

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

МЕТОДИЧНИЙ ВІСНИК

історичного факультету

№ 9

Харків – 2011

УДК 930.1(082.1)
ББК 63я43
М 54

Редакційна колегія:

канд. іст. наук, доц. *М. З. Бердута* (відп. редактор)
канд. іст. наук, доц. *О. І. Тумаков* (відп. секретар)
докт. іст. наук, проф. *С. Б. Сорочан*
докт. іст. наук, проф. *С. І. Посохов*
канд. іст. наук, проф. *В. М. Духонельников*
канд. іст. наук, проф. *С. М. Куделко*
канд. іст. наук, доц. *В. І. Бутенко*
канд. іст. наук, доц. *Л. Ю. Посохова*
канд. іст. наук, доц. *В. О. Куліков*
канд. іст. наук, доц. *В. Ю. Іващенко*
ст. бібліограф ЦНБ університету *Ю. Г. Шевченко*

Адреса редакційної колегії:

Україна, 61077 Харків, пл. Свободи, 4, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, історичний факультет.
Тел.: (057) 707-56-68; факс (057) 702-03-79
E-mail: istfakkhnu@gmail.com; сайт: <http://www-history.univer.kharkov.ua>

*Друкується за рішенням вченої ради історичного факультету
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 13 від 16. 12. 2010 р.)*

М 54 **Методичний вісник історичного факультету № 9.** – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 240 с.

Матеріали «Методичного вісника» відображають основні напрямки науково-методичних досліджень з проблеми середньої та вищої освіти. Публікації збірника присвячені актуальним питанням змісту і методики викладання історичних і суспільно-політичних дисциплін, інноваційним технологіям, аналізу досвіду вітчизняної й зарубіжної практики викладання історії.

Материалы «Методического вестника» отображают основные направления научно-методических исследований проблем среднего и высшего образования. Публикации сборника посвящены актуальным вопросам содержания и методики истории, инновационным технологиям отечественной и зарубежной практики обучения истории.

© Харківський національний
університет
імені В. Н. Каразіна, 2011
© Автори

Зміст

Інформаційні технології в історичній науці та освіті

Киселєва Ю. А., Проценко М. В.

Виртуальный тур в рамках сайта Музея истории
Харьковского университета: современное состояние и
перспективы развития 6

Можаева Г. В.

Сетевые структуры и технологии в развитии виртуальной
академической мобильности 8

Смолин А. А.

Возможности виртуальной реконструкции в научно-
исследовательской и образовательной деятельности 17

Фещенко А. В.

Технологии веб 2.0 и историческое образование 23

Чувпило А. А., Липейко В. Ф., Чувпило Р. И.

Использование компьютерных технологий для эффективного
развития устной речи учащихся на уроках истории в речевой школе 31

Нові напрямки в середній та вищій освіті

Вольянська С. Є.

Профільна освіта Харківщини: від витоків до сьогодення 38

Калініченко В. В.

Методологія і методи дослідження земельної громади в
Наддніпрянській Україні (1917–1930 рр.) 46

Посохов С. И.

Харьковский университет как центр региональной
образовательной системы: история, проблемы, перспективы 51

Рябокобила О. О.

Використання інтерактивних методів навчання під час проведення
уроків історії 54

Титаренко Н. В.

Формування авторських методик музейної педагогіки в сучасних
науково-просвітницьких програмах Харківського художнього
музею 62

Татаринов М. В.

Упровадження допрофільного та профільного навчання в
загальноосвітніх навчальних закладах Харківської області в умовах
підвищення дидактичної компетентності вчителя, якості загальної
середньої освіти та пріоритетні напрями роботи в 2010 році 71

Актуальні проблеми викладання історії в школі

Безрукова Т. М.

Історія деяких навчальних закладів селища Буди Харківського району Харківської області 92

Бердута М. З., Півень В. О.

Кількісний вимір національного складу населення Харківщини в 1970–2001 рр. за даними загальних переписів населення (навчально-методичні матеріали з курсу «Харківщинознавство») 101

Боброва М. И., Журавлева И. К.

Травники XVI и XVIII вв. в фонде Центральной научной библиотеки Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина 110

Бутенко В. І., Проценко М. В., Філіппов К. В.

Методичні аспекти освітньої діяльності вищої школи 117

Гоков О. А.

Социалистическое движение от роспуска Первого интернационала до Первой мировой войны (учебно-методические материалы к курсу всемирной истории, 9 класс) 121

Лушней О. С.

Методичні рекомендації проведення історичного гуртка «Народний календар» у 8-9 класах 129

Солошенко О. М.

Етнічний склад Слобожанщини наприкінці XIX століття: освітній аспект (компаративний аналіз Харківської та Курської губерній) 142

Тумаков А. И.

Китай в 60–90-е годы XIX века (материалы к лекционному курсу) 152

Чорна Т. В.

Підвищення мотивації навчальної діяльності учнів шляхом підготовки учнівських проектів (на прикладі теми «Моя Батьківщина і Велика Вітчизняна війна») 163

Чувпило О. О.

Мусульманська ліга у пошуках власного шляху: аналіз взаємовідносин з індійським національним конгресом (1927–1937 рр.) (навчально-методичні матеріали з курсу всесвітньої історії) 172

Шпорт Г. М.

Господарські будівлі українців-сибіряків кінця XIX – початку XX ст. (Тоболо-Іртишське межиріччя) 184

Рецензії та огляди

- Домановский А. Н., Сорочан С. Б.*
[Могаичев Ю. М. Византийский Крым. Крым в VI – XII вв. – Симферополь: НАТА, 2008. – 236 с.] 189
- Духопельников В. М.*
[Рукопис навчального посібника «Історія Росії XVII ст.» (Кам'янець-Подольський національний університет)] 192
- Журавльова О. С., Полякова Ю. Ю., Шевченко Ю. Г., Штан Г. В.*
Нова література з проблем викладання в ЗОСШ та вищій школі
Рекомендаційний список літератури (2008–2009) 194
- Куделко С. М.*
Путешествовать по научному [Парфиненко А. Ю. Туристичне країнознавство. – Х.: Бурун Книга, 2009. – 288 с.] 229
- Лантух В. В.*
[Оніпко Т. В. Торговельна діяльність споживчої кооперації України в період непу (історико-економічний аспект). – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2010. – 345 с.] 231
- Шпорт А. М.*
[Коровушкин Д. Г. Украинцы в Западной Сибири: Расселение и численность в конце XIX – начале XXI века. – Новосибирск: Изд-во Института археологии и этнографии СО РАН, 2007. – 248 с.] 232
- Наші автори** 237

Інформаційні технології в історичній науці та освіті

Виртуальный тур в рамках сайта Музея истории Харьковского университета: современное состояние и перспективы развития

Киселёва Ю. А., Проценко М. В.

Кисельова Ю. А., Проценко М. В. Виртуальний тур в рамках сайту Музею історії Харківського університету: сучасний стан та перспективи розвитку. В статті розповідається про сучасний стан та окреслені перспективи розвитку віртуального туру в рамках сайту Музею історії Харківського університету, а також сучасний стан та перспективи розвитку сайту Музею в цілому.

В настоящее время вопрос о стратегии развития музеев привлекает внимание не только профессионалов, он становится предметом широкого обсуждения интеллектуального сообщества. В условиях смены типов сознания, формирования клипового мышления, особую остроту приобретает проблема адекватной передачи знаний и приобщения к музейным ценностям. Перед традиционными музеями, в основе которых лежит просветительская модель, все чаще выдвигаются новые требования. Показателем готовности музеев к переменам выступает их способность использовать в своей работе достижения современных мультимедиа технологий и возможностей Интернета. Необходимость перемен осознается и сообществом музееведов/музейщиков-профессионалов. В этих условиях название российского грантового проекта «Меняющийся музей в меняющемся мире» становится своеобразным девизом развития музеев в XXI веке.

Музей истории Харьковского университета имеет свою специфику работы. Его традиционно посещают студенты, выпускники, зарубежные партнеры Харьковского университета, руководители многих научно-образовательных центров, гости вуза. Поэтому большинство посетителей музея не просто приходят сюда провести свой досуг, в музее они имеют возможность приобщиться к университетским традициям, прочувствовать особенность и глубину университетской памяти. С другой стороны, музей истории университета призван представлять университета для широкой общественности и работать в сфере привлечения новых поколений студентов. Чтобы соответствовать духу времени и охватить самые

широкие слои потенциальных посетителей, музей в своей работе использует информационные ресурсы интернет-сайта, созданного с применением новых информационных технологий.

Сайт музея истории Харьковского университета был выполнен сотрудником Лаборатории методов и компьютерных технологий в исторических исследованиях исторического факультета ХНУ имени В. Н. Каразина Михаилом Проценко в 2008 году. Сайт разрабатывался с целью решить как информационные, так и репрезентативные задачи. Причем особое внимание было обращено на адекватное отражение образа музея в электронном пространстве. Поэтому в своей структуре кроме традиционных страниц сайт содержит еще и виртуальный тур по музею. Виртуальный тур – это мультимедийный способ представления окружающего пространства. Его основу составляют сферические панорамные изображения, которые, в отличие от обыкновенной фотографии, позволяют получать больший объем визуальной информации. Управляя с помощью клавиатуры или мышью, зритель может, в соответствии со своим пожеланием, оглядеться вокруг, приблизить или отдалить изображение, развернуть картину под нужным углом. Виртуальные панорамы, соединенные между собой активными зонами (переходами) называются виртуальным туром. Посещение виртуального тура дает возможность зрителям, находясь у экрана своего компьютера, не только посмотреть на виды музея и отдельные экспонаты, но и «пройтись» по его залам, «ощутить» пространство музея, почувствовать его эмоционально-духовную атмосферу. Тем более, что к 200-летию университета музей был перемещен в новое помещение, в котором был создан новый интерьер, способный, как можно утверждать по прошествии времени, подчеркнуть у посетителей восприятие и переживание истории университета. Для создателей сайта было важно попытаться превратить в событие посещение сайта музея Интернет аудиторией.

