктом.

Дж. Равен вказує на тридцять сім видів компетентностей, зауважуючи на тому, що до складу компетентності належить значна кількість відносно незалежних компонентів, які належать до когнітивної, емоційної та інших сфер та можуть бути взаємозамінними. Компетентність як набір спроможностей, ставлень, знань, умінь та навичок, що структуровані спеціальним шляхом і надають можливість вирішувати професійні проблеми визначає О. Пометун. О. Савченко виділяє наступні базові характеристики щодо поняття компетентність: компетентність це результат діяльності людини, а не описання процесу її набуття; використання компетентності відбувається у відповідному контексті, наприклад у контексті навчання; визначені і затверджені стандарти, є основною умовою вимірювання того чи здатний фахівець користуватись компетентністю; компетентність вказує на те, що може зробити індивід у певний період часу [4; 5, С. 253; 6; 9].

Загалом, дослідники виділяють такі компоненти компетентності вчителя як: продуктивна, автономізаційна, інформаційна, предметна, комунікативна, моральна, психологічна, полікультурна, математична, соціальна компетентності, а також особистісні якості вчителя. Продуктивна компетентність полягає у вмінні приймати рішення та відповідати за їх результат, у готовності та потребі творчої діяльності. Автономізаційна – у конкурентоспроможності, здатності до творчості та саморозвитку, самовизначення, у потребі та готовності неперервного професійного розвитку. Інформаційна компетентність, це вміння обробляти та використовувати інформацію отриману з різних джерел, вміння використовувати у практиці професійної діяльності сучасні інформаційні технології. Предметна компетентність, це володіння знаннями з певного предмета або спеціальності. Складові предметної компетентності, мають обумовлені специфікою предмета та методикою його викладання, доміанти. Комунікативна – полягає у вмінні комунікувати, тобто спілкуватись в усній, письмовій формі, різними мовами та бути зрозумілими. Моральна компетентність полягає у потребі, готовності та спроможності додержуватись моральних норм. Психологічна – є здатністю використовувати знання з психології в професійній діяльності. Полікультурна компетентність, це здатність розуміти людей незалежно від національності, культурних та релігійних відмінностей, вмінням оволодівати досягненнями культури. Математична – володіння математичними вміннями. Соціальна компетентність, це здатність до взаємодії з оточуючими людьми, до безконфліктного співіснування. Вчені зауважують, що вчителів мають бути притаманні такі якості як терпіння, чуйність, врівноваженість, толерантність, рефлексивність [10].

Категорія «професійна компетентність» вчителя характеризується багатограним поєднанням таких характеристик його педагогічної діяльності як: професійні знання, уміння та навички, професійно значущі особистісні якості. Професійна компетентність педагога, це здатність знаходити такі форми розв'язання педагогічних проблем і ситуацій, беручи до уваги широкий спектр соціальних, моральних і виховних факторів, які забезпечують успішність професійної діяльності. Складовими професійної компетентності є компетентність у спілкуванні, особистісно-професійному розвитку, здатності бачити власні професійні хиби та сильні сторони. Не оволодівши комплексом вказаних складових вчитель не зможе не тільки ефективно організовувати навчальний процес, а й професійно розвиватись. [11, с. 47–57]. Загалом, його професійну компетентність визначають: соціальна спрямованість педагогічної діяльності, лабільність педагогічного мислення, здатність до критичного аналізу та самоаналізу, потреба у самовдосконаленні, рівень розвитку професійних цінностей та інтересів, схильність до педагогічної творчості.

Важливою умовою професійного розвитку вчителя, є динамічність цього процесу, що серед іншого, проявляється у прагненні корегувати власну професійну діяльність, у розробці власних технологій та методик викладання, навчальних програм або їх адаптації, бажанні вносити інноваційні компоненти у педагогічний процес. Інновації в освіті можуть бути нововведеннями, спеціально спроектованими, розробленими або «випадково відкритими» у вигляді педагогічної ініціативи.

Поняття «інновація» з латинської перекладається як оновлення, змінення. Інноваційна діяльність в світі почала набувати великого значення з другої половини ХХ ст., що зумовлювалось необхідністю подолання кризових явищ, епохи переходу до постіндустріального суспільства, а також загальної тенденцією, яка намітилась у сфері економічних відносин. Інновації характерні для будь-якої професійної діяльності людини. Інновації самі по собі не виникають, вони стають результатом наукових пошуків [9].

Сутність нововведень складає інноваційна діяльність, а зміст – комплексний процес створення та використання нових практичних засобів (нововведення) для задоволення людських потреб, що змінюються у процесі розвитку суспільства. Одночасно, це процес зв'язку з цими нововведеннями, перетворень у тому соціальному середовищі, в якому відбувається життєвий цикл людини.

Основні методичні інновації пов'язані сьогодні із застосуванням інтерактивних методів навчання. Отже інтерактивні методи навчання є інноваційними. Поняття «інтеракція» (від англ. Interaction – взаємодія) виникло вперше в соціології та соціальної психології. Для теорії символічного інтеракціонізму (основоположник – американський філософ Дж. Мід) характерно розглядати розвиток і життєдіяльність особистості, творення людиною власного «Я» в ситуаціях спілкування та взаємодії з іншими людьми. У психології інтеракція – це процес взаємодії, діалогу чимось (наприклад, з комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Поняття «інтерактивний» походить від англійського «interact» («inter» – «взаємний», «act» – «діяти»). Отже, «інтерактивні методи»

можна перекласти як «методи, що дозволяють учня взаємодіяти між собою та з педагогам» [3, с. 47–57].. Впровадження інтерактивних технологій навчання можна назвати одним із найважливіших напрямків ефективної реалізації компетентнісного підходу.

Класифікація інноваційних методів навчання здійснюється за такими ознаками як: характер навчально-пізнавальної діяльності; чисельність учасників (індивідуальні, групові, колективні); місце проведення. За характером навчально-пізнавальної діяльності виділяють неімітаційні та імітаційні методи. Характерною рисою неімітаційних методів є відсутність моделі досліджуваного процесу (проблемна лекція, прес-конференція, лекція із заздалегідь запланованими помилками; евристична бесіда; семінари та дискусії; самостійна робота з літературою). Імітаційні методи визначає наявність моделі досліджуваного процесу (імітація індивідуальної або колективної професійної діяльності). Імітаційні методи поділяють на ігрові (навчальні ігри, ділові ігри, ігрові ситуації, тренінги в активному режимі, ігрові прийоми і процедури) та неігрові. За чисельністю учасників виділяють індивідуальні, групові та колективні. За місцем проведення – аудиторні та поза аудиторні. Виділяють такі типи діяльності учасників при вирішенні завдань як: ранжування за різними ознаками предметів і дій; вибір тактики дій в управлінні спілкуванні і конфліктних ситуаціях; проектування і конструювання об'єктів; демонстрація і тренінг уваги, вигадки, швидкості мислення.

Висновки. Визначальною рисою сучасної системи освіти є реалізація компетентнісного підходу на всіх його рівнях, що тягне за собою зміни у вимогах до освітнього процесу. Однією з таких змін, можна вважати вимогу до оновлення методичних технологічних засобів навчання. Вибір сучасних освітніх технологій, активних та інтерактивних методів навчання корелює з компетентностями які формуються і сприяє досягненню навчальних цілей.

Література:

1. Антіпова Н. П. Сутність поняття «компетентнісний підхід» в науково-педагогічній літературі. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2014. Вип. 199(1). С. 28–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2014_199%281%29__5;
2. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. **Педагогічний процес: теорія і практика**. Київ, 2013. Вип. 4. С. 128–135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_15
3. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. М.: Академия, 2007. 176 с.
4. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ: «К.І.С.». 2004. С. 15–24.
5. Пукас І. Л. Професійно-педагогічний саморозвиток учителя у процесі співпраці школи з закладами педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук. Кам'янець-Подільський. 2018. 312 с.
6. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. Рідна школа. 2011. № 8–9. С. 4–8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_4
7. Сагач О. Теоретичні засади неперервного професійного зростання вчителів.

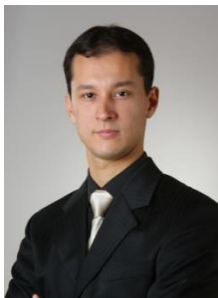
Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2018. № 25. Ч. I. С. 173–17.

8. Сагач О. М. Готовність до інноваційної діяльності як ознака розвитку мотивації до непевної освіти. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. 2019. Вип. 158. С. 60–65.

9. Сагач О. М. Розвиток професійних компетентностей як один з напрямів неперервного професійного зростання вчителів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. 2020. Вип. 164. С. 45–50.

10. Сагач О. М. Компетентнісний підхід у світлі парадигми неперервної педагогічної освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2019. № 178. С. 168–173.

11. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье, 1992. 192 с.



Дмитро Покришень,

завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін ІКТ в освіті Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, кандидат педагогічних наук

Лариса Пархоменко,

старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та ІКТ в освіті Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського



МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Як показав цьогорічний досвід, що впровадження інформаційних технологій в освітній процес це не тільки ефективно, але і необхідно. Отже формування компетентностей з інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічних працівників це закономірний процес. Але сучасне суспільство вимагає від освітян не звичайного використання мультимедійних презентацій на уроках, а повноцінного впровадження дистанційного навчання з використанням інформаційних технологій.

Поняття дистанційного навчання

Дистанційне навчання – це процес формування знань у суб'єкта навчання з використанням комп'ютерних технологій і засобів телекомунікації, який забезпечує інтерактивний віддалений діалог суб'єкта навчання з центром навчання відповідно до його індивідуального графіка, що дозволяє контролювати результати самостійної роботи суб'єкта навчання і змінювати режим комп'ютерного навчання відповідно до його індивідуальних особливостей

Дистанційне навчання слід розглядати, особливо в умовах загальнодержавного карантину, як форму організації освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання, під неухильним керівництвом учителя, як сукупність інформаційних технологій, що забезпечують доставку учню основного об'єму матеріалу, що вивчається.

Дистанційне навчання не може бути абсолютно автономною системою, воно має ті ж цілі, що і традиційне, повинно вестися за тими ж програмами, мати той же зміст. Але форма подачі матеріалу, форма взаємодії вчителя і учня буде іншою.

Дистанційне навчання – це цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчання в спеціалізованому середовищі, створеному за педагогічними та інформаційними технологіями.

Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу у навчальні заклади, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників.

Головним завданням дистанційного навчання є розвиток творчих та інтелектуальних здібностей дитини за допомогою відкритого і вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм, водночас, доступних в Інтернеті [4;6].

Як організувати дистанційне навчання у школі

Перші кроки школи щодо запровадження дистанційного навчання (реалізуються до форс-мажорних обставин карантину)

- провести анкетування батьків, учнів щодо бажання використовувати ДН-технології,
- організувати широке обговорення напрямків впровадження ДН-технологій в школі,
- проаналізувати наявність апаратного та програмного забезпечення,
- провести навчання вчителів школи з питань ДН-навчання, в тому числі проектуванню та створенню дистанційних курсів навчання,
- обрати навчально-методичну раду для експертизи дистанційних курсів та контенту,
- затвердити план заходів щодо впровадження ДН-навчання.

Організація освітнього процесу за дистанційною формою навчання

Освітній процес за дистанційною формою навчання здійснюється в таких формах:

- самостійна робота;
- навчальні заняття;
- контрольні заходи.

Основними видами навчальних занять за дистанційною формою є: **лекція, семінар, урок, практичні заняття, лабораторні заняття, консультації та інші.**

Лекція, консультація, семінар, урок проводяться з учнями дистанційно в синхронному або асинхронному режимі відповідно до навчального плану.

Отримання навчальних матеріалів, спілкування між суб'єктами дистанційного навчання під час навчальних занять, що проводяться дистанційно, забезпечується передачею відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації в синхронному або асинхронному режимі.

Практичне заняття, яке передбачає виконання практичних (контрольних) робіт, відбувається дистанційно в асинхронному режимі. Окремі практичні завдання можуть виконуватись у синхронному режимі, що визначається робочою програмою навчальної дисципліни.

Лабораторне заняття проводиться очно в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях (у разі відсутності карантину) та дистанційно з використанням відповідних віртуальних тренажерів і лабораторій.

До інших видів навчальних занять при реалізації освітнього процесу можуть відноситись ділові ігри, виконання проєктів у групах тощо. Ці види навчальних занять можуть проводитись дистанційно в синхронному або асинхронному режимі.

Практична підготовка учнів, які навчаються за дистанційною формою навчання, проводиться за **окремо затвердженою** навчальним закладом програмою.

Контрольні заходи з предмета при навчанні за дистанційною формою в закладах загальної середньої освіти, можуть включати проміжний (тематичний, модульний), підсумковий та інші визначені закладом освіти контролі знань, умінь та навичок.

Усі контрольні заходи можуть здійснюватись відповідно до рішення навчального закладу дистанційно, з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема відео-конференцій за умови забезпечення аутентифікації того, хто навчається, або очно (при послабленні карантину або його відміні) [4;5;6].

У закладах загальної середньої освіти у дистанційному режимі можуть навчатися такі категорії учнів (вихованців):

- особи з особливими потребами;
- обдаровані діти та молодь, які спроможні самостійно або прискорено опанувати навчальні програми, за результатами останнього річного оцінювання навчальних досягнень опанували програмовий матеріал відповідного класу на високому рівні (10, 11, 12 балів);
- особи, які проживають у географічно віддалених і важкодоступних до ЗНЗ населених пунктах;
- особи, які перебувають на тимчасово окупованій території України або в населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють або здійснюють не у повному обсязі свої повноваження тощо);
- особи, які не можуть відвідувати навчальні заняття в ЗНЗ (хвороба, карантин тощо);
- учні вечірніх шкіл, які за умовами праці перебувають тривалий час за межами населеного пункту, де розташований ЗНЗ, та учні, які за сімейними обставинами (декретна відпустка тощо) не можуть систематично відвідувати школу;
- особи, які бажають отримати додаткові знання паралельно з навчанням у школі;
- особи, які готуються до вступу до ВНЗ;
- громадяни України, які тимчасово або постійно проживають за кордоном[4;6].

На сьогодні можна виділити такі технології дистанційного навчання:

- **мережева технологія** – вид дистанційної технології навчання, що базується на використанні телекомунікаційних мереж та засобів Internet для

забезпечення учнів навчально-методичними матеріалами, інтерактивної взаємодії з учителями-тьюторами та організації дистанційного педагогічного контролю;

- **кейс-технологія** – вид дистанційної технології навчання, що базується на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних та мультимедійних навчально-методичних матеріалів для самостійного вивчення учнями при організації регулярних консультацій з викладачами та контролю знань дистанційним або традиційним способами;

- **ТВ-технологія** – вид дистанційної технології навчання, що базується на використанні систем телебачення для доставки учням навчально-методичних матеріалів та організації регулярних консультацій та контролю знань дистанційним або традиційним способами; Слідкуйте за програмами ведучих телевізійних каналів.