Сегодня перед создателями сайта музея истории университета стоит задача усовершенствования виртуального тура по музею. Перспективы видятся, прежде всего, в развитии содержательной стороны тура. Обновленная версия даст возможность посетителям сайта просматривать в приближенном виде витрины экспозиции музея. При нажатии левой кнопкой мышки на витрину, она будет появляться на экране в виде изображения – «всплывающего окна». Эти изображения будут сопровождаться текстами с описанием экспонатов витрины и краткой исторической справкой по теме, которую они представляют. Современные Интернет технологии позволяют сопровождать эту информацию и соответствующим аудио-видео рядом. Таким образом, усилия разработчиков сайта направлены на создание информативного, захватывающего, интерактивного виртуального тура.

Таким образом, в результате усовершенствования сайта будет создана более интересная и более информативная альтернатива краткой справке об истории университета, предлагаемой главным сайтом университета. Более того, новая версия сайта сможет помочь студентам при выполнении практических учебных заданий по курсам «введения в специальность», «история Харьковского университета» и другим дисциплинам, в рамках которых практикуются творческие работы по истории университета. Виртуальная экскурсия даст возможность не только сориентироваться в истории университета, но позволит студентам уже посетившим музей в новых условиях почувствовать и пережить смысл их пребывания в музее, а для тех, кто еще не успел побывать в музее, будет достойной мотивацией это сделать. Создатели сайта музея надеются, что новая версия виртуального тура сможет послужить основой для создания в будущем презентационной виртуальной экскурсии по Музею истории Харьковского университета.

Сетевые структуры и технологии в развитии виртуальной академической мобильности

Можаева Г. В.

Можаєва Г. В. Мережєві структури та технології в розвитку віртуальної академічної мобільності. В статті представлена модель формування мережєвої розподіленої структури підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, яка створюється на базі інноваційних вузів Росії та має за мету поширення їх досвіду по впровадженню результатів інноваційних освітніх програм та застосування нових освітніх технологій. Мережєві структури та мережєва взаємодія розглядаються як фактори, що допомагають розвитку віртуальної академічної мобільності.

Процессы глобализации, расширение взаимодействия национальных экономик, социальных систем, науки и образования, отражающие специфику перехода к обществу знания и характеризующие развитие современного общества, предполагают корректировку направлений стратегического развития государств и совершенствование образовательной парадигмы.

Очевидным и неизбежным процессом становится интеграция национальных образовательных систем в международное образовательное пространство, что актуализирует проблему академической мобильности, предоставляющей студентам и

преподавателям право широкого выбора программ, форм и методов обучения, создания системы межвузовского сетевого взаимодействия, обеспечивающей эффективный информационный обмен, информационную и консультационную взаимопомощь вузов для активизации их участия в интеграционных процессах в сфере образования. Вузы должны не только сотрудничать между собой, но и осуществлять поддержку академической мобильности студентов и преподавателей, содействовать сотрудничеству без границ между всеми заинтересованными в развитии сферы высшего профессионального образования сторонами [4].

Успешность решения этой задачи в значительной степени будет зависеть от совершенствования системы повышения квалификации сотрудников вузов, обеспечения поддержки компетентностного развития личности, что является одной из основных целей инновационной образовательной деятельности.

Реализация инновационных образовательных программ создает условия для формирования и развития исследовательских компетенций, обеспечивающих повышение качества образования за счет внедрения инновационных разработок в образовательный процесс и управление инновационными процессами в вузе. Выполнение российскими вузами в 2006–2008 годах инновационных образовательных программ позволило накопить существенный опыт инновационной деятельности, развития академической мобильности, повышения качества образования. Распространение этих результатов на систему высшего профессионального образования России стало одной из основных задач комплексного проекта «Развитие сетевого взаимодействия инновационных вузов как основы для широкого использования результатов, полученных в ходе реализации инновационных образовательных программ, в целях более эффективного и системного развития профессионального образования и науки, укрепления их связей с реальной экономикой», организованного в рамках Федеральной целевой программы развития образования в 2008–2010 годах.

Конкурс был организован по пяти направлениям распространения результатов, полученных в ходе реализации вузами инновационных образовательных программ, включая создание сетевой распределенной структуры повышения квалификации преподавателей и научных сотрудников вузов, что является основной задачей проекта, выполняемого Томским государственным университетом.

Основой выполнения проекта стала разработка модели формирования сетевой распределенной структуры повышения квалификации преподавателей и научных сотрудников вузов по внедрению результатов инновационных образовательных программ и применению новых образовательных технологий. Модель построена на

основе распределенной структуры и информационной системы сетевого взаимодействия учреждений образования и науки.

Отметим, что под сетевым взаимодействием мы понимаем взаимодействие активных агентов, каждый из которых, в зависимости от ситуации и решаемой задачи, может выступать как в роли управляемого субъекта, так и в роли управляющего органа – центра, или в роли метacentра, осуществляющего руководство центрами и т.д. [9].

Сложность развития сетевого взаимодействия обусловлена, с одной стороны, тем, что для функциональных элементов организационной системы характерна возможность выступать в различных ролях, то есть решать те или иные задачи с различной эффективностью, а с другой стороны – многообразием этих задач и быстрым изменением внешних условий функционирования.

В условиях формирования сетевой распределенной структуры сетевого взаимодействия в области повышения квалификации происходит смешение различных вариантов развития сетевого взаимодействия, которые проявляются в формировании задач межрегионального и межвузовского взаимодействия, проектного подхода к разработке совместных образовательных программ, взаимодействия различных коллективов и проектных команд в университетах.

Под сетевым взаимодействием в данном случае мы понимаем взаимодействие самостоятельных субъектов, осуществляемое на основе сетевых технологий. Признаками сетевого взаимодействия при таком подходе являются: автономный статус каждого субъекта; добровольный характер участия в решении общей задачи; доступность материалов совместной деятельности для всех субъектов сети; наличие соответствующей технической поддержки – возможность использования сетей телекоммуникации в интерактивном режиме.

В качестве основных свойств сетевого взаимодействия обозначим единую среду взаимодействия, множество связей (степеней свободы), в том числе междисциплинарных, нелинейный характер взаимодействия, открытую форму информационного обмена с внешней средой.

Сетевые структуры, основанные на горизонтальных связях, создают эффект синергетики, стимулируя творческое взаимодействие входящих в сеть элементов. Синергетический эффект, достигаемый в результате совместной образовательной деятельности, связан в значительной степени с функционированием самоорганизующихся систем, к числу которых может быть отнесено и образование [1, 5]. Формирование открытой модели образования, основанной на неоклассической картине мира, синергетических взглядах на природу и общество, мировоззренческом и методологическом плюрализме, формирует новое понимание проблемы информатизации образования как процесса интеграции научно-образовательной деятельности в единый информационный процесс [3].

В условиях стремительного развития информационных технологий и скоростных телекоммуникаций, резкого увеличения информационных потоков наиболее полно реализуется концепция сети и сетевого взаимодействия как основы научно-образовательной среды, обеспечивающей равные права и возможности членов сети: учреждений науки и образования, преподавателей и студентов.

Термин «сетевое взаимодействие» необходимо соотносить с термином «сетевая технология», который чаще всего применяется к техническим и технологическим ресурсам. Метафорически «сетевую технологию» можно определить как «способ сетевого взаимодействия». При этом важно отметить, что сетевой технологией можно обозначить как способ технического взаимодействия, так и способ взаимодействия образовательных учреждений.

Совместные (сетевые) образовательные программы – программы, разработанные и/или реализуемые двумя и более образовательными учреждениями с целью повышения качества образования на основании развития академической мобильности. Совместные образовательные программы предполагают академическую мобильность как обучающихся (возможность получения в рамках одной программы образовательных услуг в различных образовательных учреждениях), так и обучающихся (обмен преподавателями, использование методических ресурсов вузов-партнеров и др.).

В рамках предлагаемой модели сетевое взаимодействие организовано на основе информационно-коммуникационных технологий. Выбор такого подхода основан на имеющемся опыте применения сетевого взаимодействия при создании и эксплуатации сайтов, порталов, телекоммуникационных сетей и т.п. К его преимуществам можно отнести высокую скорость поиска и передачи информации, расширение информационного поля, визуализацию участия, облегчение доступа к структурированной информации.

В ходе выполнения проекта разработана модель распределенной структуры повышения квалификации, построенная на анализе существующих форм повышения квалификации преподавателей и научных сотрудников вузов, потенциала инновационных вузов и учитывающая имеющийся в России опыт организации сетевого взаимодействия между вузами и реализации совместных образовательных программ [7, 8]. Этот опыт свидетельствует об эффективности и возможности организации совместных образовательных программ на основе сетевого взаимодействия, что приводит к расширению виртуальной академической мобильности, развитию единого образовательного пространства, совершенствованию дистанционных технологий. Сетевое взаимодействие вузов является эффективным способом реализации одной из инициатив Европейской

ассоциации университетов дистанционного обучения (EADTU) – «Электронная Болонья» («e-Bologna»), которая представляет собой электронный «разрез» Болонского процесса и имеет глобальной целью создание в Европе электронной среды для реализации Болонского процесса и развития виртуальной мобильности, создание цифровой сети, интегрирующей национальные и региональные университеты в синергетическую сеть электронного обучения.

Модель сетевой распределенной структуры повышения квалификации, основанная на применении современных информационных образовательных технологий, содержит все основные элементы единой образовательной среды, включая инфраструктуру ресурсных центров и учреждений образования, систему доступа к образовательным программам и ресурсам, систему сопровождения и управления учебным процессом, систему мониторинга качества повышения квалификации, набор совместных программ повышения квалификации, организационное, материально-техническое, технологическое и кадровое обеспечение (<http://ppk.tsu.ru/>).

Говоря о модели формирования сетевой распределенной структуры повышения квалификации, следует определить основные понятия.

«Сетевая структура» – это структура, в которой могут возникать и двойное подчинение, и межуровневое взаимодействие, причем одни и те же субъекты могут выступать как в роли управляющих органов, так и в роли управляемых агентов, то есть вступать в сетевое взаимодействие. Иными словами, сетевая структура – набор априори равноправных агентов, в котором могут возникать временные иерархические и другие структуры, определяемые решаемыми системой задачами. Принцип равенства и равноправного партнерства участников сетевой структуры и сетевого взаимодействия является доминантой разрабатываемой модели и отражается во всех проектах нормативно-методических документов, обеспечивающих функционирование модели.

В последнее время все большее распространение приобретает интерпретация сетевой структуры (и мы будем придерживаться именно этой интерпретации) как набора агентов, между которыми не существует постоянных связей, а связи образуются между ними на время решения стоящей перед системой задачи; затем связи исчезают до момента возникновения новой задачи и т.д. Заметим, что используемый нами термин «сетевая структура» не имеет непосредственного отношения к Интернету.

Среди всего многообразия выделяется два типа сетей: иерархические и распределенные. Для иерархических сетей характерно то, что их «узлы» несут единообразный функционал и пересекающееся содержание. Распределенные сети характеризуются тем, что узлы этих сетей несут уникальный ресурс, не дублируя, а дополняя друг друга.

Таким образом, каждый узел сети несет в себе вполне определенный функционал и содержание.

Основой организационного обеспечения модели является сеть ресурсных центров повышения квалификации (РЦПК), создаваемых на базе инновационных вузов России во всех федеральных округах, которая не имеет иерархического характера и является распределенной. Данная сеть объединяет равноправных партнеров; ее «узлы» (РЦПК) имеют разнообразный функционал и несут уникальный ресурс, не дублируя, а дополняя друг друга по содержанию и видам деятельности. Факт уникальности каждого вуза, на базе которого создается РЦПК, является определяющим критерием при отборе инновационных вузов как опорных пунктов сетевого взаимодействия по повышению квалификации и является гарантом ухода от конкурентной ситуации между вузами, взаимодополнения и формирования эффективных и уникальных совместных образовательных программ. Сотрудничество вместо конкуренции является единственной приемлемой стратегией развития совместной образовательной деятельности и сетевых проектов в образовании.

Принципы саморегуляции, главенствующие в такой сети, определяют механизмы взаимодействия между узлами сети – ресурсными центрами. Основой функционирования сети становятся различные проекты («временные связи»), формируемые на время решения стоящей перед системой задачи. При этом вертикальные связи и соподчинения узлов сети могут меняться в зависимости от решаемой задачи.

При таком подходе участником сети становится любой вуз, имеющий уникальный потенциал для развития системы повышения квалификации преподавателей и научных сотрудников вузов и желание участвовать в разработке и осуществлении совместных образовательных программ. Роль РЦПК, созданных на базе инновационных вузов, концентрируется на координации деятельности всех участников сетевой структуры, на организации новых сетевых проектов, создании и поддержке информационной системы сетевого взаимодействия в области повышения квалификации.

Таким образом, распределенная структура повышения квалификации с опорными пунктами в виде РЦПК становится самоорганизующейся системой, формирующей временные связи для решения конкретных проектных задач.

В целях управления создаваемой распределенной структурой необходимо создание совместных координационных и экспертных органов, которые могли бы координировать и проводить мониторинг деятельности всех участников сети, управляя при этом не созданными или имеющимися структурами в вузах и тем более не самими вузами, а только проектами и задачами, возникающими в сети.

Техническое обеспечение модели формирования сетевой распределенной структуры повышения квалификации предполагает наличие у вузов-участников сетевой структуры современных технических средств, необходимых для организации совместных образовательных программ на основе информационно-коммуникационных технологий, позволяющих организовывать прием телевизионного и интернет-вещания, проведение аудио- и видеоконференций и др., осуществлять образовательную деятельность в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды, являющейся основной сетевого взаимодействия вузов.

Современные мультимедийные комплексы, персональные компьютеры, ресурсы сетей и образовательных учреждений позволяют создать прочную основу для сетевого взаимодействия на основе ИКТ. Создание скоростных телекоммуникаций и разработка технологий реального времени дают возможность реализации модели распределенной образовательной среды, построенной на технологиях удаленного доступа к информационным ресурсам и компьютерных средствах коммуникации.

Технологическое обеспечение модели формирования сетевой распределенной структуры повышения квалификации основывается на применении в учебном процессе современных информационно-коммуникационных и образовательных технологий. Для технологического сопровождения образовательных программ разработана система мультисервисного обеспечения учебного процесса, включающая спутниковое вещание с применением спутниковых средств связи, видеоконференцсвязь по наземным оптоволоконным магистралям и выделенным линиям связи, интернет-вещание по наземным линиям связи, on-line доступ к образовательным порталам, on-line и off-line технологии педагогического общения.

В условиях расширения форм дополнительного профессионального образования применение дистанционных образовательных технологий и электронных образовательных ресурсов позволяет сделать более эффективной систему сопровождения и контроля учебного процесса. Педагогическая практика показывает примеры использования уникальных характеристик социальных сервисов через применение открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов, самостоятельное создание сетевого учебного контента, освоение информационных концепций, знаний и навыков, наблюдение и участие в деятельности профессиональных сообществ. При реализации сетевых программ используются средства и технологии Web 2.0 – электронное портфолио, аудио- и видеоподкаст, вебквест, блоги и другие.

Технические и технологические требования взаимно дополняют друг друга и позволяют создать распределенную образовательную среду, в

рамках которой возможно осуществление совместных образовательных программ. В зависимости от условий сетевого обучения (технического оснащения, форм обучения, пропускной способности каналов) могут применяться различные виды ИКТ. При этом выбор технологических решений и требования к конфигурации технических устройств, в первую очередь, должны определяться педагогическими принципами [6].

Технологическое обеспечение сетевого учебного процесса может существенно различаться, что обусловлено внутренней политикой вузов. В общем случае могут использоваться собственные информационные системы, но предпочтительной является общая для всех вузов или интегрирующая (с возможностями зеркалирования и т.д.) информационная система для организации сетевого взаимодействия между вузами.

Кадровое обеспечение модели формирования сетевой распределенной структуры повышения квалификации является одним из основных условий ее функционирования. В общем случае должна быть обеспечена кадровая поддержка педагогического процесса направляющего и принимающего вуза, организации учебного процесса и средств обучения. Эти функции выполняют не только преподаватели – авторы, тьюторы, кураторы, но и специалисты по учебно-методической работе, администраторы информационных систем и баз данных, технические специалисты, обеспечивающие бесперебойность работы технической и технологической компонент сетевой распределенной структуры. Каждая из этих категорий специалистов требует специальной подготовки с учетом их функций в организации сетевого обучения.

В рамках комплексного решения проблем, связанных с необходимостью формирования и функционирования сетевой распределенной структуры повышения квалификации, разработан комплект проектов нормативно-методических документов, который включает рекомендации по формированию сетевой распределенной структуры повышения квалификации, по организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений, по разработке и реализации совместных программ повышения квалификации на основе сетевого взаимодействия: <http://ppk.tsu.ru/index.php?page=text&text=doc>.

В процессе апробации предложенной модели разработано 28 совместных программ повышения квалификации, которые успешно реализованы в 2009–2010 годах. В разработке и апробации совместных программ с применением дистанционных образовательных технологий приняли участие более 600 специалистов из 76 вузов, представляющих 39 регионов и 8 федеральных округов России.

Дальнейшее выполнение проекта связано с модернизацией совместных программ повышения квалификации по итогам их апробации и проведением мониторинга. Реализация проекта должна привести на

системном уровне к повышению конкурентоспособности российского образования за счет масштабного использования опыта инновационных вузов и развития академической мобильности преподавателей.

Результаты проекта имеют большое значение для формирования открытой сети системообразующих инновационных вузов, обеспечивающей массовое распространение в системе высшего профессионального образования лучших практик и инновационных результатов. Имеется перспектива устойчивого развития проекта на все уровни образования в части повышения квалификации работников образования по внедрению результатов инновационных образовательных программ и применению новых образовательных технологий и развития внутрироссийской академической мобильности.

Формирование на базе инновационных вузов сетевой распределенной структуры повышения квалификации позволяет создать эффективную систему сетевого взаимодействия вузов России по повышению квалификации научно-педагогических работников и развитию инновационной образовательной деятельности, решить одну из актуальных для современной системы образования проблем – проблему поиска оптимальной организационной структуры и системы управления, основанной на переходе от прямого администрирования к формированию мотивационных систем, обеспечивающих развитие творческой инициативы управляемых объектов.

Разработанная модель учитывает принципы формирования и механизмы администрирования открытой сети инновационных вузов, реализующих совместные программы повышения квалификации, и включает разработку компоненты информационного и методического сопровождения повышения квалификации на основе сетевого взаимодействия вузов, разработку направлений и организационных форм совместной деятельности вузов в единой образовательной информационной среде, что имеет особо важное значение в развитии академической мобильности, в процессе налаживания полноценных связей между вузами в условиях вхождения в Болонский процесс.