- **змішані технології (кейс + мережа)** – передбачають обґрунтоване та органічне поєднання елементів різних технологій в єдине ціле.

Вибір для дистанційного навчання будь-якої технології обумовлюється можливостями закладу освіти та готовністю до навчання потенційних користувачів (стартовий рівень, наявність технічних можливосте тощо). Для оптимального планування та корекції освітнього процесу важливо знати переваги та результативність кожної технології

Інструментами спілкування учасників навчального мережевого середовища є:

Електронна пошта – це стандартний сервіс Інтернету, що забезпечує передавання повідомлень, як у формі звичайних текстів, так і в інших формах (програмах, графіці, звуках, відео). У системі освіти електронна пошта використовується для організації спілкування викладача й учня, а також учнів між собою.

Форум – найпоширеніша форма спілкування викладача й учнів у дистанційному навчанні. Кожний форум присвячений будь-якій проблемі або темі. Модератор форуму (мережевий викладач) реалізує дискусію чи обговорення, стимулюючи його питаннями, повідомленнями, новою цікавою інформацією. Програмне забезпечення форумів дозволяє приєднати різні файли певного розміру. Кілька форумів можна об'єднати в один великий.

Чат – спілкування користувачів мережі в режимі реального часу, засіб оперативного спілкування людей через Інтернет. Є кілька різновидів чатів: текстовий, голосовий, аудіо-відеочат.

Найбільш поширений текстовий чат.

Голосовий чат дозволяє спілкуватися за допомогою голосу, що, наприклад, є важливим моментом під час вивчення іноземної мови за дистанційною формою навчання.

Відеоконференція – це конференція реального часу в on-line режимі. Вона проводиться у визначений день і в призначений час. Для якісного проведення відеоконференції, як і телеконференції, необхідна її чітка підготовка:

- створення програм (цим займається мережевий викладач);

- своєчасна інформація на сайті і розсилка за списком (виконує педагог-куратор).

Відеоконференція – один із сучасних способів зв'язку, що дозволяє проводити заняття у «віддалених класах», коли учні і викладач знаходяться на відстані.

Отже, обговорення й прийняття рішень, дискусії, захист проектів відбуваються у режимі реального часу. Викладач і учні можуть бачити один одного, викладач має можливість супроводжувати лекцію наочним матеріалом.

Блог – це форма спілкування, яка нагадує форум, де право на публікацію належить одній особі чи групі людей.

Поради щодо якісної організації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти

Порада 1.

Продумайте Ваші плани та стратегію діяльності.

Порадьтеся з колегами, з учителем інформатики, з викладачами кафедри природничо-метаматичних дисциплін та ІКТ в освіті ЧОППО ім. К.Д.Ушинського.

У нагоді Вам стане перелік корисних статей:

- **Стаття з кодами для mozaBook і mozaWeb та інструкціями зі створення онлайн-уроків**
- **Оглядовий освітній серіал «Карантин: онлайн-сервіси для вчителів»**
- **Організація роботи з хмарною платформою для проведення онлайн відеоконференцій та вебінарів ZOOM**
- **Путівник по Google Classroom: як організувати навчальний процес у віртуальному просторі**
- **Як організувати дистанційну освіту власноруч**
- **Освітній процес в умовах карантину: роз'яснення МОН**
- **Технічні особливості організації дистанційного навчання**
- **Як провести віртуальний урок: покрокова інструкція та лайфхаки вчителів з усього світу**

Порада 2.

Виберіть зручний (досить добре знайомий Вам) інструмент взаємодії з учнями.

Наприклад, **ClassDojo**. Це закрита освітня соцмережа, розроблена британськими вчителями та ІТ-спеціалістами. Вона пристосована для стаціонарних ПК, ноутбуків, планшетів і мобільних телефонів. Принцип роботи простий і зручний: вчитель реєструється на платформі, створює свій «Клас», додає учнів та розсилає їм посилання на «Клас». Для зручності вчителя-предметника це посилання можна скинути у Viber-групу, де з усіма учнями класу спілкується класний керівник.

Google Classroom — безкоштовний сервіс, яким може скористатися кожен, хто має обліковий запис у Google. Вчитель входить у систему та створює свій «Клас», де кожен вчитель-предметник буде публікувати навчальні матеріали,

давати завдання учням та спілкуватися з ними. Посилання на свій «Клас» треба розіслати всім учням.

Групи у Viber чи Facebook. Більшість педагогів найчастіше спілкуються з учнями у Viber-групах. Тому кожен учитель-предметник може взяти контакти дітей і створити групу.

Бажано б, кожному вчителю-предметнику створити окрему групу. Якщо більшість дітей є у Facebook, можна створити закриту групу саме в цій соцмережі, вона дає більше можливостей — наприклад, проведення онлайн-трансляцій, а от у Viber можна записувати тільки короткі відео.

Порада 3.

Як мінімум, один раз на тиждень – живе спілкування.

Можна це робити у формі прямого ефіру в закритій групі у Facebook. У Google Classroom теж є інструмент для трансляцій — Hangout.

Порада 4.

Учні заздалегідь повинні знати, в якій формі і коли вони подаватимуть виконані завдання для перевірки.

Це залежить від формату завдання, яке треба перевірити вчителю. Наприклад, якщо це творча робота — роботи пересилаються у формі Google-презентації. Будь-які письмові роботи дітям зручно буде здавати у формі **Google-документа**.

Порада 5.

Відсутній інтернет.

Відсутність та перебої з Інтернетом негативно впливають на освітній процес, особливо часто ці проблеми виникають у сільській місцевості. Учні, у яких немає змоги користуватись інтернет-зв'язком, треба забезпечити класичними стандартними завданнями з підручників, роздатковими матеріалами. Навіть у Європейських країнах, які не можуть покаржитися на відсутність Інтернету, біля школи на вулиці встановлюють імпровізовану поштову скриньку, що дає можливість вкинути туди в зазначений час файли з роботами. Через домовлений час учні (або їх батьки) забирають перевірені роботи з поясненням вчителя.

Порада 6.

Контроль знань, умінь і навичок.

Учні повинні чітко знати форму тематичного, підсумкового контролю та як готуватися до захисту проєктів (творчих робіт), дискусій, семінарів, дати та час їх проведення, строки виконання рефератів, контрольних робіт (якщо вони заплановані).

Дуже зручною та багатофункціональною для контролю й перевірки знань онлайн є **ClassTime**. Це безкоштовний тестовий сервіс, де вчитель може використати 9 абсолютно різних і нестандартних типів запитань. Є відкриті запитання, запитання на встановлення відповідності, можливість дати розлогу

відповідь на запитання. На закріплення знань учням можна давати контрольний тест через цю платформу.

Через цей же сервіс можна створити опитування, дати до нього доступ дітям. У такому разі школярі спершу мають переглянути відеолекцію, а потім одразу дати відповіді на запитання, щоб закріпити побачене й почуте.

Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського здійснює необхідний методичний супровід освітян області для організації відповідної роботи зі здобувачами освіти. На головній сторінці сайту інституту розміщено покликання *«Інструменти для організації дистанційного навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій»* з добіркою відеоінструкцій викладачів Інституту з методики використання різних засобів ІКТ: https://choippo.edu.ua/?page_id=33608.



Відеоінструкція з поясненнями, що розміщена на сайті ЧОППО імені К.Д. Ушинського доступна за посиланням:

<https://www.youtube.com/watch?v=ME84IH1Pcj4>

Література:

1. Конституція України.
2. Закон України «Про освіту».
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту».
4. Наказ Міністерства освіти і науки від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (zareєстровано в Міністерстві юстиції України 30 квітня 2013 за № 703/23235).
5. Наказ Міністерства освіти і науки № 1547 від 30.12.2014 «Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» (zareєстровано в Міністерстві юстиції України 14 лютого 2015 за № 157/26602).
6. Наказ Міністерства освіти і науки від 14.07.2015 № 761 «Про затвердження Змін до Положення про дистанційне навчання» (zareєстровано в Міністерстві юстиції України 30 липня 2015 за № 923/27368).
7. Наказ Міністерства освіти і науки від 12.01.2016 № 8 «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (zareєстровано в Міністерстві юстиції України 03 лютого 2016 р. за № 184/28314).
8. Лист Міністерства освіти і науки від 22.01.2015 № 1/9-26 щодо використання технологій дистанційного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.
9. Лист Міністерства освіти і науки від 14.09.2015 № 1/9-436 щодо впровадження здобуття загальної середньої освіти особами, які проживання на тимчасово окупованій території України.
10. Постанова КМУ від 11.03.2020 № 211 «Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19».
11. Лист Міністерства освіти і науки від 11.03.2020 №1/9-154 «Про карантин».
12. Наказ Міністерства освіти і науки від 16.03.2020 №460 «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19».
13. Лист Міністерства освіти і науки від 23.03.2020 №1/9-173 «Щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час карантину».



Юлія Британ,

доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, кандидат педагогічних наук

МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У контексті інформатизації освітнього процесу, набуває **актуальності** проблема оволодіння вчителями іноземної мови (ІМ) належним рівнем медіаграмотності та медіакомпетентності. Ставимо за **мету** розглянути форми та засоби дистанційного навчання ІМ, теоретично обґрунтувати основні вміння медіакомпетентності, що забезпечують ефективне функціонування діяльності вчителя ІМ згідно вимог Нової української школи (НУШ), а також уточнити найбільш актуальні функції вчителя ІМ в умовах дистанційного навчання.

У межах статті спираємося на теоретико-методологічну базу, яку складають наукові здобутки в галузі медіакомпетентності та медіаосвіти, а саме роботи Р.Гобс (R. Hobbs), Дж. Койро (J. Coiro), Г. М. Маклюєна (Н. М. McLuhan), а також дослідження проблем використання інноваційних технологій в методиці викладання ІМ на різних ступенях навчання, таких науковців, як: Н. Ф. Бориско, М.Г. Євдокимової, Л. І. Морської, С. Ю. Ніколаєвої, С. В. Тітової, Д. Гардісті (D.Hardisty).

Згідно з метою публікації, нами було проаналізовано концептуальні засади НУШ [1], програмові вимоги [2], Концептуальну Рамку навчання на основі проєкту ОЕСР “Майбутнє освіти та вмінь. Освіта 2030” [10], актуальні наукові дослідження та публікації, розміщені на сайтах «Лабораторії медіаосвіти» (*Media Education Lab*) і Британської Ради (*The British Council*). У результаті аналізу ми прийшли до висновку, що потребує подальшого розгляду проблема формування й вдосконалення медіакомпетентності вчителів ІМ у контексті дистанційного навчання.

Дистанційна освіта передбачає використання новітніх технологій, зручний індивідуальний графік роботи та інтерактивну взаємодію між викладачем з одного боку та учнем з іншого. Відображення універсальності та різноплановості дистанційного навчання підтверджує значна кількість термінів на позначення його назви, а саме: *distance education, distance learning, e-learning, online learning, correspondence learning, blended / hybrid distance learning, distributed learning* тощо [7].

Розуміємо **дистанційне навчання** як сукупність сучасних технологій, що забезпечують обмін інформацією між реципієнтами (зокрема, вчителем і учнем/учнями) в інтерактивному режимі за допомогою використання інформаційно-комунікаційних засобів. Дистанційне навчання поділяється на синхронне, асинхронне і змішане. **Синхронне навчання** (*synchronous distance learning*)

передбачає різноманітні форми та засоби (Web conferencing, videoconferencing, educational television, instructional television technologies), які передаються завдяки такому інформаційному забезпеченню, як: direct broadcast satellite, internet radio, live streaming telephone, web-based VoIP тощо. **Асинхронне і змішане навчання** (*asynchronous / blended distance learning*) реалізується шляхом застосування Інтернет-форумів, чатів тощо (Internet forums, chats, online discussion group / community) [7].

На основі аналізу публікацій відомої дослідниці Чіа Сьюен Чонг (Chia Suan Chong) [5; 6] нами було згруповано та уточнено наступні інноваційні тенденції та технології в сучасній методиці викладання ІМ.

1. Можливість використання потенціалу автентичного веб-контенту, зокрема, текстових масивів (*Online Corpora text collections*), аудіо- та відеоматеріалів (*Online authentic materials*), тощо.

2. Можливість застосування мобільних засобів комунікації (*Mobile Learning and BYOD = bring your own device learning*), опрацювання спеціально розроблених навчальних програм, комплексів, мобільних додатків (наприклад: *Luke's English Podcast*) або впровадження елементів навчання у вигляді спілкування в режимі онлайн (*Communicating via Skype, ZOOM, Messengers*).

3. Необхідність застосування в дистанційній роботі з ІМ змішаних форм навчання (*Blended Learning*).

4. Можливість розвитку критичного мислення учнів та вдосконалення їхніх навичок і вмінь медіакомпетентності (*Teaching soft skills and critical thinking skills*).

5. Доцільність залучення ігрових форм роботи (*Gamification*), використання спеціально розроблених ігрових програм, таких як: *LearnMatch, Get Set, Go!* та інших, а також використання завдань, які передбачають повну фізичну реакцію та активність учнів (*Embodied Learning*), наприклад: навчальний комплекс *Doodle Town by Macmillan Education : visual, audio + hands-on activities* тощо.

6. Потреба в залученні фахівців до безперервного професійного розвитку та самоосвіти (*Online Continuous Professional Development*) через посередництво фахових медіаконференцій, вебінарів, форумів, сайтів тощо, так званий «глобальний учительський кабінет» (*the global staffroom*).

Ми переконані, що сучасні фахівці повинні демонструвати здатність і готовність адаптуватися до нових умов професійної діяльності, до самостійного пошуку новітніх актуальних фахових матеріалів за обраною проблемою та до використання здобутого передового досвіду в практичній діяльності [4, р. 67].

Враховуючи вищезазначене, розглядаємо **медіакомпетентність учителя ІМ** як складну й динамічну сукупність знань, навичок і вмінь фахівця ефективно взаємодіяти з наявними ресурсами медіапростору, критично аналізувати, оцінювати, відбирати актуальні автентичні фахові матеріали для вдосконалення професійних компетентностей та поглиблення професійного досвіду, грамотно здійснювати зворотній зв'язок, а також здатність і готовність виконувати функцію модератора сучасного навчального процесу, розвиваючи медіаграмотність учнів.