Литература

1. Гапонцева М. Г. и др. Синергетический подход в педагогической науке: границы и условия применения [Текст] / М. Г. Гапонцева // Образование и наука. Изв. Уральского отделения РАО: журн. теорет. и приклад. исследований. – Екатеринбург, 2006. – № 5. – С. 13–19.
2. Гребнев Л. С. Российское высшее образование и Болонский процесс: возможности, особенности, ограничения [Текст] // Проблемы высшего технического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / под общ. ред. А. С. Вострикова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2004. – Вып. 5(30):

- «Качество образования: международный опыт и российские традиции». – С. 5–14.
3. Демкин В. П., Майер Г. В. Синергетика сетевого взаимодействия в научно-образовательной сфере [Текст] // Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития: материалы VII Международной научно-практической конференции-выставки. Томск, 17-19 сентября 2009. – Томск: ООО «Графика», 2009. – С. 3–4.
 4. Концепция Развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.URL: http://mon.tatar.ru/rus/file/pub/pub_24345.doc](http://mon.tatar.ru/rus/file/pub/pub_24345.doc) / – 15.09.2010 г.
 5. Курдюмов С. П., Князева Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем [Текст] / С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева. – М.: Наука, 1994. – 240 с.
 6. Майер Г. В., Демкин В. П., Можаяева Г. В., Вымятнин В. М. Академический университет в открытой системе образования [Текст] / Г. В. Майер, В. П. Демкин, Г. В. Можаяева, В. М. Вымятнин. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 200 с.
 7. Можаяева Г. В. Совместные образовательные программы: опыт ассоциации "Сибирский открытый университет" [Текст] / Г. В. Можаяева // Открытое и дистанционное образование. – Томск, 2007. – № 4 (28). – С. 5–9.
 8. Мосичева И., Шестак В., Сигов А., Берзин А., Панков В., Куренков В. Сетевой подход к организации повышения квалификации преподавательского корпуса [Текст] / И. Мосичева, В. Шестак, А. Сигов, В. Панков // Высшее образование в России. – Москва, 2008. – № 1. – С. 109–112.
 9. Новиков Д. А. Сетевые структуры и организационные системы [Текст] / Д. А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 2003. – 102 с.

Возможности виртуальной реконструкции в научно-исследовательской и образовательной деятельности

Смолин А. А.

Смолін А. А. Можливості віртуальної реконструкції в науково-дослідницькій та освітній діяльності. Стаття присвячена вже існуючим віртуальним реконструкціям історичних пам'яток різних типів.

Трехмерные технологии позволяют решать широкий спектр задач в области исторических и археологических исследований, направленных на сохранение культурного достояния:

1. Виртуальна реконструкція утрачених пам'яток культури на основі історичних документів.

Національний центр програмних технологій (National Center for Software Technology) (Бомбей, Індія) спільно з департаментом САПР і графіки (CAD and Graphics Department) здійснили проєкт по відтворенню давнього індійського дворцового комплексу Фатехпур-Сикри (Fatehpur Sikri)*. Використовуючи зібраний археологічний матеріал декількох робочих груп, в які входили археологи, моделери, дизайнери і програмісти, повністю відтворили утрачений нині дворець (Рис. 1).

2. Виртуальна реконструкція існуючих пам'яток культури з можливістю їх віртуального відвідування.

Гуманітарний інститут Сибірського Федерального Університету в рамках проєкту по актуалізації історико-культурного насліддя г. Єнісейська здійснює віртуальну реконструкцію храмового комплексу. В частині, по наявним фотографіям і креслам була створена віртуальна модель збереженого Спаского чоловічого монастиря (Рис. 2).



Рис. 1 Індійський дворцовий комплекс Фатехпур-Сикри

* <http://www.compress.ru/article.aspx?id=11301&iid=447>



Рис. 2 Спасский мужской монастырь

3. Виртуальная реконструкция картографической местности с соответствующими историческими поселениями.

Сотрудники лаборатории социальной истории Томского государственного университета им Г. Р. Державина, используя картографические материалы, воссоздали фортификационную крепость города Тамбова* (Рис. 3). Была реконструирована близлежащая местность, а также все сооружения древнего города Тамбова XVII века, а именно: гражданские постройки, острог, ров, караульные избы и т.д. (Рис. 3). Для реконструкции использовалось следующее программное обеспечение: 3D Studio Max, Adobe Photoshop, Deep Creator, 3DGStudio.



Рис. 3 Виртуальная реконструкция древнего города Тамбова XVII века

4. Реконструкция исторических событий с использованием трехмерных персонажей (военные действия, миграции, религиозные ритуалы и т.д.).

* www.lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/12/.../Zheryatyatjev.pdf

В данный момент это составляющая активно используется в различных компьютерных играх стратегической и приключенческой направленности.

Например, в игре «Египет II. Пророчество Гелиополя»^{*} (Разработчик Cryo Interactive, 2000 г.) действие происходит в Гелиополисе, Городе Солнца, являвшемся научным центром древнего Египта. Играющий может ознакомиться с постройками того времени, пообщаться с коренным населением, ознакомиться с бытовыми особенностями древних египтян (Рис. 4).



Рис. 4 Компьютерная игра «Египет II. Пророчество Гелиополя»

5. Воссоздание утраченных предметов интерьера и оцифровка антиквариата для создания тематических мультимедиа приложений, а также создание единой электронной библиотеки.

Фирма Зао «Бум Техно» заключила договор с Государственным Эрмитажем с целью сканирования различных предметов находящихся в коллекции данного музея, используя технологии наземного лазерного сканирования[†] (Рис. 5).

Для реализации серьезных проектов в области виртуальной реконструкции необходима команда, состоящая из историков, археологов, специалистов по 3D-технологиям (моделеров и программистов), антропологов, а также ученых, специализирующихся в других видах деятельности в зависимости от поставленной задачи.

^{*} <http://enzi.questzone.ru/game/1512>

[†] http://www.bumtechno.ru/rus/page_rad_3d_art.html

На основе проведенных научных исследований и соответствующей методологической базы появилась возможность создавать комплексные продукты, рассчитанные на реализацию различных целей.



а) Оригинал фарфоровой вазы



б) Трехмерная модель
«сшитая» из облаков точек

Рис. 5 Сканирование фарфоровой вазы "Сплетницы" из экспозиции Государственного Эрмитажа

Например, при виртуальной реконструкции какой-либо исторической местности возможно создание следующих вариантов готового продукта:

Виртуальная модель, рассчитанная на научные исследования, которые будут использованы музейными работниками, а также специализированными научными заведениями.

Виртуальная экскурсия по местности с активными информационными зонами, адаптированная для неподготовленного посетителя.

Специализированный виртуальный тур для детей с использованием мультипликационного персонажа, выполняющего роль виртуального педагога.

В настоящее время существует значительное количество ресурсов и компаний, успешно применивших 3D-технологии в различных исследованиях.

Одним из наиболее интересных ресурсов, на мой взгляд, является информационно-познавательный портал Vizerra, созданный компанией 3DreamTeam – бесплатное приложение, позволяющее посетить знаменитые памятники истории и архитектуры.

Используя значительное финансирование и последние графические технологии, разработчики компании в мельчайших подробностях воссоздают памятники архитектуры находящиеся в списке Всемирного наследия ЮНЕСКО.

На данный момент уже можно посетить следующие локации:

- Перуанский город Мачу-Пикчу;
- Храм Ангкор Ват, расположенный в камбоджийской провинции Сиам-Реап;
- Мавзолей Тадж-Махал (Рис. 6, а);
- Армянский монастырь Татев (Рис. 6, б)) и т.д.

Помимо виртуальной прогулки по тщательно воссозданной местности можно посмотреть видеоролик, повествующий об истории данного памятника архитектуры. В отдельных локациях есть интерактивные элементы, при нажатии на которые появляется соответственная информация.



Рис. 6 а)



б)

Помимо информационно-познавательного портала Vizerra компания 3DreamTeam реализовала ряд не менее интересных проектов, к которым относятся:

- Интерактивная виртуальная модель территории проведения XXII Олимпийских зимних игр 2014 года в Сочи (Рис. 7, а);
- Симулятор пассажирского вертолета компании АСТРАРОССА (Рис. 7, б));
- Интерактивная трехмерная модель Исламского Комплекса и Мечети «Сердце Чечни» и т.д.



Рис. 7 а)



б)

Для оптимизации внедрения трехмерных технологий в научно-исследовательскую деятельность необходимо использовать совместный труд ученых с компетентными IT-специалистами. Такое сотрудничество поможет достичь максимально эффективного результата при виртуальной реконструкции объектов культурного наследия. Отметим, что трехмерная реконструкция с мультимедийными приложениями и гиперссылками является одним из самых целостных и наглядных пособий на современном этапе развития науки и образовательной деятельности. Кроме того, виртуальные реконструкции как отдельных объектов, так и архитектурных ансамблей – это существенный вклад в сохранение аутентичной архитектуры и в укрепление исторической памяти поколений.

Литература

1. <http://www.gsc-game.com/russian/> – официальный сайт компании GSC Game World.
2. <http://www.minervaplus.ru/> – официальный сайт европейских проектов по цифровому культурному наследию MINERVA PLUS и BRICKS.
3. Vizerra.com - информационно-познавательного портал Vizerra.
4. <http://3dreamteam.com/> – компания 3DreamTeam.
5. <http://www.tambkraeved.ucoz.ru/> - ресурс, посвященный методологии применения технологий трёхмерного моделирования в исторических исследованиях.

Технологии веб 2.0 и историческое образование

Фещенко А. В.

Фещенко А. В. Історична освіта та технології веб 2.0 У роботі розглядається освітній потенціал популярних соціальних сервісів, аналізується досвід їх використання у навчанні студентів-істориків.