На основі досліджень виділяємо такі релевантні **вміння медіакомпетентності** сучасного вчителя ІМ, як:

- використовувати фахові Інтернет-ресурси для професійного самовдосконалення в межах безперервної освіти (*Continuing Professional Development*), наприклад: через посередництво фахових сайтів, медіаконференцій, вебінарів, форумів тощо;

- відбирати якісний веб-контент для дистанційної роботи з учнями;

- використовувати мобільні засоби комунікації з метою опрацювання спеціально розроблених навчальних програм, комплексів, мобільних додатків;

- застосувати в навчальній роботі з ІМ змішані режими й форми навчання (наприклад: поєднання завдань онлайн і офлайн) та міждисциплінарні зв'язки;

- розвивати критичне мислення учнів, вдосконалювати їхні навички і вміння медіакомпетентності на основі роботи з відповідними ресурсами.

У процесі дистанційного навчання, окрім традиційних професійних функцій, вчитель ІМ повинен виступати в ролі **модератора** навчального процесу (з англійської *moderator* – посередник, організатор, арбітр). Оскільки педагог здійснює організацію й підтримку активної роботи групи в режимі он-лайн, він також відповідає за дотриманням учнями встановлених норм поведінки на Інтернет-ресурсах, зокрема в чатах, форумах тощо.

Дистанційна робота вчителя ІМ в групах також передбачає **фасилітацію** (*facilitation* – допомога, сприяння), особливо, коли відбувається організація процесу розв'язання проблемних завдань. Функції **фасилітатора**: забезпечує ефективну групову комунікацію із максимальним залученням учасників, не представляє інтереси жодної з груп-учасників, відповідає за якісне обговорення поставленої складної проблеми без втрати зайвого часу.

На нашу думку, з метою активізації та урізноманітнення навчального процесу, фахівець може організувати роботу, залучивши наявні веб-сервіси (наприклад: **Live Worksheets, GoToMeeting, Ding Talk, Jitsi Meet** та інші), залежно від функціональних можливостей Інтернету, віку та потреб учнів, навчальної мети тощо [3, с. 41].

Отже, в публікації були розглянуті форми та засоби дистанційного навчання ІМ, уточнено основні вміння медіакомпетентності сучасного вчителя ІМ, обґрунтовано актуальні функції вчителя ІМ в умовах дистанційного навчання, а саме: модератора та фасилітатора.

Перспективою дослідження стане практична розробка матеріалів для дистанційного навчання ІМ.

Використані джерела:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

2. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2018/01/PROGRAMA_PIDGOTOVKY_NUSH.pdf.

3. Британ Ю. В. Модератор, тьютор, фасилітатор – функції сучасного вчителя англійської мови в умовах дистанційного навчання / Ю. В. Британ // Інноваційні трансформації освітнього

простору: зміст, напрями і технології реалізації : Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції молодих учених і студентів (14 травня 2020 р., м. Чернігів) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2020. – С. 41–43.

4. Brytan Yu. Web-Content in the Continuous Professional Education and Development of the English Language Teachers / Yu. Brytan // Scientific Achievements of Modern Society. Abstracts of the 9th International scientific and practical conference. – Cognum Publishing House. – Liverpool. United Kingdom. – 2020. – Pp. 65–72. URL: <http://sci-conf.com.ua> .

5. Chia Suan Chong. Ten Innovations that Have Changed ELT // Voices. – 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.britiscouncil.org/voices-magazine>.

6. Chia Suan Chong. Ten Trends and Innovations in ELT // Voices. – 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.britiscouncil.org/voices-magazine>.

7. Distance Education // www.Wikipedia.org [Електронний ресурс].

8. Hobbs R., Coiro J. Everyone Learns from Everyone: Collaborative and Interdisciplinary Professional Development in Digital Literacy / Renee Hobbs, Julia Coiro // Journal of Adolescent and Adult Literacy. – May. – 2016. – P. 623–629.

9. Hobbs R., Jensen A. P. The Past, Present and Future of Media Literacy Education / Renee Hobbs, Amy Petersen Jensen // Journal of Media Literacy Education. – V.#1 – 2009. – P. 1–11.

10. The Future of Education and Skills. Education 2030 / OECD. – 2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org> .



Олександр Мокрогуз,

завідувач кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, кандидат педагогічних наук, доцент

Як вчити історії у Новій українській школі: деякі питання методології

Розбудова Нової української школи неможлива без створення нових підходів до формування людини, яка розуміє своє значення у побудові громадянського суспільства, бачить своє місце у ньому, самостійно обирає шлях, напрямок руху до сприйняття демократичних цінностей, навіть, якщо цей шлях буде тернистим.

Яким ми хочемо бачити майбутнє покоління? Основне питання освітньої політики будь-якої країни. Відповідь, мабуть, треба шукати у площині концептуальних засад сучасних освітніх тенденцій. Підростаюче покоління повинно бути налаштоване на сприйняття загальних демократичних цінностей, бути цілісною особистістю, усебічно розвиненою, здатною до критичного мислення, мати активну позицію, діяти згідно з морально-етичними принципами і здатним приймати відповідальні рішення, поважати гідність і права людини, бути інноватором, здатним змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, вчитися упродовж життя. Про це йдеться в Концепції НУШ.

Тому саме у школі учень повинен отримати перші уроки демократичного життя, усвідомити своє значення у цьому житті і важливість власних рішень у здобутті освіти.

Перехід на новий зміст навчальних досягнень учнів, де головну роль буде відігравати компетентнісний підхід, змушує частково переглянути ставлення учнів і вчителів до навчально-виховного процесу. У першу чергу це стосується зміни підходів вчителів до підготовки і структурування навчальних занять.

Сучасні вимоги освітніх стандартів змушують учителів не тільки насичувати учнів інформацією, а й шукати шляхи практичного застосування її у повсякденному житті. Знання не заради знань, а знання – для збагачення життєвого досвіду.

Сучасна тенденція практично безмежного розширення інформації, численних систем інтерпретацій і оцінок минулого з особливою силою виявляється в галузі історії і визначає необхідність зміщення цілей історичної освіти від засвоєння, запам'ятовування фактичної історії до навчання способам опрацювання, структурування, аналізу, критики історичної, і не тільки, інформації. Специфіка історії як навчальної дисципліни не стільки у матеріалі, з яким працює школяр, скільки в тих мисленневих операціях і способах діяльності, яким він навчається, працюючи з історичним матеріалом.

Цінність історії в школі на сучасному етапі полягає не тільки у знаннях, закладених учителем, а скоріше в засобах самостійного отримання учнем історичних знань, формуванні критичного мислення.

Одне з першочергових завдань історії – допомогти здобувачам освіти зрозуміти сучасність у світлі минулого. Історія дає можливість зрозуміти суперечливі питання власного суспільства. Помірковано сприяти зростанню толерантності в сучасному суспільстві також є не тільки професійний, але й етичний і моральний обов'язок учителів історії.

Можливо не обов'язково, щоб учні школи в майбутньому були вченими-істориками. Однак, для навчання їм майже завжди потрібна мотивація. Вони часто можуть вважати, що багато історичних концепцій незрозумілі, а обсяг історичного матеріалу занадто великий. Це створює певний психологічний тиск. Тому учні часто піддають сумніву необхідність вивчення предмету, який має справу з минулим. І хто може дорікати їм за це?

Безперечно, молодь має одержувати задоволення від того, що вона робить, і розуміти, з якою метою і що вона вивчає. Дуже важливо, якщо молоді люди усвідомлюють необхідність навичок, яких вони набувають, і важливість предметів, які вивчають. Рівень складності предмету, з яким вони стикаються, має відповідати їхнім здібностям і віку. Тому, оскільки учні не вивчають поки що історію професійно, учителі, заради їхніх інтересів, мають зосередитись виключно на основних проблемах, а не на повному переліку історичних подій і деталей. Учнів треба залучати до процесу дослідження, який може бути більш цікавим і захоплюючим для них, ніж просте накопичення емпіричних знань. Тим більше, що цьому сприяють програмові вимоги.

Підхід до вивчення історії, по-перше, як до отримання певної кількості знань, які треба запам'ятати, а, по-друге, - усвідомлення її як процесу глобального дослідження минулого, яке базується на зверненні до різноманітних фактів, що розглядаються з різних точок зору, може значно вплинути на формування системи цінностей учнів. Якщо підхід до вивчення проблем із різних позицій стане звичним, це впливатиме на повсякденні думки та вчинки. Коли вчителі історії заохочують учнів застосувати навички, пов'язані з аналізом фактів, вони тим самим сприяють виробленню позиції, яка вже сама по собі "цінність": ми шукаємо найбільш переконливий перебіг подій чи пояснення поведінки не тільки в історії, але й у всіх сферах життя. З часом застосування певних навичок може стати "другою натурою", що передбачає специфічну манеру мислення або ціннісну систему, яку в цілому можна охарактеризувати як пошук правди.

Учителі історії, як ніхто інший, бачать, який внесок робить їхній предмет у справу освіти молоді, виробленню яких знань і навичок вона сприяє, які цінності вона виховує. Тому їм необхідно, насамперед, критично і творчо осмислити, проаналізувати та оцінити власну культуру та субкультуру соціуму, до якої вони належать, щоб визначити основні питання: "чому", а також "як" вони навчатимуть учнів. Відповіді мають відображати конкретну ситуацію (соціальну, релігійну, політичну), в якій знаходяться учні школи.

Перед тим, як почати когось учити, свідомий учитель завжди задається питанням: “Чого я мушу навчити свого учня, тобто яку мету в його навчанні я повинен поставити перед собою?”

Відповідь на це питання взаємопов'язане з іншим: “Як треба вчити учня, щоб досягти поставлених цілей?”, “Які форми, прийоми роботи треба використати, яку методику в цілому застосовувати?”

Як це зробити? В першу чергу це залежить від позиції вчителя, від його налаштованості на співпрацю з учнем. По-друге, знати, що ж таке ці методи, форми, прийоми, і як їх можна використати. По-третє, від уміння застосовувати нові методики навчання.

Розвиток учня відбувається з урахуванням їхніх індивідуальних, вікових особливостей, специфіки навчальних курсів і передбачає диференційований підхід у його організації. Рівень навчального матеріалу повинен бути таким, щоб у його засвоєнні при необхідності, допомогли інші учні, вчитель. У цьому випадку завдання вчителя – це встановлення необхідних зв'язків між навчальним матеріалом, знаннями, і власним досвідом учнів.

Одним із пріоритетів інноваційного навчання є диференціація навчання, коли урізноманітнюються форми і методи навчання, коли опорою стають уміння учнів критично мислити, самостійно здобувати знання. Самооцінка учнів стає головним фактором оцінювання особистих досягнень учнів. Усі ми знаємо, якими різними за рівнем розвитку і засвоєння навчального матеріалу бувають класи. Кожний учень має свої особливості, інтереси, досвід. Гарний учитель враховує ці особливості у своїй роботі. Але бажання навчити всіх, прагнення того, щоб усі знали на рівні знань самого вчителя – застарілий стереотип. „І якщо учні не знають, то винний у тому вчитель”. Ця „аксіома” часто зводить нанівець диференційований підхід у навчанні. Тому в цій методиці викладання ведеться на рівні достатньої складності, тому що учень, що не засвоює новий матеріал, розчаровується у навчанні. Мотивація у навчанні з часом згасає, як і зникає пізнавальний інтерес. А низький когнітивний рівень також не сприяє зростанню рівня пізнавальної активності учня. Отже, учнів треба залучати до процесу дослідження, який може бути більш цікавим і захоплюючим для них, ніж просте накопичення емпіричних знань.

Іншим пріоритетом є групова та індивідуальна форми навчання. Акцент зміщений на творчу імпровізацію вчителя, на його взаємодію з учнями. Довіра, повага, спілкування, стимуляція почуття гідності, здатності відповідати за себе є головними факторами групової та індивідуальної форм роботи. Учень розвиває свою індивідуальність у спільному вирішенні творчих завдань, коли максимально залучається його життєвий досвід і отримані знання.

Дуже важливим є спільна робота учнів у роботі класу, навчальній діяльності у великих і малих групах. Тому ця методика пропонує зміну традиційної обстановки у класі, що сприятиме якраз цій груповій роботі. Роль учителя у цих обставинах змінюється зі звичної багатьом, коли вчитель пояснює, а учень слухає і записує, на роль модератора, посередника, фасилітатора.

Головним стає колективне знання класу, коли важливим важелем є допомога однокласників одне одному. Навчання учнів, які перетворюватимуться на вчителів,

отримає додаткову мотивацію. У них стимулюватимуться бажання самостійно отримувати знання.

Учитель повинен мати право вибирати оптимальні форми і прийоми проведення уроку, щоб досягти поставлених цілей. Учителі стають з однієї сторони творцями уроку, а з іншої – партнерами своїх учнів. Навчання перетворюється на спілкування між людьми в процесі отримання нової інформації. У цьому процесі вчитель навчає учня чомусь новому. І одночасно він повинен стати посередником між учнем і навчальним матеріалом, а не єдиним джерелом знань, як це часто ще зустрічається. Виходячи з цієї нової ролі, вчитель, виходячи з вимог навчальної програми, повинен:

- використовувати різноманітні методи подачі, представлення (презентації) нового матеріалу;
- використовувати завдання, які дозволяють школярам засвоїти навчальний матеріал відповідно до їх досвіду і рівня пізнавальної активності;
- надасть можливість учням демонструвати свої досягнення в отриманні знань, сформованості вмінь і навичок, набутих компетентностях.

Впровадження нового змісту освіти і запровадження нових критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів змінює погляди на те, яким повинен бути сучасний урок, основними ознаками якого є:

- гнучка структура, варіативність компонентів;
- посилення компетентнісної функції уроку;
- проблемно-діалогічна основа уроку;
- велике значення мотиваційної сфери;
- створення атмосфери зацікавленості.

Звісно цей перелік є не остаточний і може бути ще доповнений.

Кожний урок по-своєму значимий. Але уроки можуть мати різні цілі. Усе залежить від мети, поставленої вчителем. Певний урок знайомить учнів з фундаментальними знаннями, пояснює головні поняття, готуючи учнів до подальшого вивчення зазначеної теми. Учителі, які творчо працюють, знають привабливість тих уроків, які наштовхують учнів на міні-дослідження, на участь в обговоренні, на подальшу самостійну роботу з навчальним матеріалом. Такий урок стає більш значущим для учнів, розвиває практичні навички комунікації. Звичайно, не кожна тема уроку сприяє цьому через відсутність додаткових інформаційних матеріалів: текстових, ілюстрацій, фотографій тощо. Тому вчитель повинен пояснити і собі, і учням цінність такого уроку, його значення і, по можливості, доповнити його зміст додатковими матеріалами.

Для кожного уроку вчитель готує завдання, вправи, щоб перевірити чи досяг урок поставленої мети. Завдання повинні бути деталізовані, націлені на перевірку конкретних знань і вмінь, отриманих на уроці. Дуже важливими повинні бути такі завдання, які передбачають відповідну діяльність учнів за результатами уроку. Такі завдання передбачають досягнення вищого рівня навчальних досягнень, вимагаючи від учня не просто згадати і повторити представлену інформацію. Система завдань викликає в учнів бажання побачити можливість застосування

певної ідеї до іншої теми, вирішення проблеми з допомогою вже набутих умінь. Завдання покликані сформулювати вміння знайти причини і наслідки події, явища, розглянути їх з багатьох сторін, вміння поєднати кілька ідей для вирішення нової ситуації, вміння робити висновки щодо адекватності певної ідеї або джерела для пояснення якогось явища. Завдання уроку можливо спонукають учнів до пошуку особистого смислу у темі, пригадування прикладів з власного життя, що стосуються запропонованої теми, зіставленню і порівнянню ідей, знаходженню аргументів на підтримку зайнятої учнем позиції, висуненню власної гіпотези, прийняття рішень про необхідність додаткового розгляду проблем теми.

Учень ніколи не оволодіє знаннями по справжньому, якщо вони даються йому у „готовому вигляді”.

Процес оволодіння знаннями учнями дещо схожий на науковий процес пізнання нових явищ. Тому завдання вчителя не „полегшувати” цей процес, стаючи єдиним джерелом інформації, а раціонально організувати пошук істини і тим самим прискорювати процес пізнання. Іншими словами вчитель лише створює необхідні умови для збудження пізнавальної активності учнів. Оволодіння знаннями буде здійснюватися в залежності від того, як кожен учень прагне до пізнання і які він має розумові здібності.

Учень отримує знання під час продуманих проблемних творчих завдань, коли від нього вимагається активна діяльність. Ці завдання повинні носити різноманітний характер і змушували учня творчо, гнучко і критично мислити. Метою таких завдань, вправ є не тільки вміння застосовувати отримані знання на практиці, а і, це виключно важливо, розвивати і тренувати їх здібності до аналітико-синтезуючої, критичної розумової діяльності учнів. Підвищення ролі власних зусиль – єдиний шлях міцності засвоєних понять і сформованих умінь.

А.Дистервег, видатний німецький педагог XIX ст. писав: „Розвиток і освіченість жодній людині не можуть бути надані або повідомлені. Усякий, хто бажає до них залучитися, повинен досягнути цього власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням. Ззовні він може отримати лише поштовх... Тому самодіяльність – засіб і водночас результат освіти...”. Він вважав за аксіому вислів: „Поганий учитель подав істину, гарний навчає її знаходити”.

Розвиток учнів повинен стати стрижнем у процесі навчання. Необхідно створити умови навчання такими, щоб учні мали достатнє напруження, виконували достатню кількість завдань, що загартовують їхню волю до пізнання.

Таким чином сучасні підходи до оцінювання знань і умінь учнів змінюють його роль на уроці. Вчитель вже не є тільки інформатор, переказчик відомих йому фактів. Він повинен сприяти учню у набутті ним як знань, так умінь і навичок, компетентностей. Навчити учня вчитися, самостійно отримувати необхідну йому інформацію – стає головною задачею вчителя.

Реформування шкільної освіти в першу чергу орієнтоване на розвиток особистості учня, формування здібностей учнів до самостійної навчальної діяльності. Тому система оцінювання повинна стати одним із найважливіших факторів вирішення цієї проблеми. Тематичне оцінювання як складова системи оцінювання являє собою не просто зміну форми, а й передбачає реформування

змісту перевірки навчальних досягнень учнів. Створення умов підвищення ефективності навчального процесу через розвиток пізнавальної активності учнів, їхнє прагнення до набуття знань повинно здійснюватись і під час оцінювання навчальних досягнень учнів. Одночасне поєднання процесу пізнання, формування умінь і навичок учня, перевірка й оцінка його досягнень лежить в основі тематичного оцінювання. Водночас тематичне оцінювання повинно створити умови для формування здібностей учня до самоосвіти, прагнення до підвищення власного рівня навчальних досягнень.

Використані джерела:

1. Дистервег Адольф. Руководство к образованию немецких учителей. URL: : http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm (дата звернення: 03.06.2020).
2. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології на уроках історії / О.П. Мокрогуз. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 192с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 06.06.2020).
4. Теорія та практика впровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі: [Колективна монографія] / Баханов К.О., Баханова С.С., Барнінець О.В., Венцева Н.О., Десятов Д.Л., Кашкар'юв Г.В., Мокрогуз О.П., Мирошніченко В.О., Ницета В.А., Федчиняк А.О. / За заг. ред. д. пед. наук, проф. К. Баханова. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. – 520 с.



Андрій Волинець,

старший викладач кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, кандидат філософських наук

«ЕСТЕТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОІГОР»

Проблема пошуку теоретико-концептуальних засад та розроблення технологій естетизації освітнього простору протягом ХХ – початку ХХІ ст. порушувалася Дж. Дьюї, Ч. Гейтснел, Г. Рагг, В. Шумахер, представниками російської науково-педагогічної думки (П. Автономов, А. Баришнікова, Л. Назарова, Н. Осіпова, Б. Юсов), вітчизняними освітянами (О. Карловас, Л. Масол, Н. Миропольська, Н. Яновська). І водночас слід констатувати у процесі відсутність системної наукової рефлексії зазначеного кола питань.

Звертаючи увагу на те, що учні старших класів, студенти вищих навчальних закладів, є представниками покоління молоді, що виросла разом з «новітніми технологіями». Комп'ютери, відеоігри, мобільні телефони, Інтернет та інший інструментарій цифрової епохи були і залишаються невід'ємною частиною їхнього життя. Сьогодні середньостатистичний випускник школи на момент випуску витрачає менш ніж 5 000 годин на читання книжок, понад 10 000 годин на відеоігри і понад 20 000 годин на телебачення [5].

Невипадково про нове покоління молоді говорять, як про «Н» (нет) покоління, або «Ц» (цифрове) покоління, N-gen та D-gen. Марк Пренскі, відомий американський педагог і письменник, називає сучасних студентів «цифровими аборигенами» (Digital Natives), що вільно володіють мовою комп'ютерів, відеоігор, Інтернету. Як корінні мешканці цифрового середовища, вони звикли до швидкого отримання інформації, мережевого навчання на основі системи миттєвих винагород і «премій», вони уміють виконувати декілька завдань одночасно, добре сприймають графічні зображення і легко працюють з гіпертекстами [5].

Потрібно зазначити, що починаючи з 1980 року, інформаційно-комунікаційні технології вводять у заклади дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти. Відеоігри й едьютейнмент з'являються в класних кімнатах на початку 1990-х. З упродовженням в навчально-виховний процес кожного нового технічного засобу, розробники навчальних програм вирішують питання, як саме він може його оптимізувати. З недавнього часу фокусом таких досліджень виступають комп'ютерні відеоігри.

Почнемо з констатації того факту, що комп'ютерні ігри надзвичайно популярні серед молоді ХХІ сторіччя, а ринок відеоігор є найбільш прибутковим та різко зростаючим.

Проте за останнє десятиріччя науковці планомірно поширюють також ідею необхідності використання комп'ютерних ігор з метою навчання та викладання – так звані серйозні ігри, або навчання за допомогою ЕОМ (електронних

обчислювальних машин). Зокрема, бразильські дослідники Дж.М. Юпанкі та Н.Е.Чарбель вбачають потенціал відеоігор у засвоєнні учасниками гри концептуального, поведінкового й операційного змісту навчання.

Нагадаємо, що системний аналіз гри як явища здійснив Йоган Гейзинга, відомий нідерландський філософ, історик та теоретик культури. Його ідея полягала в тому, що гра постає повноправною частиною людського буття, а також окремим феноменом соціальної реальності, який потребує дослідження за особливим методом.

Нідерландський дослідник доволі детально аналізує терміни, якими позначається в різних мовах слово «гра». При цьому Й. Гейзинга відзначає наявність у багатьох мовах різних понять, що можуть позначати гру у різноманітних сенсах (наприклад, англійські терміни «play» і «game»). Важливим аспектом досліджуваної проблеми на думку вченого є те, що гра виконує важливу культуротворчу функцію. Причому, особливістю такого підходу є те, що гра передує культурі, а не впливає з неї. Елементи гри чи ігрові правила поведінки присутні в багатьох видах соціальної взаємодії, зокрема, вони яскраво виражені в спортивних змаганнях, релігійній обрядовості, змагальному правосудді, багатьох видах навчальної діяльності, тощо. В зв'язку з цим інколи надзвичайно важко встановити чітку межу між грою та іншим типом діяльності. Саме тому, для розрізнення рівнів ігровизації людської діяльності, Й. Гейзинга пропонує термін «агоніальний», похідний від давногрецького поняття «агон» та дотичного до нього іншого давногрецького терміну «раїдіа», де перше має значення більш серйозного змагання, тоді як другий використовується на позначення дитячої гри, розваг.

За Й. Гейзингою, діяльність людини переплітається з грою або включає в себе певні ігрові елементи від самого початку формування суспільства. В сучасному суспільстві відбувається процес ігрофікації багатьох сфер, навіть науки, яка, здавалось би, є малодоступною для ігрового підходу [3]. Гра, через моделювання певних ситуацій та отриманні при цьому базових практичних навичок, виконує зокрема виховну функцію. При цьому, ігровий процес навчає через розваги, виховує з невимушеністю, якої подекуди не вистачає класичній освіті.

Найбільш просте визначення відеоігри в сучасних дослідженнях базується на розумінні її як гри, «в яку ми граємо завдяки аудіовізуальній апаратурі, та яка може мати наратив (базуватися на історії)». При цьому, відеоігра, маючи основні риси гри як такої, проявляє власну специфіку та особливості залучення до неї. Питання використання відеоігор у різних сферах діяльності людини активно досліджується в світовому науковому дискурсі. В Україні найбільше уваги приділяється дослідженню процесу гейміфікації [2, с.303-309]. Явища освітніх ігор та навчання на базі гри наразі постають найменш розробленими, хоча фігурують як частини процесу гейміфікації освітнього процесу.

Відеоігри в науковому дискурсі, що описує освітні процеси, присутні у вигляді як інструмента освіти, так і явища, яке проявляє свої освітні якості або навіть охоплює та видозмінює освітній процес. Всі методики залучення відеоігор та трансформації освітнього процесу базуються на загальних ігрових методах

освіти, відеоігри в освітньому процесі виконують функції аналогічні функціям загальних ігрових методів.

Ігрові методи в освіті характеризуються наявністю ігрових моделей процесу, об'єкта або ігрової діяльності; значним ступенем включеності в навчальному процесі; емоційністю і творчим характером заняття; активізацією мислення й поведінки студента; самостійністю студентів у прийнятті рішення; обов'язковістю взаємодії студентів між собою та викладачем; бажанням набути умінь і навичок за відносно короткий термін.

Важливим елементом гри є мотивація учасників. Різні типи мотивації породжують різні способи ігрової взаємодії. Так, наприклад, якщо домінуючим виступає мотив досягненню кінцевої ігрової мети, то вся ігрова діяльність спрямовується на засвоєння правил гри і вся ігрова поведінка підпорядкована досягненню результату, при цьому гравці «замикаються» на ньому і «живуть» його очікуванням. Якщо в основі гри знаходиться пізнавальна мотивація, тоді учасники «живуть» грою, процесом її розгортання в часі, інтересом до того нового, що вони пізнають у грі. Наразі, важливим мотиваційним стимулом може бути можливість самостійної побудови ігрової діяльності – цілетворення, постановки проблем, вибору способів дій і трактування ролі [1, с. 3-4].

Використання відеоігор в освітньому процесі можна розділити на три напрямки: освітні ігри, гейміфікація освіти та навчання на основі гри (Game Based Learning).

Переходячи до аналізу відеоігор, зазначимо, що традиційно, теоретичні дослідження в галузі комп'ютерних ігор пов'язують з двома напрямками – наратологією та лудологією.

Так, представники наратології розглядають відеоігри як своєрідну розповідь-нарратив (опис послідовності дій, які необхідно виконати для досягнення певного результату гри), у якій є свій цікавий сюжет та привабливі герої. Одна з найвпливовіших дослідниць в руслі наратології Б. Лаурел впевнена, що відеоігри є продовженням художніх фільмів які, у свою чергу, є продовженням романів. Інша представниця цієї ж школи Дж. Муррей визначає відеоігри як кіберп'еси, нелінійне оповідання, що ґрунтується на вже існуючих у грі нарративах.

Навпаки, прихильники лудології аналізують відеоігри виключно як систему правил. За їх поглядами, гра не відображає реальність, не є чимось продуктивним, але контролюється правилами. Я. Джуул виділяє чотири основні елементи відеоігор – правила, варіативні та кількісно визначені результати, зусилля гравців, зворотні наслідки (або результати).

Додамо, що поряд з теоретиками, питаннями відеоігор займаються і дослідники галузі цифрового ігрового навчання. Саме їм належить таке узагальнююче визначення досліджуваного нами феномену: відеоігри є діяльністю, що включає одного або більше гравців, має певні цілі, обмеження, винагороди та наслідки. Ця діяльність управляється правилами, є штучною і має елемент змагання.

При цьому серйозними відеоіграми дослідники називають ті, що побудовані на принципах гри, але використовуються не заради розваги, а заради навчання або

тренування. Серйозні ігри поєднують в собі характерні елементи відеоігор – мультимодальність, інтерактивність, специфічну організацію ігрової ситуації, наратив та соціальні цілі. Окрім цього, вони забезпечують постійний зворотний зв'язок у вигляді балів, або зміни сценарію гри, за допомогою чого гравці відстежують свій рух у напрямі поставленої мети.

На сьогодні серйозні відеоігри успішно застосовуються в таких секторах, як урядові установи та НУО (неурядові організації), оборонні організації, заклади охорони здоров'я, маркетинг і засоби зв'язку, освіта, корпорації, промисловість. Науковці єдині в тому, що формальна й інформальна освіта є однією з найбільш перспективних сфер активного використання серйозних відеоігор.

В чому ж саме сучасні науковці убачають переваги навчання з використанням серйозних відеоігор? Теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що існує два основних напрями впливу таких ігор на навчальний процес. Перший – це здатність серйозних ігор змінювати когнітивні процеси, другий – їхній вплив на мотиваційну сферу.