Классическими работами Дэниела Белла [1] в научный обиход введено понятие постиндустриального общества — общества, в котором знания преобладают над капиталом, где доминирующим производственным ресурсом является информация, а наиболее ценными качествами работника — обучаемость, креативность, способность к непрерывному самосовершенствованию и повышению квалификации в течение всей жизни. Между тем повсеместно распространенная сегодня классно-урочная образовательная система возникла в эпоху становления индустриального способа организации общества, где от работника требовалось в первую очередь умение работать по заранее известной

программе, составленной кем-то другим. Современный постиндустриальный этап развития общества вступил в явное противоречие с классно-урочной парадигмой. Это противоречие и является фундаментальным в понимании проблем современного образования.

В качестве одного из методов разрешения этого противоречия все чаще в педагогическом сообществе обсуждается концепция «Образование 2.0», под которой понимается совокупность принципов образования, адекватных цели образования в постиндустриальную эпоху. Происхождение самого термина «Образование 2.0» на прямую связано с технологиями веб 2.0. Применение веб-сервисов нового поколения в образовательном процессе не только перевооружило педагогов технологически, но и подсказало новые принципы организации учебного процесса.

Рассмотрим традиционную модель обучения. Как видно на схеме (рис. 1), существует один преподаватель / источник информации и несколько студентов / получателей информации. Занятие / лекция при традиционном подходе к обучению обеспечивает передачу знаний от преподавателя к студенту.

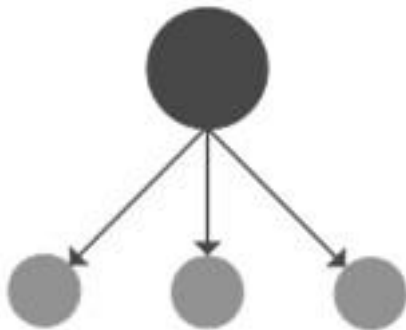


Рис. 1. «Образование 1.0»

Подобная схема сегодня не особенно эффективна. В ней существует два уровня: преподаватель и студент, коммуникация между которыми осложнена. Даже находясь на одном уровне, объекты не взаимодействуют между собой (например, все сидят на лекции и слушают преподавателя, часто даже не зная друг друга). В этой схеме формы организации учебного процесса недостаточно эффективны и функциональны, так как классно-урочная образовательная система, берущая свое начало в середине XVII века, становится неэффективной в эпоху становления информационного общества. Целью современного образования является создание условий для наиболее полного раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, развития у

него личной предприимчивости, навыков самообразования и умения принимать ответственные решения в ситуации выбора.

Рассмотрим следующий пример – семинарское занятие (рис. 2). В такой форме организация обучения появляется горизонтальная коммуникация на втором уровне (уровень студентов). Обучение происходит в процессе обсуждения. Преподаватель перестает быть единственным источником информации.

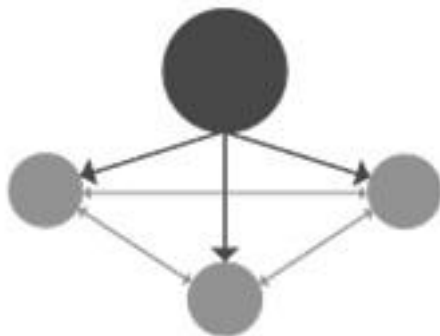


Рис. 2. «Образование 1.5»

Характерные признаки такой модели обучения:

- обучение в группе;
- взаимопомощь;
- каждый является источником и потребителем информации (преподавателем – студентом);
- свободное передвижение информации, материалов;
- однако всё равно существует ещё один уровень выше – преподаватель (управляет дискуссией, оценивает учащихся).
- Преимущества:
- более богатые возможности при выборе формы обучения;
- появление коммуникации, распространение информации, материалов;
- возможность обработать и распространить больше информации.

По аналогии с образовательными системами во всемирной паутине в определенный момент её развития появляются телеконференции или форумы, где у посетителей появляется возможность не только потребления, но производства и передачи информации. Можно сказать, что до этого момента Интернет в своём развитии шел по пути воспроизводства форм коммуникации уже распространенных в традиционном образовании. Однако следующий шаг в своей эволюции интернет-сообщество сделало раньше сообщества образовательного. Новая эпоха во всемирной паутине связана с появлением сервисов,

предоставляющих своим пользователям практически неограниченные возможности по публикации, обработке, передаче и поиску информации. Это способствовало многократному увеличению в сети информации, нового качества. Благодаря эффекту синергии и феномену «коллективного интеллекта» эффективность сетевого взаимодействия пользователей в сети многократно выросло. Это эпоха Веб 2.0.

Если отбросить верхний уровень, то получится следующая модель (рис. 3): обучение в группе, где каждый является специалистом в каком-либо вопросе и хочет узнать нечто другое.

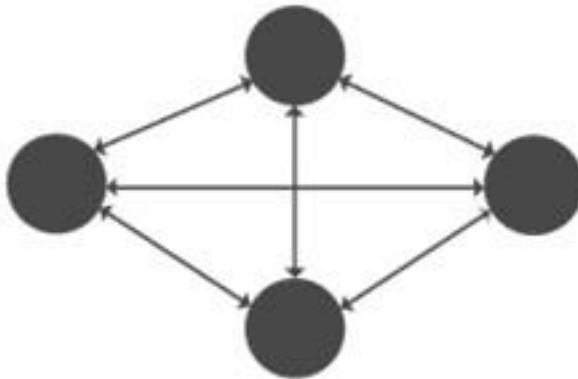


Рис. 3. «Образование 2.0»

Иными словами, концепция «Образование 2.0» заключается в том, что каждый может быть и учеником, и учителем, учить тому, что знает и умеет.

Характерные признаки этой модели:

- обучение в группе;
- взаимопомощь;
- коммуникация, распространение информации;
- сообщества по интересам / целям;
- возможность индивидуального обучения;
- возможность выбора источников информации;
- самопроизводство и самопотребление информации.

Базовыми принципами Образования 2.0 являются субъектность, избыточность и сотрудничество. В том или ином виде они неоднократно формулировались многими педагогами – как теоретиками, так и практиками.

В «Образовании 2.0» содержание образования всегда субъектно, то есть формируется не составителями программ, а самими обучающимися «здесь и сейчас», в ходе их личного движения в мире большой культуры

по индивидуальным образовательным траекториям. Непосредственным следствием этого принципа является тезис о субъективности всякого знания. Знание понимается в первую очередь как надстройка над личным опытом, продукт психической деятельности по осмыслению и структуризации этого опыта. «Университет 2.0» – это не учреждение, где организуется трансляция системы знаний. Это специально организованное пространство для обмена частным знанием участников образовательного процесса. Безусловно, в этом обмене участвует и частное знание других людей (удалённых в пространстве или во времени), закреплённое в артефактах культуры, в том числе и в специальной учебной литературе. Но при этом учебник из носителя объективного знания превращается лишь в один из элементов образовательной среды.

Избыточность является необходимым условием для реализации принципа субъектности. Личное знание обучающихся не формируется по образовательной программе, а развивается в специально организованной избыточной образовательной среде. Под избыточностью понимается насыщение образовательного пространства носителями знания – разновозрастность состава обучающихся, наличие разнообразной литературы (а не только учебников), возможность работы с экспертами (совсем не обязательно профессиональными педагогами), с телекоммуникационными сетями (Интернет, локальные электронные ресурсы), организация предметно-практической деятельности (работа с лабораторным оборудованием, с артефактами культуры, реальная продуктивная деятельность). Такая заведомо избыточная образовательная среда даёт возможность каждому обучающемуся накопить необходимый для развития личного знания опыт деятельности, выстроить личную образовательную траекторию.

Принцип сотрудничества в «Образовании 2.0» понимается как реальное, а не «игрушечное», равноправие участников образовательного процесса, детей и взрослых. Учитель является не столько «носителем знания», сколько равноправным партнёром по учебной коммуникации. Причем, каждый участник образовательного процесса (включая учителя) обладает личным статусом – неодинаковым и динамически меняющимся в различных предметных областях и в различных составляющих образовательного процесса. Так, учитель может выступать «экспертом» в методах решений тригонометрических уравнений и одновременно посещать занятия по современной музыке как «новичек». В то же самое время ученик может заниматься математикой в статусе «ученика» и одновременно быть «экспертом» по современной музыке.

Принципы субъектности, избыточности и сотрудничества практически полностью тождественны базовым принципам Веб 2.0, что и даёт нам основание предполагать взаимосвязь этих концепций. Также логично предположение, что реализация принципов «Образования 2.0» в

очном учебном процессе просто невозможна без современных средств коммуникации, которые успешно используются в Веб 2.0. Поэтому даже в традиционной школе, где по естественным причинам отсутствуют признаки электронного обучения, необходимо освоение технологий «Веб 2.0» для понимания концепции «Образование 2.0».

Таким образом, время активного освоения современным образованием новых методов взаимодействия учащихся и учителей на основе инструментов Веб 2.0 (блогов, вики, социальных сетей) уже наступило. В этой среде знания должны формироваться в процессе самостоятельного создания и обсуждения учебного материала совместно с преподавателями и студентами. Именно такое образование будет интересно и эффективно для молодого поколения.

На кафедре гуманитарных проблем информатики философского факультета Томского государственного университета накоплен определенный опыт использования сервисов Веб 2.0 (социальная сеть «В контакте» и блог-хостинг «Blogger.com») в обучении студентов-очников исторического факультета в рамках изучения возможностей применения информационных технологий в гуманитарном образовании и исследованиях.

Созданная в процессе обучения виртуальная группа (<http://vkontakte.ru/club15820310>), использовалась в качестве дополнительной к аудиторным занятиям формы взаимодействия студентов и преподавателя. А блог-технологии позволили реализовать совместный интерактивный сетевой проект («Неофициальный блог исторического факультета ТГУ» – <http://if-tsu.blogspot.com>). Такое сочетание оказалось результативным с точки зрения организации студенческих проектных работ и формирования у студентов в рамках классического академического образования навыков самоорганизации, взаимодействия, креативного мышления и самообразования в условиях активного применения ИКТ.