Ідея про зміни у когнітивному процесі підтримується теорією «навчання дією», а також конструктивізмом, які вказують на те, що найбільш результативним виявляється навчання, здобуте через особистий досвід завдяки вживанню певних заходів (виконанню певних дій) на основі отримання безпосередніх результатів. В контексті даної теорії, навчання відбувається через розв'язання проблем за допомогою обраного учнем способу її розв'язання. Здобутий при цьому досвід збагачується рефлексією, становлячись глибшим.

Дійсно, серйозні відеоігри як випробування забезпечують учнів комплексними актуальними проблемами або проектами, які вони можуть сприйняти, чи відхилити. Навчальне середовище пропонує учасникам інструменти та ресурси, що необхідні для розуміння проблеми і для її вирішення, а також дозволяють гравцям досліджувати, експериментувати, конструювати, спілкуватися й міркувати над тим, що вони роблять – тобто навчатися на особистому досвіді.

Ще однією перевагою використання серйозних відеоігор у навчанні науковці вбачають в тому, що учні засвоюють нові когнітивні навички. Наприклад, розвивають логічне мислення та просторове відчуття, вчать співпрацювати, що готує їх до подальшого навчання та розв'язання інших проблемних ситуацій.

Якщо казати про здатність серйозних відеоігор впливати на мотиваційну сферу, то Т. Малон та М. Лепер описують такі чотири мотиваційні фактори, які можна віднести і до серйозних відеоігор – це інтерес, контроль і фантазія, проблемне завдання. Так, переносячись у сферу гри, можна побачити елемент здивування, чіткі й досяжні цілі, ряд виборів, які ведуть до значущих наслідків і зв'язок між наративом гри та тими навичками, яких набуває гравець у процесі симуляції. Б. Ворм та С. Буч додають змагання як ще один важливий елемент навчання на основі комп'ютерних ігор, присутність якого, за висновками дослідників, підвищує їх мотиваційний потенціал.

Таким чином, серйозні відеоігри створюють унікальний навчальний процес, що поглинає його учасників і водночас переслідує конкретні педагогічні цілі та передбачає певні результати.

Якщо ж вказувати на проблемні зони, пов'язані з використанням серйозних відеоігор у навчанні, звернемо увагу на такі:

1. Гра ще й досі сприймається багатьма педагогами як заняття для вільного часу без особливої навчальної цінності.

2. Існує нагальна потреба у розробці чітких передбачуваних результатів навчання з використанням серйозних ігор, які б відповідали стандартам національних навчальних програм.

3. Наразі є необхідність розробки курсів підготовки викладачів для роботи із серйозними іграми, на яких би роз'яснювалися очікувані результати такого навчання, знайомили викладачів з різними ігровими інтерфейсами, забезпечували інформацією стосовно принципів і процесів навчання на основі відеоігор.

4. Актуальним є питання розробки шляхів переносу набутих студентами у процесі гри навичок в різні контексти повсякденного життя. Знову постає питання про роль викладача, його сприйняття та регулювання подібного навчального процесу, уміння забезпечити студентів рефлексією і контекстуалізацією засвоєних умінь та знань у нових сценаріях.

5. Також існують проблеми, пов'язані з нестачею обладнання, відсутністю необхідної кількості сучасних відеокарт, відповідністю розроблених ігор технологічним обмеженням конкретних навчальних закладів [4].

Підсумовуючи, зазначимо, що комп'ютерні відеоігри як технологічний та культурологічний артефакт мають значний вплив на сучасне суспільство. При цьому, серйозні комп'ютерні відеоігри спрямовані на використання розважального компонента для тренування, навчання, лікування, державної політики тощо. Формальна й інформальна освіта є однією з найбільш перспективних сфер активного використання серйозних ігор. Спираючись на принципи навчання дією, серйозні комп'ютерні відеоігри мають потенціал подолання багатьох обмежень традиційного навчання. Вони містять більш складні та різноманітні підходи до навчального процесу, дозволяють використовувати інтерактивність, сприяють співробітництву, підтримують активне навчання, мають вплив на когнітивну і мотиваційну сфери.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кравець Н.М. Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу ВНЗ [Електронний ресурс] / Н.М. Кравець, О.В. Гречановська // Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ, Вінниця, 22-24 березня 2017 р.
2. Ткаченко О. (2015). Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір / О.Ткаченко // Актуальні питання гуманітарних наук, Вип. 11, 303-309.
3. Хейзинга Й. (1997). Статті по истории культуры / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В.Сильвестрова; коммент. Д.Э. Харитоновича // М.: Прогресс-Традиция, 416 с.
4. Isler V. Designing an Educational Game: Case Study of 'Europe 2045' / V. Isler, C.Brom // Transactions on Edutainment I, Springer. – Verlag, Berlin Heidelberg. – 310 p.
5. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky // On the Horizon.–MCB University Press. – Vol. 9 (5). – October 2001. – P.1–6. Режим доступу: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>



Михайло Коропатник,

доцент кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д.Ушинського, кандидат історичних наук

**БІЛЬШОВИЦЬКА ПОЛІТИКА «КОРЕНІЗАЦІЇ»
20-х - ПОЧАТКУ 30-х РОКІВ В УКРАЇНІ: ДОСВІД
МИНУЛОГО ДЛЯ УРОКІВ СЬОГОДЕННЯ**

Метою статті є аналіз витоків національної політики більшовиків після своєї перемоги, її вимушеного і тимчасового характеру, еволюції процесів українізації та їх трансформації у русофікації, придушення будь-яких проявів національного відродження. Методологічною основою дослідження є принципи історизму, науковості та об'єктивності, що допомогло досягти неупередженості та достовірності при тлумаченні конкретних фактів, забезпечити комплексне дослідження проблеми. Наукова новизна статті полягає в тому, що використані у ній матеріали дозволяють по новому підійти до оцінки нинішньої суспільно-політичної ситуації в Україні, краще зрозуміти витoki русифікаторської політики керівництва колишнього СРСР, вимушений характер так званої «українізації» на теренах УСРР, її причин та наслідків.

Ключові слова: «коренізація», українізація, національне відродження, більшовики, націонал-комуністи, РКП(б), КП(б)У, шовінізм, націоналізм, «національний ухил», УСРР, ВУЦВК, Раднарком, декрети, ВУАН, репресії.

Історичні факти беззаперечно підтверджують антиукраїнську політику царського режиму, з тим радянської влади і, після розпаду Радянського Союзу, керівництва нинішньої Росії. Особливо вражає хронологія заборон і утисків української мови. Поза сумнівом, її можна назвати «репресованою мовою», що знаходиться нині в процесі нелегкої реабілітації, коли на теренах деяких регіонів країни зусиллями антиукраїнських політичних сил до цих пір зберігається тенденція денационалізації. Про це переконливо пише Іван Дзюба у передмові до публікації свого знаменитого дослідження «Інтернаціоналізм чи русифікація?»: «державно незалежна Україна не позбулася багатьох аспектів колишньої колоніальної залежності – як у вимірах економіки та політики, так і особливо у вимірах самоусвідомлення та «ментальності».¹

Корені русифікаторської політики СРСР виявилися досить живучими, що стимулює політичну дестабілізацію, тенденції повернення до об'єднання з Росією, капітуляції перед агресором. Ця обставина змушує ще раз звернутися до подій 20-х – початку 30-х років минулого століття в контексті так званої «українізації» на території УСРР, її причин та наслідків.

¹ Дзюба Іван Інтернаціоналізм чи русифікація. К.: Видавничий дім «KM Academia», 1998. С. 5

Історичним фактом є те, що революція 1917–1921 рр. не залишила українців без, хай і відносних, проте позитивних наслідків. Як зазначав Іван Лисяк-Рудницький, «було би помилкою говорити про поразку української революції. Вона не досягла своєї остаточної мети, але внутрішньо переродила суспільство України...». Справді, навіть більшовики мусили рахуватися з розмахом і силою українського національного руху. Адже, захопивши владу в Україні, вони спочатку й слухати не хотіли про українську мову. Але приблизно з середини 1919 року стало зрозуміло, що встановлення радянської влади в Україні неможливе, якщо не залучити українську інтелігенцію і не отримати мовчазну згоду українського селянства. Тому у Кремлі по-новому підійшли до тактики завоювання України: поєднання окупаційної політики з імітацією підтримки українського визвольного руху. Тактика зводилася до того, щоб будувати комунізм у багатонаціональній країні й підпорядковувати обраній меті зусилля «місцевих людей» (використовуючи термінологію Сталіна). Резолюція «Про Радянську владу на Україні» вимагала «перетворити українську мову на знаряддя комуністичної освіти трудящих мас».²

Деякі деталі передумов запровадження більшовиками політики «коренізації» ми знаходимо у роботах Льва Троцького. Він приводить дані, що із 140 млн. населення РРФСР великороси складають не більше 75 млн., решта ж 65 млн. представляють не великоруські національності, які населяють, головним чином, околиці.³ Саме ці обставини, з точки зору Троцького, визначили характер національної політики російських комуністів, які добре розуміли, що агресивна русифікаційна політика царату впродовж століть призвела до цілковитого витіснення українську мови з офіційного вжитку. По суті, вона була мовою села. Міста були тотально русифіковані. Приміром, у 1917 р. в Києві мешкало 16,4% українців, 50,0% росіян, 18,6% євреїв і 9,1% поляків.⁴ Разючим винятком була хіба що Полтава. На 1920 рік серед мешканців цього губернського центру українці склали 57,7%, на 1923 рік – 66%, на 1926 рік – 68,4%. Відносну більшість складало українське населення і в Чернігові (30,5%).⁵

Кампанію «коренізації» започаткувала доповідь Сталіна «Про національні моменти в партійному і державному будівництві» на XII з'їзді РКП(б) 23 квітня 1923 р. Її формулу він виклав у таких висловах (мовою оригіналу): «Для того, чтобы Советская власть стала и для инонационального крестьянства родной, — необходимо, чтобы она была понятна для него, чтобы она функционировала на родном языке, чтобы школы и органы власти строились из людей местных, знающих язык, нравы, обычаи, быт нерусских национальностей. Только тогда и только постольку Советская власть, до последнего времени являвшаяся властью

² Історія. Кульчицький Станіслав //Тиждень.ua. URL: <https://tyzhden.ua/History/215052> (дата звернення: 19.03.2020)

³ Троцкий Лев Сталин. В двух томах. Том 2 Под ред. Ю. Г. Фельштинского МОСКВА «ТЕРРА» - «TERRA». 1990, 1996 URL: <http://lib.ru/TROCKIJ/stalin4.txt>. (дата звернення: 25.03.2020)

⁴ УСРР – УРСР: 1922 – 1991. Коренізація: партія міняє шкіру й обличчя. //Інтернет-видання Полтавщина. URL: <https://poltava.to/project/546/> (дата звернення: 25.03.2020)

⁵ Мазур І. В. Національний склад населення та його трансформація у губернських центрах України в 1920-1926 рр. Історія: Збірник праць Рік видання: 2009. //Політологія. Онлайн бібліотека. URL: <http://politics.ellib.org.ua/pages-4979.html> (дата звернення: 20.03.2020)

русской, станет властью не только русской, но и международнонациональной, родной для крестьян ранее угнетённых национальностей, когда учреждения и органы власти в республиках этих стран заговорят и заработают на родном языке».⁶

В керівництві УСРР у ставленні до українізації можна виділити три групи. Перша, патріотично налаштована, складалася з колишніх лівих українських соціалістів-революціонерів, які вступили до КП(б)У, зокрема, В. Блакитний (Елланський), О. Шумський, Ф. Гринько. Аналогічних поглядів дотримувалися старі більшовики М. Скрипник та М. Хвильовий, які мали патріотичні настрої. Близьким до них був В. Чубар. Друга група, найчисельніша – центристська. Це В. Затонський, В. Косіор та інші. Вони підтримували групу патріотів, але лише до того часу, доки не утвердилася диктатура Сталіна. Третя, просталінська група, прикриваючись гаслами інтернаціоналізму, здійснювала часто замасковану русифікаторську, антиукраїнську політику. Це Л. Каганович, П. Постишев та інші, які вірно служили Сталіну.⁷

Московська політика «коренізації» забезпечувала «вбудовування» в радянську систему етнічності одночасно з «вчищенням» тих управлінців, які підозрювалися у відсутності лояльності до режиму чи були прихильниками інших, ніж комуністична, ідеологічних доктрин. Професор Ю. Шаповал продемонстрував, як у звітах ГПУ розглядається «контрреволюційна» роль лояльної до радянської влади української не комуністичної інтелігенції. Серед пріоритетів більшовицької політики українізації була боротьба з українським національним рухом та виховання таких національних українських кадрів, які були б за духом українофобами-малоросами. Це, до речі, бачили українські інтелектуали. Зокрема, згадуваний в одному із звітів ГПУ професор Дідусенко наголошував: «Українізація здійснюється неширо. На словах українізація, а насправді – русифікація. Усі галузі країни захоплені неукраїнськими елементами».⁸

Національно-культурну політику більшовиків не можна розглядати як якусь самоціль. Вона займала належне і, можливо, головне місце у радянській модернізації суспільства. Як зауважила російська дослідниця Т. Красовицька, «головною метою національно-культурної політики Радянської влади, в яких би формулах чи гаслах вона не відображалась, був модернізаційний прорив країни, необхідність зайняти належне місце у ряду високо розвинутих країн (держав)».⁹

Отже, політика «коренізації» не лише допомагала компартійному керівництву посилити свій авторитет серед місцевих жителів, а й створювала умови для прискорення процесу побудови індустріального суспільства, що й було стратегічним завданням більшовиків. За таких обставин відмовитися від врахування національно-культурних особливостей означало поставити хрест на прискореному економічному розвитку. Однак і сприяти національному відродженню компартійне керівництво не збиралося.

⁶ Історія. Кульчицький Станіслав // Тиждень.ua. URL: <https://tyzhden.ua/History/215052> (дата звернення: 19.03.2020)

⁷ Політика коренізації: українізація, її суть, причини, наслідки. //REFERAT-OK.COM.UA URL: <http://referat-ok.com.ua/politika-politologiya/politika-korenizacii-ukrajinizaciya-jiji-sut-prichini-naslidki> (дата звернення: 21.03.2020)

⁸ Шаповал Ю.І. Україна ХХ століття: Особи та події в контексті важкої історії. – К.: Генеза, 2001. – С.27-28.

⁹ Красовицкая Т.Ю. Модернизация России: национально-культурная политика 20-х годов. М., 1998. С. 120 .

Загалом, політика «коренізації» (українізації) була зумовлена рядом зовнішніх і внутрішніх причин.

По перше, необхідністю формування на міжнародній арені привабливого іміджу СРСР як держави, в котрій начебто забезпечено гармонійний і вільний розвиток радянських республік та гарантовано вільний розвиток національних меншин.

По друге, потребою досягнення своєрідного компромісу з селянством – основною масою національних республік, та національною інтелігенцією шляхом лібералізації національних відносин.

По третє, намаганням більшовицької партії розширити соціальну базу своєї системи, залучивши до партії і управління республікою представників неросійських народів.

По четверте, бажанням радянського керівництва очолити і поставити під контроль процес національного відродження окраїн, щоб він не вилився в антицентробіжні спрямування.

По п'яте, потребою зміцнення новоутвореного державного об'єднання – СРСР, наданням прав «культурно-національної автономії» хоч частково компенсувати республікам втрату їх політичного суверенітету.

Варто мати на увазі, що саме політика українізації, а також політичні амністії 20-их років, вселили в багатьох представників української інтелігенції, особливо «західняків», віру в можливість «радянської України» й сприяли їхньому поверненню й співпраці з комуністами. Так, наприклад, Юрій Тютюнник (можливо, під примусом) у своїх листах до Володимира Затонського та Олександра Шумського від 20 серпня 1923 р. висловлював переконання, що «нині на Україні – Українська влада... При сучасному стані всі чесні українські елементи на Україні мають повну змогу прикласти свої сили для будівництва нового життя».¹⁰ «Українізація... є результат непереможної волі тридцятимільйонної нації», – зауважив Микола Хвильовий. Утім, були і скептики: «Взагалі справа українізації справляє враження певного тактичного ходу з боку большевиків; коли він не дасть бажаних наслідків, то про нього швидко забудуть...», – пророче писав Симон Петлюра в листі від 3 листопада 1923 року до Миколи Шумицького.¹¹

Загалом, в Україні доволі оперативно відгукнулися на рішення XII з'їзду РКП(б) щодо «коренізації». Важливою віхою в реалізації цієї політики стала Постанова ВУЦВК і РНК УСРР «Про заходи забезпечення рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови» від 1 серпня 1923 р. Як зазначалося в документі, найближчим завданням уряду мусить бути усунення нерівності культур, пристосування державного апарату до потреб, побуту й мови українського народу. Визнається за потрібне протягом найближчого часу зосередити увагу держави на поширення знання української мови. Робітничо-селянський уряд повинен забезпечити українській мові місце, відповідне числу та питомій вазі українського

¹⁰ Україна в ХХ столітті. Збірник документів і матеріалів (1900-1939). К., 1997. С. 291-292.

¹¹ Шевцова Світлана Українізація по-московськи: прямики, що став батогом, або як більшовики українців українзували. //УКРІНФОРМ. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-polytics/2575613-ukrainizacia-pomoskovski-pranik-so-stav-batogom-abo-ak-bilsoviki-ukrainciv-ukrainizuvali.html> (дата звернення: 10.04.2020).

народу на території УСРР. Найпоширенішими на Україні вважалися дві мови — українська та російська, тому робітничо-селянська влада звертатиметься до всього населення України обома цими мовами, а в адміністративно-територіальних одиницях з більшістю населення, що належить до національних меншостей, органи влади користуватимуться мовою більшості населення.

Згідно з Постановою, на українське діловодство протягом року повинні перейти центральні та місцеві установи Народних комісаріатів, губерніальні органи, округи та райони. Співробітники держаних установ без володіння двома мовами не можуть бути прийнятими на службу, а ті, що вже працюють, мають вивчити ці дві мови протягом року. Хто не вивчив української мови, підлягає звільненню з держаної служби. Правда, особливо кваліфіковані особи та ті, що мають спеціальне призначення, можуть бути звільнені від обов'язкового вивчення української мови за окремою постановою Ради Народних Комісарів.¹²

У 1923 р. питома вага українців серед працівників державного апарату не перевищувала 35%. Особливо незначною вона виявилася у керівних структурах. Так, у колегіях наркоматів налічувалося 47% росіян, 26% євреїв і 12% українців. Основна маса службовців у наркоматах складалася на 40% з євреїв, на 37% - з росіян і тільки на 14% - з українців.¹³ Тому в ході «коренізації» йшлося, насамперед, про українізацію чиновників, партійно-державного апарату.¹⁴

Слід зауважити, що спочатку кампанія українізації після партійного з'їзду 1923 року розгорталася досить повільно. Становище змінилося, коли у квітні 1925 р. на посаді генерального секретаря ЦК КП(б)У з'явилася довірена особа Сталіна — Лазар Каганович. Він мусив забезпечити підтримку Сталіну у боротьбі за владу, тому дістав карт-бланш на проведення українізації максимально високими темпами. На думку Ю. Шевельова, він чи не єдиний генеральний секретар ЦК КП(б)У, що вивчив українську мову і вживав її деколи публічно, був стовідсотковим партійцем, що вмів навести лад в найвразливіших місцях.¹⁵

Передусім Каганович звернув увагу на українізацію КП(б)У. Партійний перепис 1922 року продемонстрував неукраїнський характер партії в кордонах УСРР: росіяни — 54%, українці — 23%, євреї, поляки та інші — 23%. Один із лідерів російських більшовиків Микола Бухарін на XII з'їзді РКП(б) відверто назвав склад комуністичної організації України «російсько-єврейським». Станом на 1927 рік кількість українців-держслужбовців зросла до 54%. Компартійний контингент обернули на формально український (не за суттю, за справною «цифрою») завдяки масовим наборам у партію, що почалися з 1924 року. Тоді ж, у 1927 р., питома вага українців серед членів і кандидатів у члени КП(б)У дійшла

¹² Україна в ХХ столітті. Збірник документів і матеріалів (1900-1939). К., 1997. С. 287-291.

¹³ Історія України. Нове бачення. Удвох томах. Т. 2. К.: В-во «Україна», 1996. С. 203.

¹⁴ Шевельов Юрій Українізація: радянська політика 1925-1932 років. //Internet archive . URL: http://www.maidan.org.ua/history/kharkiv/yuri_sheveliov/ukrainization.htm (дата звернення: 29.03.2020).

¹⁵ Шевельов Юрій Українізація: радянська політика 1925-1932 років. //Internet archive. URL: http://www.maidan.org.ua/history/kharkiv/yuri_sheveliov/ukrainization.htm (дата звернення: 29.03.2020).

майже до 52%. При цьому чисельність партійних лав зросла з 54 818 осіб у 1922 р. до 168 087 у 1927-му.¹⁶

Центром українізації став Наркомат освіти, який керував всіма галузями культури і опирався в своїй діяльності на декрет РНК від 27 липня 1923 р. «Про заходи в справі українізації шкільно-виховних і культурно-освітніх установ», яким запроваджено українську мову в усіх типах шкіл і визначено терміни їхньої українізації.

Довелося переборювати величезні труднощі, насамперед брак педагогічних кадрів, що володіли українською мовою. Не вистачало приміщень для шкіл та наукових закладів, підручників. Доводилося також долати опір російських та обрусілих студентів, які не виявляли бажання навчатися «селянською» мовою. Тому не випадково значна увага приділялася вивченню української мови студентами. Одними з перших перейшли на викладання українською мовою Київський медичний інститут, хімічний, механічний та інженерно-будівельний факультети Київського політехнічного інституту. Українізація вищої школи ускладнювалася нестачею підручників, нерозвиненістю української наукової термінології, особливо природничих дисциплін. Стосовно шкіл, то лише у 1924 р. було видано 4 млн. підручників українською мовою, що дало змогу перевести на навчання українською 12 тис. шкіл.¹⁷

Незважаючи на всі перешкоди, за порівняно короткий час енергійне втілення в життя політики українізації дало значні результати. Так, у середині 20-х років 78% шкіл і 39% технікумів, 34,1% дитячих будинків були україномовними. У 1927/1928 навчальному році українці становили 49,8% усіх студентів республіки. Тираж україномовних газет за 1924-1927 рр. зріс у п'ять разів, значно збільшилася кількість і тиражі книжкової продукції українською мовою.¹⁸

Одним із беззаперечних досягнень політики українізації була українізація початкових шкіл. Якщо в 1922 р. існувало 6 105 українських шкіл, то в 1930 – 14 430 (російських – 1 504). Значно зросла також кількість українських семирічок – до 1732 порівняно з 267 російських. На кінець 1927 р. 77 % українців навчалася в цих школах, що майже дорівнювало відсоткові українців серед населення – 80,1. По інших типах шкіл зріст не був таким динамічним, але також помітним. Так, серед інститутів 14 були українськими, 2 російські і 23 двомовні. За спеціальністю вони ділилися так: сільськогосподарські – 3 українські, 6 двомовних; педагогічні – 6 українських, 4 двомовні. Зате технологічні й медичні мали всього 2 українські, 2 російські і 7 двомовних. Скрипник згадує, що 1929 року інститути були українізовані десь на 30%.¹⁹

Разом з тим існувала серйозна проблема педагогічних кадрів. Перепис 1927 р. показав, що серед учителів вищу або середню спеціальну освіту мали 22,9%. Решта закінчила середню або лише початкову школу. Нестачу вчительських

¹⁶ УСРР – УРСР: 1922 – 1991. Коренізація: партія міняє шкіру й обличчя. //Інтернет-видання Полтавщина. URL: <https://poltava.to/project/546/> (дата звернення: 25.03.2020).

¹⁷ Політика коренізації. //Політологія. Онлайн бібліотека. URL: <http://politics.ellib.org.ua/> (дата звернення: 21.03.2020)

¹⁸ Там само.

¹⁹ Шевельов Юрій Українізація:радянська політика 1925-1932 років. //Internet archive. URL: http://www.maidan.org.ua/history/kharkiv/yuri_sheveliov/ukrainization.htm (дата звернення: 29.03.2020).

кадрів намагалися подолати шляхом збільшення кількості педагогічних інститутів і технікумів, скорочення строків навчання в них. Кадри для українських шкіл поза межами республіки готували Краснодарський, Белгородський і Благовещенський педагогічні інститути, українські відділення на ряді факультетів Воронежського університету. На Курщині діяв Український педагогічний технікум.²⁰

«Коренізація» по українські сприяла ще й процесам, що не вкладалися в «проструктове ложе» задуму їх ініціаторів. Так, письменник М. Хвильовий у 1925-1927 рр. розгорнув літературну дискусію про шляхи будівництва української культури і запропонував звільнитися від російського впливу, переорієнтуватися на європейські традиції і духовні надбання. Полемічно загострено він висловив це в гаслах «Геть від Москви», «Дайош Європу» та інших.²¹ Діяльність Хвильового та його послідовників сприяла тому, що визначальною рисою українського культурного процесу 1920-х років стало піднесення української культури з рівня етнографічного провінціалізму в російській імперії до рівня самостійної культури у всій повноті виявлення її творчих потенцій.

Взагалі, можна виокремити ряд позитивних наслідків українізації.

Перше. Усунення від влади відвертих шовіністів першого секретаря ЦК КП(б)У Квірінга та другого секретаря Лебеда, який проголосив теорію боротьби двох культур – прогресивної, революційної, міської російської та контрреволюційної, відсталі сільськогосподарської української. В цій боротьбі українська культура мала відступити і загинути.

Друге. Розширення сфери вживання української мови в державному і партійному житті.

Третє. Зростання кількості українців в партійному і державному апараті, частка яких у 1925 р. складала 25-35%, а в 1927 р. – 52-54%

Четверте. Здійснення структурних змін, в т. ч. поява нової державно-політичної, господарської та культурної еліти, кістяком якої були так звані націонал-комуністи, вихідці з колишніх українських лівих партій.

П'яте. Вплив на розвиток національної освіти, яка збіглася в часі з розгортанням так званої культурної революції, одним з головних напрямків якої була ліквідація неписьменності. У 1927 р. 97% українських дітей навчалося рідною мовою. Цей показник так і не був перевершений за роки радянської влади (у 1990 р. він становив лише 47,9%).

Шосте. Різко збільшилася кількість української преси, у 1933 р. вона становила 89% всього тиражу газет у республіці.

Сьоме. Україномовні стаціонарні театри в 1931 р. склали 3/4 всіх театрів в Україні. В Києві збудовано найбільшу на той час в Європі кіностудію.

Восьме. Місто почало втрачати позиції цитаделі російської ідентичності.

Дев'яте. Велика увага приділялася розвитку національних меншин. Протягом 1925 р. було утворено 7 німецьких, 4 болгарських, один польський і один єврейський національні райони, а також 954 сільські ради національних меншин,

²⁰ УСРР – УРСР: 1922 – 1991. Коренізація: партія міняє шкіру й обличчя. // Інтернет-видання Полтавщина. URL: <https://poltava.to/project/546/> (дата звернення: 25.03.2020).

²¹ Хвильовий М. Україна чи малоросія? // М. Хвильовий. Твори у 2 т. Т. 2. К.: Дніпро. С. 462.

100 міських рад. У цей час діяли 966 шкіл з німецькою мовою навчання, 342 – єврейською, 31 – татарською тощо. Взагалі, початковий всеобуч здійснювався понад 20-ми мовами.²²

Політика «коренізації», як вже зазначалося, від початку її проведення викликала потужний опір російських шовіністичних кіл, насамперед деякого з партійного і державного керівництва, які вважали, що вона призведе до розпаду СРСР. Наприклад, Г. Зінов'єв заявляв, що українізація суперечить більшовицькій національній політиці, допомагає петлюрівщині, а справжньому шовінізму відсічі не дає. Небезпечним для режиму було те, що для неросійських народів тодішнього СРСР «коренізація» на практиці означала дерусифікацію, вивільнення різнопланових можливостей представників того чи іншого народу. Тому з ініціативи Й. Сталіна вже у середині 1920-х рр. розпочато кампанії боротьби з «націонал-ухильництвом» і «буржуазним націоналізмом». Проводирем «ухилу» оголошено наркома освіти УСРР Олександра Шумського, а його однопумцями – літератора Миколу Хвильового й економіста Михайла Волобуєва.²³, які досить емоційно вболівали за українську справу.

Радикальна зміна партійної лінії відбулась між XVI (1930 р.) та XVII (1934 р.) з'їздами ВКП(б). Постанова ЦК ВКП(б) і РНК СРСР про хлібозаготівлі від 14 грудня 1932 р., крім усього іншого, вимагала правильного проведення українізації в Україні та за її межами (маються на увазі регіони, де компактно проживали українці), а також містила категоричну вимогу боротися з петлюрівськими та іншими контрреволюційними елементами. Ця постанова означала кінець хоча і контрольованої, але все-таки українізації, та ознаменувала вирішальну фазу приборкування українізації самими більшовиками України, ліквідацію того «націоналістичного» потенціалу, який вже ніколи не повинен відродитися. 1933 року на об'єднаному пленумі ЦК і Центральної контрольної комісії КП(б)У головною небезпекою визнано місцевий український націоналізм у поєднанні з імперіалістичними інтервентами.²⁴

Перші удари прийняли на себе щирі прибічники українізації з-поміж партійців. Обвинувачення в «націоналістичному ухилі» М. Равича-Черкаського – першого офіційного історика КП(б)У, переслідування М. Хвильового з ініціативи самого Сталіна, розгром редакції «Червоного шляху», члени якої майже всі були партійні, вислання Шумського і Гринька в Росію, ліквідація історика М.Яворського та його школи – це тільки деякі заходи, застосовані державою.