Анализируя итоги эксперимента, можно выделить следующие положительные результаты использования сервисов Веб 2.0 в учебном процессе.

1. Дополнение аудиторных занятий сетевыми формами работы позволило добиться значительной интенсификации учебного процесса. Так, при проведении аудиторных занятий в компьютерном классе, количество студентов не может превышать количества рабочих мест. Поэтому для проведения учебных практик из всего потока учащихся формируется две подгруппы и преподаватель проводит занятие для каждой из них с одним и тем же содержанием. В виртуальной же учебной группе, размещенной в социальной сети, всему потоку студентов предлагаются практические задания, методические рекомендации по их выполнению и регулярные консультации. Около

половины студентов выполняет задание самостоятельно вне аудитории, таким образом, количество времени для освоения материала всеми учащимися в данном примере сокращается в два раза.

2. Понятность идеологии и интерфейса социальных сетей большей части интернет-аудитории позволяет значительно сэкономить время, минуя этап адаптации учащихся к новому коммуникативному пространству. А реализация потребностей учащихся к общению и стремлению жизни в коллективе сверстников повышает их мотивацию к обучению.

3. Коммуникативное пространство социальной сети позволяет выстроить неформальное общение между преподавателем и студентами, что позволяет преподавателю лучше узнать обучающегося: его интересы, мировосприятие, а значит и организовать личностно-ориентированное обучение.

4. Применение в виртуальных учебных группах технологий форумов и вики позволяет всем участникам самостоятельно или совместно создавать сетевой учебный контент: глоссарии, статьи, обсуждения, мультимедийные библиотеки и др. Это стимулирует самостоятельную познавательную деятельность, сокращает производственный цикл получения конкретного интеллектуального или творческого результата, способствует совершенствованию навыков всесторонней оценки и сопоставления получаемой информации.

5. Блог-технологии предлагают своим пользователям доступный и удобный инструмент самопубликации в сети, который позволяет студентам-гуманитариям, не владеющим специальными навыками создания веб-документов, проектировать свои персональные сайты в формате блога, эффективно представлять широкой общественности свои научные изыскания, организовывать дискуссии и совместные исследовательские проекты.

6. Высокий уровень взаимодействия преподавателя и студента обеспечивает непрерывность учебного процесса. Обсуждение теоретических вопросов курса и проектных работ учащихся выходит за рамки аудиторных занятий, что повышает эффективность обучения.

7. Мультимедийность коммуникативного пространства предельно облегчает загрузку и просмотр в виртуальной учебной группе видео- и аудиоматериалов, интерактивных приложений.

8. Возможность совмещения индивидуальных и групповых форм работы способствует большей степени понимания и усвоения материала, а также выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий. Кроме того, общее для всех участников учебного процесса коммуникативное пространство дает возможность коллективной оценки процессов и результатов работы, наблюдения за развитием каждого участника и оценки вклада каждого участника в коллективное творчество.

В качестве проблемных моментов при использовании сервисов Веб 2.0 в образовании следует отметить:

- невысокий уровень мотивации и ИКТ-компетенций преподавателей, не позволяющий им активно использовать веб-сервисы второго поколения в своей профессиональной деятельности;
- высокая степень трудозатрат по организации и поддержке учебного процесса в условиях непрерывного обучения для преподавателя;
- частое отсутствие открытого доступа к социальным сетям и трафикоемким ресурсам из учебных аудиторий вузов.
- Решение названных проблем представляется возможным за счет повышения ИКТ компетенций преподавателей в рамках программ повышения квалификации; дальнейшего изучения педагогических возможностей социальных сетей и сервисов Веб 2.0; выработки и апробации эффективных методик их применения в образовательном пространстве; материальное и моральное поощрение преподавателей через проведение конкурсов методических разработок использования социальных ресурсов Интернет в образовании. Партнерское сотрудничество педагогического сообщества с разработчиками социальных медиа и законодательное регулирование этой сферы может обеспечить условия для принятия конструктивных решений проблемы информационной безопасности пользователей виртуальных сетей. Что же касается необходимости применения дополнительных усилий к организации образовательного процесса в современном информационно-коммуникативном пространстве, то в самом ближайшем будущем это станет объективной данностью для большинства работников высшей школы в связи с вступлением в Болонский процесс. В новых условиях преподавателям предстоит научиться более мобильно и интерактивно работать со студентами.

Литература

1. *Bell D.* The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting. — N. Y.: Basic Books, 1973.
2. *Алмаева В. В.* Виртуальные социальные сети как составляющая современного образовательного пространства.// Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции «Развивающие информационные технологии в образовании: использование учебных материалов нового поколения в образовательном процессе» («ИТО-Томск-2010»)), – Томск, 2010. - С. 271-275.
3. *Элма Ю. В.* Социальная сеть как педагогическое пространство.// Использование интернет-технологий в современном образовательном процессе. Часть II. Новые возможности в обучении" - СПб, 2008. - С. 90-103.

Использование компьютерных технологий для эффективного развития устной речи учащихся на уроках истории в речевой школе

Чувпило А. А., Липейко В. Ф., Чувпило Р. И.

Чувпило О. О., Липейко В. Ф., Чувпило Р. И. Використання комп'ютерних технологій для ефективного розвитку усного мовлення учнів на уроках історії в мовній школі. У статті підводяться підсумки багаторічного застосування комп'ютерних технологій на уроках історії в Харківській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті для дітей з важкими вадами мовлення.

Речевые нарушения, возникшие в результате эндогенных и экзогенных факторов, не исчезают без специально организованной работы. Характерной их особенностью является общее недоразвитие речи (ОНР), причем как устной, так и письменной. Устранение ОНР носит комплексный характер. С одной стороны, это работа логопедов, психологов и невропатологов, а с другой, – учителей предметников, которые являются преемниками дальнейшего коррекционного воздействия на речь учащихся. Кроме профильного, они имеют ещё и специальное дефектологическое образование. Целью данной статьи является рассмотрение эффективного влияния современных информационных технологий на развитие связной устной речи учащихся на уроках истории как средства получения разнообразной информации и формы многогранного общения людей во всех сферах их деятельности.

Поставленная проблема, являющаяся результатом наших многолетних исследований на уроках истории в Харьковской специальной общеобразовательной школе-интернате для детей с тяжёлыми нарушениями речи, совсем не отражена в общей и специальной методической литературе по всеобщей истории. Поэтому мы не можем предложить читателям какие-либо дополнительные публикации по теме статьи.

Приступая к её рассмотрению, необходимо отметить, что дети, пришедшие в среднее звено школы, не умеют говорить свободно и не владеют элементарными приёмами подготовки к устным высказываниям; их речь интонационно невыразительна. У детей же с речевыми нарушениями эти недостатки намного усугубляются [подробно см.: 1, с. 3 -5; 3, с. 66-71; 4, с. 76-84].

Для их речи характерны:

а) **прерывистость**, которая проявляется в остановках, в повторении отдельных слов, слогов и даже звуков, в «срывах» начатого слова или предложения. Прерывистость свидетельствует об определённых затруднениях говорящего: он либо не знает, что сказать, либо затрудняется в выражении мысли;

б) **интонационная нерасчленённость** речи, т.е. произношение отдельных словесных групп без необходимого интонационного ограничения их друг от друга;

в) **отсутствие интонации целого текста**, которое связано с отсутствием целенаправленности, определённого замысла высказывания;

г) **интонационный монотон**, который проявляется в отсутствии перечислительной, предупредительно-объяснительной интонации, интонации обособления, вводности и т.п.

Для того, чтобы ученики усвоили требования, предъявляемые к устному ответу, учитель использует методы репродуктивного и продуктивного типа, т.е. ученики усваивают готовые знания, воспроизводят известные им способы деятельности и открывают самостоятельно «субъективно» новые знания. При этом учитель использует такие формы организации речевой и познавательной деятельности: беседу, рассказ, работу над учебником, а также специальные упражнения как средство реализации указанных методов обучения.

Одной из особенностей методов обучения по развитию связной речи является их сочетание с таким дидактическим средством как текст; ведь задача учителя – научить учащихся создавать текст. Используя репродуктивный метод в форме рассказа, учитель передаёт необходимую информацию в готовом виде, предъявляя при этом текст - образец и сам анализирует его особенности. При использовании продуктивного метода в форме рассказа или беседы, учитель помогает учащимся самим сделать выводы, развить некоторые выдвинутые им положения в процессе анализа текста, предложенного им или найденного детьми самостоятельно.

Вторая особенность работы по развитию связной речи – в большом удельном весе упражнений продуктивного типа. Эти упражнения, как правило:

а) содержат задания, которые опираются на обобщённые предписания действий или обобщённые знания. Например, сообщается, что есть два способа «сжатия» текста – исключение и обобщение; раскрывается их суть и указываются границы применимости, но что именно надо исключить в конкретном тексте, какие речевые средства обобщения следует использовать, как сжато сформулировать мысль – это каждый раз решается заново и не по шаблону. Поэтому, если даже предъявляется одно и то же задание (составить план, написать сжатый ответ на вопрос и т.д.), оно каждый раз

выполняется применительно к другому тексту и требует самостоятельного решения;

б) требуют при их выполнении сочетания различных действий, в том числе и репродуктивного типа;

в) не дают образцов выполнения задания. Анализ образцов текстов (положительного или негативного характера) используется как приём подготовки к устным и письменным высказываниям (а не как образец выполнения задания). Указанные особенности подчеркивают особый характер упражнений по развитию связной речи. Не случайно, многие из них относятся к творческим работам [подробно об этом см.: 2, с.208-209].