З 1927-1928 років починаються атаки на непартійну інтелігенцію. Ці процеси в першу чергу стосуються науковців Всеукраїнської Академії Наук та письменників. Усунено з посади секретаря Академії А. Кримського. Влітку 1929 р. розпущено всі наукові товариства, пов'язані з Академією. Одночасно заарештовано десятки співробітників Академії, включно з головою управи С. Єфремовим. Слідом

²² Причини, суть і наслідки українізації. //Історія України. URL: <https://histua.com/knigi/aktualni-problemi-istorii-ukraini/prichini-sut-i-naslidki-ukrainizacii> (дата звернення: 21.03.2020).

²³ Шаповал Ю. І. Коренізація. //Енциклопедія сучасної України. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=3553 (дата звернення: 9.04.2020).

²⁴ Шаповал Ю. І. Там само.

за тим заарештовано кілька тисяч осіб, безпосередньо пов'язаних з Визвольними Змаганнями 1917-1921 рр. 9 березня 1930 р. розпочався судовий процес над «зрадниками», «агентами буржуазії» і «націоналістичними шкідниками», начебто об'єднаних у «контрреволюційний» Союз Визволення України. Із 49-ти вибраних для процесу арештантів 29 були співробітниками Академії. На початку 1931 р. заслано до Росії М. Грушевського, де він помер за неясних обставин. Остаточо усунуто й заарештовано А. Кримського. Видавничу діяльність Академії припинено, а на всю її працю в царині гуманітарних наук накладено тавро «буржуазного націоналізму».²⁵

Чи не останній удар по українізації – Постанова Політбюро ЦК КП(б)У від 10 квітня 1938 р. «Про реорганізацію національних шкіл на Україні», в якій утворення навчальних закладів, де навчання здійснювали мовами національних меншостей, кваліфіковано як насадження особливих національних шкіл, що були вогнищами буржуазно-націоналістичного, антирадянського впливу на дітей, а їхнє функціонування визнано недоцільним і шкідливим. Такі школи та інші навчальні заклади ліквідували, учнів переводили в школи з українською і російською мовами навчання.

У розвиток рішення РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про обов'язкове вивчення російської мови у школах національних республік і областей» 20 квітня того ж року ухвалено спільну постанову РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України». 8 травня політбюро ЦК КП(б)У прийняло рішення «Про складання нового українського правопису», а в жовтні розглянуто питання про роботу реорганізованих національних шкіл. При цьому зазначено, що у багатьох школах не вистачає учителів, вони значно гірше за російські та українські школи забезпечені підручниками, не мають методичного керівництва і тому працюють незадовільно.²⁶

Контрукраїнізація призвела до падіння престижу української мови і культури та русифікації ряду регіонів України. Українська нація втратила майже все, що було досягнуто в часи національного відродження та українізації. Виявився правим один із героїв п'єси М. Куліша «Мина Мазайло» дядько Тарас, який казав: «Їхня українізація – це спосіб виявити всіх нас, українців, а тоді знищити разом, щоб духу не було».²⁷

Цікаво, що формально політика українізації ніколи не була скасована. Ані Постишев, ані хтось інший з партійної чи урядової верхівки цього не зробили. В резолюції на звіт ЦК на XII з'їзді КП(б)У, що відбувся в січні 1934 р., побіжно згадано про потребу «розгорнути далі проведення більшовицької українізації». Завдання полягало лише в тому, щоб виправити відхилення від «правильної лінії», спричинені «буржуазними націоналістами» та «їхніми агентами», включно зі Скрипником як головним винуватцем. Парадоксально, але навіть у травні 1937 р.

²⁵ Шевельов Юрій Українізація: радянська політика 1925-1932 років. // Internet archive. URL: http://www.maidan.org.ua/history/kharkiv/yuri_sheveliov/ukrainization.htm (дата звернення: 29.03.2020)

²⁶ Шаповал Ю. І. Коренізація. // Енциклопедія сучасної України. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=3553 (дата звернення: 9.04.2020)

²⁷ Політика коренізації. // Політологія. Онлайн бібліотека. URL: <http://politics.ellib.org.ua/> (дата звернення: 21.03.2020)

ХІІІ з'їзд КП(б)У засуджує «недостатню українізацію партійних, радянських і особливо профспілкових та комсомольських організацій». Кілька жестів у цьому напрямі зробив і сам Постишев: споруджено пам'ятники Шевченку у Харкові та Києві, перенесено столицю України в Київ, призначено кілька відомих українців на провідні державні посади (В. Затонського на комісара народної освіти, А. Хвилю на його заступника, П. Любченка на голову Раднаркому). Офіційні органи ЦК партії – газета «Комуніст» і журнал «Більшовик України» – лишилися україномовними. Українською залишалася й опера.²⁸

Незважаючи на такий зовнішній антураж, українізація завершилася трагедією національного відродження, наслідків якої незалежна Україна не може позбутися до цих пір. Реальні факти підступної стратегії більшовиків у сфері національної політики 20-х–початку 30-х років наочно продемонстрували асиміляторські, русифікаторські тенденції московського керівництва, для якого «коренізація» була лише тимчасовою поступкою національно-визвольному руху з метою «вбудовування» радянської влади за допомогою місцевих кадрів. Тому вивчення історичних обставин, за яких відбувалася «коренізація» в Україні, потребує подальших зусиль дослідників, особливо з огляду на необхідність засвоєння уроків минулого і адекватної оцінки стосунків з Росією в широкому розумінні цього слова.

Список літератури:

1. Декларация прав народов России. /Декреты Советской власти. Т. 1. М., Гос. изд-во полит. литературы, 1957. [Електронний ресурс] //История РФ. URL: <https://histrf.ru/lenta-vremeni/event/view/dieklaratsiia-prav-narodov-rossii>
2. Дзюба Іван Інтернаціоналізм чи русифікація. К.: Видавничий дім «KM Academia», 1998. 280 с.
3. Енциклопедія українознавства: Словникова частина. Париж, Нью-Йорк, Молоде життя. 1962. Т.4. [Електронний ресурс] //Ізборник. URL: izbornik.org.ua/encycl/euiv.htm
4. Інститут історії України. [Електронний ресурс] //Національна Академія наук України. URL: <http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe =Korenizatsiya>
5. Історія. Кульчицький Станіслав [Електронний ресурс] //Тиждень ua. URL: <https://tyzhden.ua/History/215052>
6. Красовицкая Т.Ю. Модернизация России: национально-культурная политика 20-х годов. М., 1998. 420 с.
7. Мазур І. В. Національний склад населення та його трансформація у губернських центрах України в 1920-1926 рр. Історія: Збірник праць Рік видання: 2009. [Електронний ресурс] //Політологія. Онлайн бібліотека. URL: <http://politics.ellib.org.ua/pages-4979.html>
8. Політика коренізації. [Електронний ресурс] //Політологія. Онлайн бібліотека. URL: <http://politics.ellib.org.ua/>
9. Постанова ВУЦВК і РНК УСРР «Про заходи забезпечення рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови» (1 серпня 1923 р.) [Електронний ресурс] //Knigi.link URL: <https://uchebnikfree.com/istoriya-ukrainyi-uchebnik/149-postanova-vutsvk-rnk-usrr-pro-zahodi-19134.html>
10. Причини, суть і наслідки українізації. [Електронний ресурс] //Історія України. URL: <https://histua.com/knigi/aktualni-problemi-istorii-ukraini/prichini-sut-i-naslidki-ukrainizacii>

²⁸ Шевельов Юрій Українізація: радянська політика 1925-1932 років. //Internet archive. URL: http://www.maidan.org.ua/history/kharkiv/yuri_sheveliov/ukrainization.htm (дата звернення: 29.03.2020).

11. Троцкий Лев Сталин. В двух томах. Том 2 Под ред. Ю.Г. Фельштинского МОСКВА «ТЕРРА» - «TERRA» 1990, 1996 [Електронний ресурс] URL: <http://lib.ru/TROCKII/stalin4.txt>.
12. Українізація по-московськи: пряник, що став батоном, або як більшовики українців українізували. [Електронний ресурс] //УКРІНФОРМ. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-polytics/2575613-ukrainizacia-pomoskovski-pranik-so-stav-batogom-abo-ak-bilsoviki-ukrainciv-ukrainizuvali.html>
13. УСРР – УРСР: 1922 – 1991. Коренізація: партія міняє шкіру й обличчя. [Електронний ресурс] // Інтернет-видання Полтавщина. URL: [https:// poltava.to/project/546/](https://poltava.to/project/546/)
14. Шаповал Ю. І. Україна ХХ століття: Особи та події в контексті важкої історії. –К.: Генеза, 2001. –350 с.
15. Шаповал Ю. І. Коренізація. [Електронний ресурс] //Енциклопедія сучасної України. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=3553
16. Шевельов Юрій Українізація:радянська політика 1925-1932 років. [Електронний ресурс] // Internet archive. URL: [http://www.maidan.org.ua/ history/kharkiv /yuri_sheveliov/ukrainization.htm](http://www.maidan.org.ua/history/kharkiv /yuri_sheveliov/ukrainization.htm)
17. Шевцова Світлана Українізація по-московськи: пряник, що став батоном, або як більшовики українців українізували. [Електронний ресурс] //УКРІНФОРМ. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-polytics/2575613-ukrainizacia-pomoskovski-pranik-so-stav-batogom-abo-ak-bilsoviki-ukrainciv-ukrainizuvali.html>



Лідія Нестеренко,

доцент кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, кандидат історичних наук

ЗАГАЛЬНООСВІТНІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ В РОКИ НАЦИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ (за матеріалами преси)

Анотація. На основі окупаційних газет Чернігівщини (1941–1943 рр.) висвітлено особливості відродження та діяльності навчальних закладів Чернігівської області в даний період часу.

Ключові слова. Школи, „Вісті Прилуччини”, „Вісті Остерщини”, „Нові дні”, „Українське Полісся” та „Український кур’єр”.

У цьому році Україна відзначила 75-у річницю з часу закінчення німецько-радянської війни, проте ряд її аспектів донині так і залишилися не достатньо вивченими. Окремі проблеми в радянську добу не досліджували з ідеологічних міркувань, інші за відсутністю джерельної бази. Лише після оприлюднення архівних фондів та ЗМІ, які, стало можливим вивчення науковцями різних аспектів війни, в тому числі й окупаційного режиму.

У різні роки до матеріалів преси Чернігівщини окупаційного періоду звертались ряд дослідників. Професійний склад редакції газети „Українське Полісся” у 1941–1942 рр. вивчали Т.Дорохіна та Л.Рябус [1]. Вивченню процесу дебільшовизації на Чернігівщині за матеріалами газети „Українське Полісся” присвячено публікацію І.Азарх [2]. Газету „Вісті Прилуччини” як історичне джерело історії Чернігівської області періоду окупації охарактеризувала О.Кіріченко [3]. Вона ж, за матеріалами преси, охарактеризувала церковне життя області у зазначений період [4]. Проте питання розвитку освіти на Чернігівщині залишилось поза увагою дослідників.

Тому метою даної статті є вивчення, за матеріалами окупаційної преси, діяльності шкіл Чернігівщини в окупаційний період (жовтень 1941 – серпень 1943 рр.).

Джерельною базою даного дослідження є матеріали окупаційних газет Чернігівщини (1941–1943 рр.) „Ніжинські вісті”, „Нові дні”, „Голос Новгород-Сіверщини”, „Вісті Остерщини”, „Вісті Прилуччини” та „Українське Полісся” та ін. У зв’язку з тим, що не всі примірники газет дійшли до нашого часу, ми зупинимось лише на основних, доступних для вивчення, аспектах становища освіти Чернігівщини окупаційного часу.

Одним із напрямків діяльності нацистської влади на Україні стало відновлення діяльності освітніх установ. Як правило, відкривали початкові школи або навчальні заклади, які мали стратегічне значення чи професійне спрямування.

Після військових дій осені 1941 р. багато шкіл Чернігівщини перебувало у стані занепаду. Проте вже в кінці 1941 р. окупаційною владою було вирішено відремонтувати частину навчальних закладів області. Наприклад, влада м. Чернігова у листопаді 1941 р. вирішила відремонтувати 7 колишніх шкільних будинків. Ремонт приміщень мали здійснити групи майстрів з міської житлової управи. Нагляд за якістю виконання робіт, встановленням необхідних меблів та завезенням палива було покладено на директорів шкіл Бутенка, Гуцева, Ярмусевича, Задворного, Бельмаса та Сошевича [5].

Про становище освіти в Ніжинському районі в 1941–1942 р. написав інспектор Онанко: „<...> Втікаючи, большевики нищили шкільні приміщення, інвентар, бібліотеки, палили документи. Багато зусиль та праці потрібно було докласти, щоб налагодити роботу шкіл. Але за допомогою Німецького Командування, що доброзичливо відносилось і цілком сприяло організації на нових засадах шкільного життя, всі перешкоди та труднощі подолано <...>” [6]. Подібна ситуація щодо руйнувань навчальних закладів була і в інших районах області.

Проте вже в кінці 1941 р. частину шкіл було підготовлено до роботи. Так, на початку грудня 1941 р. у Чернігові в окремих школах було завершено ремонт приміщень, завезені паливо, парти та інші меблі [7]. На початку січня 1942 р. Чернігівською міською владою було заплановано відкрити 6 шкіл, з яких 4 семирічні. Відділ освіти міської управи зареєстрував 350 вчителів та 3 227 учнів [8].

Робочий час. Окупаційною владою встановлювався робочий час для освітніх закладів. Він, як правило, був таким же, як і для інших установ. Перерва на обід могла зміщуватись, відповідно до наказів. Наприклад, згідно наказу № 120 Сновського районного управління від 25 листопада 1942 р. всі установи району мали керуватися „середньо-європейським часом” і починати роботу в установах з 7 год. ранку і до 12 год. дня. З 12 до 13 год. встановлювалась перерва на обід. О 16 год. робочий день закінчувався [9]. Згідно наказу № 127 Сновського райуправління, з 15 грудня робочий час в установах починався з 7 год. і до 11 год. ранку. З 11 до 12 год. встановлювалась перерва на обід. Після обідньої перерви робочий день продовжувався до 16 год. [10]

Ходити по місту та селам району всім жителям (в тому числі і учням і вчителям) дозволялося лише з 5 год. ранку і до 19 год. вечора. В інший час бути поза своїм домом заборонялося. Могли порушувати комендантську годину лише ті особи, які мали спеціальні перепустки [11].