Учитель в процессе преподавания истории широко использует такие формы работы: беседа, слово (рассказ учителя), составление плана, рабочих материалов, композиционной схемы. Перечисленные выше формы работы становятся более эффективными, если они будут сопровождаться использованием современных информационно-коммуникативных технологий. Новая программа современного образования выдвигает на первый план личностно ориентированное обучение, которое обеспечивает развитие и саморазвитие ученика, исходя из его индивидуальных особенностей как субъекта обучения. Использование компьютерных технологий в обучении в значительной степени изменило подходы к разработке дидактических материалов. Интерактивное обучение на основе учебных программ даёт возможность полнее реализовывать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс познания интересным и творческим с учётом индивидуального темпа работы каждого ребёнка.

Опыт показал, что использование компьютерных и мультимедийных технологий на уроках истории в речевой школе расширяет творческие возможности как учителя, так и ученика, повышает интерес учащихся к предмету, стимулирует усвоение ими серьёзных тем, а процесс обучения становится более интенсивным.

На уроках истории в речевой школе для развития устной речи компьютер используется как объект обучения и как средство обучения. Он позволяет решать следующие задачи:

- 1) обеспечить обратную связь в учебном процессе;
- 2) повысить наглядность учебного процесса;
- 3) осуществить поиск информации из широкого круга источников;
- 4) организовать коллективную и групповую работу на уроке;
- 5) создать условия для индивидуализации обучения;
- 6) развить творческие способности на основе применения личностно ориентированного подхода.

Обращаем внимание, что с целью обучения компьютеры используются в тех случаях, когда они обеспечивают получение знаний, которые

невозможно или сложно получить без их применения. Рассмотрим основные формы работы над коррекцией связной устной речи на уроках истории с применением информационно - компьютерных технологий.

Широкое применение в работе учителя истории по развитию связной устной речи учащихся находит беседа. Исходя из источников, на основе которых проводится беседа, можно выделить следующие её виды:

- 1) беседа по тексту или анализ текста (документа);
- 2) анализ элементов и частей текста (формулировки тем, составление планов, материалов к высказыванию);
- 3) беседа об изображённом на картине, показанном в диа-, теле-, кинофильме, в театральном спектакле и т. д.

Анализ текста позволяет уяснить его содержание, особенности структуры, композиционное и языковое оформление. Этой же цели служит и анализ формулировок тем, материалов к высказыванию. Анализ изображённого, показанного, прочитанного, запечатлённого в памяти обогащает знаниями и тем самым обеспечивает содержательную сторону предстоящего высказывания. В практике обучения эти разновидности анализа используются в различных сочетаниях друг с другом.

Анализ исходного текста проводится для того, чтобы учащиеся уяснили, о чём и как говорится в тексте (документе), на основе которого им предстоит создать свой текст. Осмысление содержания и структуры текста – условие его успешного воспроизведения. Поэтому в процессе беседы по тексту важно ставить такие вопросы, которые помогли бы ученикам определить основную мысль автора, выделить главное, основное, установить последовательность развертывания событий, их причинно-следственную связь, а также структуру текста.

Например, «Древняя Индия» (6 кл.): исследование текстового источника. Информацию, полученную из атласа и учебника, учитель дополняет исследованием текстового источника. Учащиеся получают раздаточный материал с отрывком описания Индии, сделанного Диодором Сицилийским. В это время на слайде мультимедийного экрана вводятся иллюстрации того, о чём пишется в тексте: о природных условиях, о животном и растительном мире, о занятиях индийцев. После ознакомления с документом учитель предлагает исследовать его, найти ответы на вопросы, которые тоже проецируются на экран:

1. Какие климатические особенности Индии описывает автор?
2. Какие животные были наиболее распространены в этой стране и как их использовали?
3. О каких полезных ископаемых вы узнали из отрывка?
4. Какие виды хозяйственной деятельности и ремесла были развиты в Индии?
5. Какие растения выращивали в Индии?
6. Какой вид занятий и почему считался в Индии священным?

При изучении темы «Промышленная революция в Англии» (8 кл.) на мультимедийный экран для обсуждения выносятся такие вопросы:

1. Что такое революция?
2. Почему изменения, происшедшие в Англии в XVIII в., называют промышленной революцией?
3. Почему эти изменения совершались очень быстро?
4. К каким последствиям они привели?
5. Почему на английских фабриках использовалась вольнонаёмная рабочая сила?
6. Как это связано с заинтересованностью в результатах своего труда?
7. Почему чёткое распределение труда ведет к повышению его производительности?
8. Какими были результаты повышения производительности труда?

Данные примеры показывают, как можно стимулировать активность высказываний. При этом учитель внимательно контролирует ответ на каждый вопрос, не только с точки зрения передачи информации, но и с точки зрения построения фраз, звукопроизношения, логики высказывания. Ответы на вопросы подвергаются коррекции не только со стороны учителя, но и сами дети могут поправить, уточнить и дополнить ответ одноклассника.

При изучении истории культуры с помощью компьютерных технологий очень удобно проводить компаративный анализ изобразительного искусства и архитектуры, мифов и легенд разных стран и народов. Для этого используются электронные носители, которые достаточно широко распространены и имеют лицензионное разрешение.

Например, учащимся предлагается изучить и сравнить мифы древнего Китая и древней Японии. Они должны определить общее и различное, найти в компьютере материалы, которые в него заранее вносит учитель. Дети индивидуально или коллективно знакомятся с этими материалами с целью их дальнейшего обсуждения.

При изучении культуры средневековья на уроках истории используется диск «Леонардо да Винчи». В содержании диска представлены изумительные по красоте храмы, картины и истории их написания, чертежи и изделия различных механизмов. Просмотренные материалы значительно повышают интерес учащихся к истории как науке, обогащают активный словарь, что естественно побуждает к самостоятельным суждениям и развитию связной устной речи.

Большую роль в коррекции речи играют просмотры исторических фильмов, в которых исторические события смоделированы в художественной форме. Для того, чтобы фильм стал обучающим, учителю необходимо заранее подготовиться и превратить его в учебный, а не в информационный источник. Для этого составляется перечень вопросов, на которые необходимо обратить особое внимание. В

частности, при просмотре фильма «Тарас Бульба» внимание учащихся обращается на анализ исторических событий, о которых идет речь в фильме, их хронологии, а также об изменениях в психологии действующих лиц.

Обсуждение фильма после просмотра всегда протекает очень активно. У детей наблюдается эмоциональный всплеск. Это, в свою очередь, также влияет на интонационную сторону устной речи учащихся. Для обсуждения фильма класс предварительно разбивается на несколько групп. Каждая группа выдвигает одного ученика, который даёт коллективный ответ от всей группы учащихся. Ответы могут совпадать с мнением других групп, а могут и не совпадать, что, как правило, ведет к дискуссии. На таких уроках учащиеся, незаметно для себя, работают над развитием связной устной речи, особенно её эмоциональной стороны. Они переживают за полюбившимися ими героями и могут подмечать различные мелкие детали в их одежде и чертах характера, отстаивая свою точку зрения и личное мнение.

Итоги дискуссии подводит специально выделенный ученик, который с помощью учителя оценивает различные точки зрения, формулирует главный вывод, к которому пришло большинство участников спора, высказывает своё мнение, выделяет проблемные вопросы, которые требуют дополнительного осмысления, раздумий, побуждают учащихся к дальнейшим размышлениям. При просмотре и обсуждении фильма особенно ярко наблюдается тесная связь языка и мышления, ибо язык является выражением мыслей и чувств человека, средством общения людей. Поэтому развитие связной устной речи невозможно без развития мышления и эмоций; они органически связаны между собой.

Основной целью всего изложенного в нашей статье является стремление выработать у учащихся умение сознательно подходить к тем или иным стилистическим явлениям, анализировать языковые средства в связи с содержанием и всей структурой текста, глубже осмысливать содержание с помощью формы, а также умение понять тему и основную мысль связного текста, последовательно и грамотно излагать содержание материала. Узкие рамки данной статьи не позволяют изложить все возможные варианты использования компьютера и электронных носителей (составление и заполнение композиционных таблиц, логических схем, проведение индивидуальных и дифференцированных заданий с учётом уровня достижения знаний каждого ученика и т.п.).

Таким образом, компьютерные технологии обогащают и развивают пассивный и активный словарь учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи. В результате дети учатся свободно говорить, речь их становится связной, развивается логическое мышление, улучшается звукопроизношение, а речь становится интонационно выразительной.

Кроме того, работа с компьютером формирует у детей способности критически относиться к результатам своей самостоятельной работы, интерпретировать их, делать обобщающие выводы и принимать самостоятельные решения. Вместе с тем внедрение современных информационных технологий не уменьшает роль учителя в процессе обучения, который остаётся ведущей фигурой на уроке истории, а учащиеся превращаются в реальных субъектов педагогического процесса.

Литература

1. Ліпейко В. Ф. Методи усного викладання історії в спеціальній (корекційній) школі // Актуальні проблеми методики викладання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах . Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Харків, 2009.
2. 2.Методика развития речи на уроках русского языка. – Москва, 1980.
3. 3.Чувпило О. О., Ліпейко В. Ф., Чувпило Р. І. Корекційна робота на уроках історії в школах для дітей з важкими вадами мовлення // Методичний вісник історичного факультету. – Харків, 2004. – №3.
4. 4.Чувпило О. О., Ліпейко В. Ф., Чувпило Р. І. Деякі найважливіші шляхи підвищення мотивації та активізації навчальної діяльності учнів на уроках історії в школах для дітей з важкими вадами мовлення // Методичний вісник історичного факультету. – Харків, 2007. – №6.