Відповідальність батьків за дітей. Відвідування шкіл учнями

Окупаційною владою вводилась чіткі правила щодо відвідування учнями шкіл. Так, згідно наказу по Новгород-Сіверській ортскомендатурі (Новгород-Сіверський, Гремяцький, Понорницький і Семенівський райони) від 10 жовтня 1942 р., відвідування дітьми віком 7–12 років було обов’язковим. За порушення цього наказу відповідальність покладалася на батьків чи осіб, на утриманні яких перебувають діти. Старости районних населених пунктів мали виділити спеціального поліцейського, в обов’язки якого б входив нагляд за виконанням даного наказу [12].

Наказом № 120 Сновського районного управління від 25 листопада 1942 р. дітям до 14 років заборонялось відвідувати театри та кіно. Батьки несли повну відповідальність за своїх дітей [13].

Відкриття шкіл. Вже з перших днів 1942 р. на Чернігівщині почали працювати десятки шкіл. На початку січня 1942 р. початкову школу було відкрито в хуторі Дрочевщина Олишівського району. Ініціатором її відкриття став педагог П. К. Гулюк [14].

З 9 та 12 січня 1942 р. розпочали роботу 10 шкіл Чернігівського району: в селах Павлівці, Півцях, Ново-Білоусі, Березанці, Березівці та ін. 14 січня розпочалось навчання в школі с. Онисові. „<...> Большевики спалили тут школу, але громадськість села спільними силами відремонтувала клубне приміщення. Уже цілком підготовлено 5 класних кімнат, є достатня кількість парт. Завдяки піклуванню німецького командування, всі школи забезпечені паливом” [15], – читаємо в статті.

Через кілька днів було відкрито початкову школу і в с. Сиберіж Чернігівського району. Перед цим у приміщенні школи було зроблено ремонт та завезено паливо. Навчання розпочали учні 1–4 класів. У перший день навчання за парти сіло 127 учнів [16].

13 лютого 1942 р. початкову школу було відкрито в с. Халявин навчанням було охоплено більше 120 учнів [17].

У 1942 р. у Броварському районі вже працювало 44 початкові школи [18]. Про навчальні заклади Ніжинського району в 1942 р. знаходимо наступну інформацію: „<...> Школи району зустрічають Пасхальні Свята не хмурими вікнами зруйнованих приміщень, а веселим криком та сміхом дітвори, що заповнила школи і навчається на своїй рідній мові. На сьогодні вже в усіх селах, навіть далеких хуторах шкільні приміщення приведені в потрібний стан, нормально працюють по району 32 школи, в яких відкрито 132 комплекти на 3 500 дітей шкільного віку. В великих селах, як Талалаївці, Вертіївці і інших відкрито по декілька рівнобіжних класів, щоб охопити всю дітвору. <...> Зараз 129 кращих учителів розпочали роботу в школах району <...>” [19].

Проте відразу ж учителі зіштовхнулися з рядом проблем, як створення нових навчальних планів та програм. На нараді вчителів, що відбулась в Чернігові в листопаді 1941 р., були створені комісії по перегляду деяких радянських підручників, зокрема хімії, фізики, української мови та географії, початкових класів. Виправлені підручники комісії мали подати до 5 грудня [20].

У цей час для вчителів було влаштовано курси підвищення кваліфікації. Наприклад, взимку 1941–1942 р. такі курси було проведено для вчителів Ніжинського району [21].

Вже в лютому 1942 р. навчальні плани та програми було розроблено. У газеті „Українське Полісся” за 27 лютого 1942 р. знаходимо інформацію про роботу початкових шкіл Ріпкинського району: „<...> Вони були повністю укомплектовані кадрами. Вчителі мають навчальні плани й програми. У класах світло, тепло. Всі підручники, а також художня література радянських видань вилучені. Помічається великий потяг учнів до вивчення німецької мови. Є багато випадків, коли учні, що

в минулому році закінчили четвертий клас, для удосконалення німецької мови тепер знову відвідують той самий клас <...>” [22].

У цілому, на початок навчання зі шкіл було вилучено всі радянські підручники із більшовицькою пропагандою. Проте нової навчальної літератури не було. Тому часто вчителі спершу підбирали навчальний матеріал самі, спираючись на власні знання і досвід. Директор Халявинської школи П.О. Бичук стосовно роботи вчителів повідомив наступне: „<...> Хоч нам і бракує підручників, канцприладдя та інших необхідних для навчання речей, але заняття не припиняються <...>” [23].

Вже згодом у школах з'явилися нові підручники. Так, у 1942 р. вчителі Ніжинського району отримали 2 підручники для найменших школярів. А згодом і для старших [24]. Хоча їх було небагато.

Навчальні посібники. Щоб хоч якось забезпечити учнів додатковою навчальною літературою, в Остерському і Козелецькому районах започаткували видавництво для дітей двохтижневої газети „Школяр”, вартістю передплати в місяць 1 крб. [25]

На сторінках газет було започатковано рубрики для дітей. Так, 14 грудня 1941 р. в газеті „Вісті Прилуччини” було започатковано рубрику „Прочитайте на дозвіллі”, де були надруковані вірші про Україну, анекдоти тощо [26].

25 грудня 1942 р. у міжрайонній газеті „Вісті Остерщини” з'явилась „Різдвяна сторінка для дітей”. На сторінці були дитячі оповідання про Різдво, німецька та українські колядки, вірш „Ялинонька” [27].

22 лютого 1942 р. у газеті „Українське Полісся” з'явилась „Сторінка для школярів”. Тут було надруковано казки „Пан-Коцький”, „Сонце, мороз та вітер”, вірші О.Олеся „Ой, не сійтесь, сніги”, С.Воробкевича „Рідна мова”, Т.Шевченка „Учіться, брати мої...” та „Реве та стогне Дніпр широкий...” [28]. А 1 березня цього ж року в „Сторінці для школярів” було надруковано статтю „Шевченко й діти”, вірші Я. Щоголіва „Вчіться діти” і „Зимовий ранок”, байки Л.Глібова „Коник-стрибунець” та „Зозуля й Півень” [29].

Бібліотеки. У роки окупації в області було відновлено і відкрито ряд бібліотек, в яких було зібрано літературу для дітей. Так, у 1942 р. почала працювати бібліотека в м. Остер, в якій було утворено відділ дитячої літератури [30].

Виховання. Не зважаючи на окупацію, і вимоги, які загарбники ставили перед освітою, (вивчення в школах німецької мови, прославлення німців, як визволителів тощо) вчителі виховували своїх учнів в душі любові до своєї батьківщини, рідної мови, української історії, культури, православної віри.

В позаурочний час в школах функціонували **учнівські творчі колективи**. Наприклад, при Остерській гімназії було створено учнівський хор. До травня 1942 р. він кілька разів виступав перед остерськими глядачами та німецькими воїнами [31].

Особливо готувались педагогічні та учнівські колективи до чергової річниці дня народження Т. Шевченка. „<...> Іntenсивно йде підготовка до роковин з дня народження й смерті великого поета України Тараса Григоровича

Шевченка. На свята по школах буде влаштовано літературні вечори, присвячені життю і творчості поета. Вчителі готують доповіді, учні вивчають вірші для декламації, шкільні хори розучують заповіт Шевченка „Як умру, то поховайте”, найкращі українські пісні. У самому місті, у день свята в приміщенні колишньої середньої школи гратиме духовий оркестр” [32], – знаходимо інформацію про вшанування пам’яті Т. Шевченка у м. Ріпки і школах Ріпкинського району в 1942 р.

У школі №6 обласного центру педагогічним та учнівським колективами також було підготовлено концертну програму. Ось що написав про цю подію невідомий дописувач: „Учні шостої школи поспішають до залу. Тут тепло, світло; стіни прикрашені рушниками й квітами. Посередині висить портрет поета, поряд – вітрини, які ілюструють життя і творчість великого Кобзаря. По закінченні доповіді виступають маленькі хористи. Всі вони в національних українських костюмах. Хор виконав „Заповіт”, „Думи мої, думи”, „Садок вишневий коло хати”, „Тополя” тощо. Багато ребят декламували кращі дитячі твори Кобзаря, співали веснянок <...>” [33].

Позаурочний час

На канікулах чи в позаурочний час діти мали виконувати різноманітні роботи. Наприклад, згідно одного з наказів по Новгород-Сіверському району, всі діти, які були не задіяні на жнивях, повинні були в громадських та власних садах постійно зривати на деревах покручене листя, з метою знищення яєць чи гусені шкідників плодових дерев. За кожне недоглянуте дерево на власника господарства контролери накладали штраф у розмірі 1 крб. Крім цього, це вважалось як саботаж в роботі [34].

Починаючи з травня учнів шкіл залучали до збору лікарських трав та комах. Так, вже в травні – на початку червня радили збирати мати й мачуху, Іван та Мар’ю, горицвіт, кору дуба, кульбабу, крушину крихку, конвалію, дев’ясил, жалку кропиву та шпанських мух [35]. Наприклад, у 1943 р. першими в Остерському районі стали учні Кошанівської школи, яких, для цієї роботи, розподілили на групи. Керували цією роботою вчителі. Вони радили вихованцям, які рослини чи їх частини краще збирати, і як потім сушити. Сушіння лікарських рослин відбувалося в приміщенні школи [36].

Отже, окупаційною владою в Чернігівській області було відкрито сотні шкіл, переважна кількість з яких були початковими. Особливу увагу в навчальному процесі звертали на вивчення учнями німецької мови. Для вчителів було підготовлено нові програми та плани. Всю навчальну літературу, яка пропагувала попередню владу, було вилючено і поступово замінено на нову. Проте, не зважаючи на вимоги, які загарбники ставили перед освітою, вчителі виховували своїх учнів в дусі любові до своєї батьківщини, шанобливого ставлення до рідної мови, української історії, культури та православної віри.

Список використаних джерел:

1. Дорохіна Т., Рябус Л. Редакція газети „Українське Полісся” в Чернігові у період німецької окупації 1941–1943 років / Т.Дорохіна, Л.Рябус // Сіверянський літопис. – 2018. – № 5. – С. 183–188.

2. Азарх І. Газета „Українське Полісся” як джерело вивчення процесу дебільшовізації Чернігівщини в 1941–1943 рр. / І. Азарх // Сторінки воєнної історії України: Збірник наукових статей. – К., 2016. – Випуск. 18. – С.8–28.
3. Кіріченко О. Газета „Вісті Прилуччини” як історичне джерело історії Чернігівщини періоду нацистської окупації / О. Кіріченко // Сіверянський літопис. – 2019. – № 3. – С. 134–139.
4. Кіріченко О. Церковне життя Чернігівщини у період німецької окупації за матеріалами преси / О.Кіріченко // Сіверянський літопис. – 2020. – № 1. – С. 138–143.
5. Ремонт шкіл // Українське Полісся. – 1941. – 19 листопада. – Ч.6. – С.2.
6. Онанко. Школи району працюють // Ніжинські вісті. – 1942. – 4 квітня. – №5. – С.4.
7. На нараді вчителів // Українське Полісся. – 1941. – 5 грудня. – Ч.12. – С.2.
8. Підготовка до навчання в школах // Українське Полісся. – 1942. – 1 січня. – Ч.1. – С.4.
9. Хоперсков. Наказ № 120 Сновського районного управління // Нові дні. – 1942. – 28 листопада. – № 39. – С.2.
10. Там само.
11. Там само.
12. Наказ По Управлінню Н.-Сіверської Ортскомендатури (Н.-Сіверський, Гремячський, Понорницький і Семенівський райони) // Голос Новгород-Сіверщини. – 16 жовтня. – № 22. – С.2.
13. Хоперсков. Наказ № 120 Сновського районного управління // Нові дні. – 1942. – 28 листопада. – № 39. – С.2.
14. Школа на хуторі // Українське Полісся. – 10 квітня. – Ч.40. – С.2.
15. Школи працюють // Українське Полісся. – 1942. – 18 січня. – Ч.8. – С.2.
16. В новій школі // Українське Полісся. – 1942. – 25 січня. – Ч.11. – С.2.
17. Шкільний П. Учні йдуть до школи // Українське Полісся. – 1942. – 20 лютого. – Ч.21. – С.2.
18. Культура й освіта // Вісті Остерщини. – 1942. – 15 грудня. – Ч.99. – С.2.
19. Онанко. Школи району працюють // Ніжинські вісті. – 1942. – 4 квітня. – №5. – С.4.
20. На нараді вчителів // Українське Полісся. – 1941. – 5 грудня. – Ч.12. – С.2.
21. Нові українські шкільні книжки // Ніжинські вісті. – 1942. – 6 червня. – №21. – С.4.
22. Шкільний П. По школах району // Українське Полісся. – 1942. – 27 лютого. – Ч.24. – С.2.
23. Шкільний П. Учні йдуть до школи // Українське Полісся. – 1942. – 20 лютого. – Ч.21. – С.2.
24. Нові українські шкільні книжки // Ніжинські вісті. – 1942. – 6 червня. – №21. – С.4.
25. Вісті Остерщини // 1942. – 24 березня. – Ч.24. – С.2.
26. Вісті Прилуччини. – 1941. – 14 грудня. – №20. – С.3.
27. Вісті Остерщини. – 1942. – 25 грудня. – Ч.102–103. – с.2.
28. Українське Полісся. – 1942. – 22 лютого. – Ч. 22. – С.2.
29. Українське Полісся. – 1942. – 1 березня. – Ч. 25. – С.2.
30. Відкрито бібліотеку // Вісті Остерщини. – 1942. – 8 грудня. – Ч.97. – С.2.
31. Відродження культурного життя // Українське Полісся. – 1942. – 22 квітня. – Ч.45. – С.4.
32. Шкільний П. По школах району // Українське Полісся. – 1942. – 27 лютого. – Ч.24. – С.2.
33. Пам'яті великого поета // Українське Полісся. – 1942. – 11 березня. – Ч.29. – С.1.
34. Знищення кубел гусені на деревах // Голос Новгород-Сіверщини. – 1942. – 7 вересня. – № 18. – С.3.
35. Збираймо лікарські рослини // Ніжинські вісті. – 1942. – 17 червня. – №24. – С.4.
36. А-ко О. Учні збирають техсировину // Вісті Остерщини // 1943. – 11 травня. – Ч.38. – С.2.