Нові напрямки в середній та вищій освіті

Профільна освіта Харківщини: від витоків до сьогодення

Вольянська С. Є.

Вольянская С. Е. Профильное образование Харьковщины: от истоков к современности. Автор, с исторической точки зрения и опыта развития образования в Харьковской области, анализирует закономерности становления и развития профильного образования в регионе. Рассматривается особенность осуществления профильной и профессиональной подготовки учащихся Харьковского региона за последние 100 лет.

Сьогодні українська освіта є одним із стратегічних ресурсів зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Інтегрування вітчизняної системи загальної середньої освіти в європейський простір актуалізує пошук нових підходів у реалізації особистісно-орієнтованої педагогіки, що передбачає створення умов для самореалізації кожної особистості, формування в учнів адекватних уявлень про майбутню професію і, відповідно, ґрунтовну профільну підготовку в старшій школі.

Упровадження профільного навчання у 12-річній українській школі неможливе без вивчення історичної спадщини минулого, осмислення процесу національного відродження, ознайомлення та врахування досвіду вітчизняної професійно орієнтованої школи.

У даному аспекті для України історичного значення набув досвід функціонування відомого навчального закладу, який вперше в історії вітчизняної освітньої практики мав яскраво виражене гуманітарне спрямування у змісті й організації навчально-виховного процесу, – Києво-Могилянської академії, створеної Петром Могилою 1632 р. в результаті об'єднання Київської братської і Лаврської шкіл. Досить успішними були також спроби організації профільного навчання у релігійному і військово-спортивному напрямах у січових школах українського козацтва [1].

Система освіти Слобожанщині почала формуватися в умовах тісного сплетіння російського й українського, деспотичного й демократичного у часи масштабного реформаторського просвітницького руху Росії, започаткованого Петром I. Цей період характеризувався професійною спрямованістю освіти: у новостворених навчальних закладах у змісті головували спеціальні дисципліни (математика, навігація, інженерія, артилерія, медицина тощо) [4, с.241].

У XVIII ст. єдиним освітнім закладом на Слобожанщині, який давав професійну і загальну освіту, був Харківський колегіум, відкритий за сприяння єпископа Єпифанія Тихорського і князя М. Голіцина 1772 р. у Білгороді і перенесений до Харкова 1726 р. Високий рівень викладання та престиж даного навчального закладу сприяв залученню до професійної освіти не тільки дітей духовенства, але й представників світського походження (дітей козацької старшини, купців, міщан та урядовців). Здебільшого ж, у даний період професійна підготовка відбувалася практично на службі. Однак, починаючи з другої половини XVIII ст., постала потреба у таких знаннях, які б стали базою для успішної військової або цивільної служби, особливо дипломатичної. Це обумовило створення додаткових класів при Харківському колегіумі[3].

У відповідь на клопотання сенаторів Шаховського, Олсуф'єва та Паніна, Катерина II, зважаючи на постійне зростання числа слухачів шляхетського походження у Харківському колегіумі, надіслала 1765 р. харківському губернаторові Є. Щербінінову таку інструкцію: «До предметів, що тепер викладаються в Харківськiм колегіумі, додати класи французької і німецької мови, математики, геометрії, малювання, а особливо інженерства, артилерії, геодезії, на що сума до трьох тисяч карбованців з неоподаткованих прибутків призначається»[6].

Додаткові класи або «казенное училище» було відкрито 2 лютого 1768 р. [2, с.404-409]. За змістом ці додаткові класи були сукупністю декількох спеціальних шкіл, і їх, з огляду на сучасні профілі навчання, можна назвати школою військовою, музичною, мистецькою. Керування додатковими класами належало губернiальному правлінню.

Згідно із статутом додаткових класів учні колегіуму могли відвідувати ці класи безкоштовно. Також безкоштовно вчилися сироти і діти незаможних. Вони перебували на повному утриманні за кошт державного скарбу. Казеннокоштні учні з досягненням 15-річного віку отримували мундири і тесаки та могли перебувати у додаткових класах до 20-річного віку. Усі охочі могли вступати в додаткові класи (заборона вступу поширювалася лише на дітей із сімей селян). Оплата за навчання вносилася щомісячно і складала від чверті до одного карбованця[там само, с.551-552]. У період розквіту функціонування цих класів загальне число учнів перевищувало 200 осіб. Наприклад, 1785 р. у додаткових класах вчилися 237 учнів, з них – 120 шляхтичів, 67 нешляхтичів та 50 казеннокоштных учнів колегіуму[там само, с. 418].

1768 р. вчителем курсу християнської доброчинності у додаткових класах було призначено Г. Сковороду (1722–1794), всесвітньо відомого мандрівного філософа, педагога-гуманіста, поета. На жаль, неспівпадання волелюбних міркувань і висловлювань Г. Сковороди з тогочасною ідеологією та освітньою політикою змусило педагога 1769 р. остаточно залишити колегіум і припинити педагогічну

діяльність. Але і сьогодні теоретико-педагогічні погляди Г. Сковороди, зокрема вчення про споріднену працю, є основоположними в розвитку профільного навчання[12].

Початок XIX ст. ознаменувався реформою народної освіти. Маніфестом від 8 вересня 1802 р. було створено міністерство народної освіти на чолі з графом П. Завадовським, 1803 р. опубліковано «Нопередні правила народної освіти», 1804 р. – «Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам» (Статут гімназій). На чолі навчальної справи були поставлені університети. Гімназійний курс являв собою продовження курсу повітових училищ, включав тільки чотири класи та був призначений для «1) приготвлення к слуханию университетских наук; 2) преподавания сведений, необходимых для благовоспитанного человека; 3) приготвлення желающих к учительскому званию в низших училищах». Програма навчання містила такі предмети: три іноземні мови, географія, історія, статистика, початковий курс філософії та витончених наук, політична економія, технологія, комерційні науки, математика, дослідна фізика, природнича історія, малювання. Гімназійна освіта будувалася на релігійній основі.

У Харкові на початку XIX століття, завдяки громадській ініціативі, було засновано університет. Ця подія викликала необхідність перетворення Головного казенного училища в гімназію з повітовим училищем, яка до 1836 р. знаходилась у віданні Харківського університету, а 1841 р. була перейменована у І-у Харківську.

Характерною ознакою процесів розвитку вітчизняної системи освіти початку XIX ст. була професійна спрямованість загальноосвітніх закладів. Створення спеціальних класів і додаткових курсів у гімназіях та повітових училищах стало однією з вирішальних передумов організації профільного навчання. Загальною метою додаткових класів і курсів було формування професійних знань та умінь залежно від регіональних особливостей для полегшення подальшої теоретичної та спеціальної практичної підготовки, або ж прискореної соціалізації випускників училищ і гімназій, які не продовжували навчання на наступному рівні. Це були перші праобрази факультативних занять та курсів за вибором [5, с.44].

Перша половина XIX ст. ознаменувалася також популяризацією діяльності реальних гімназій, у яких зміст загальної освіти поєднувався з початковою професійною освітою. У багатьох гімназіях відкривалися спеціальні класи, де викладалися профільні дисципліни (музика, ремесла, мореплавні науки та ін.)[14]. Це стало початком довготривалої полеміки між ученими, педагогами і громадськими діячами щодо значимості та пріоритету класичної або реальної (у розумінні – професійної, практичної) освіти.

Царський уряд Миколи I в галузі освіти проводив реакційну політику, підтвердженням чого став «Статут гімназій і училищ,

підпорядкованих університетам” (1828). Цим документом було ліквідовано принципи безстановості і наступності навчальних закладів. Відтоді для дітей селян, ремісників, купців і міщан передбачалися парафіяльні (1-2 роки) школи та повітові (3 роки) училища. Для дітей дворян – гімназії та університети [10, Т. II, с.1039]. Курс навчання в гімназіях став семирічним, у програму було введено Закон Божий, священну історію, логіку, грецьку мову; допускалися тілесні покарання. З 1849 р. в гімназіях було запроваджено біфуркацію з 4-го класу: для майбутніх державних службовців вводилися лекції з російської та слов'янської мови, математики і російського законодавства; для тих, хто готувався до навчання в університеті, – латинської і грецької мови.

У 1852 році гімназії були поділені на три типи: з викладанням природничої історії та законодавства, гімназії з викладанням законодавства та гімназії з викладанням грецької мови (класичні).

1864 р. було введено в дію Статут гімназій і прогімназій, згідно з яким функціонували гімназії з двома класичними мовами (латинська – з 1-го класу, грецька – з 3-го класу), гімназії з латинською мовою та реальні гімназії та відповідні їм прогімназії з курсами 4-х початкових класів гімназії. Випускники класичних гімназій отримували право вступу до університетів, випускники реальних гімназій – до вищих спеціальних училищ [там само, Т. III, с.1528].

Зміст навчання в реальних прогімназіях і гімназіях орієнтувався на підготовку учнів до вступу у вищі технічні та сільськогосподарські навчальні заклади. У навчальних планах реальних гімназій не передбачалося часу на вивчення давніх мов; на вивчення предметів природничого циклу відводилося на 4 год. більше, ніж у класичних гімназіях, математики – на 17 год., фізики – на 9 год., космографії – на 6 год. Обов'язковим було вивчення французької та німецької мов. Курс навчання тривав сім років[там само].

З іншого боку навчальні плани класичних гімназій поступово доповнювалися безліччю нових предметів і були дуже перевантажені. Наприклад, крім класичних дисциплін, учням 3-ї Харківської гімназії викладались: тригонометрія, космографія, зоологія, ботаніка, мінералогія, геологія, анатомія, фізіологія обсягом по 2-3 години на тиждень.

Керівництво навчально-виховною роботою в гімназіях здійснювала педагогічна рада, до складу якої входили всі штатні й позаштатні педагоги, лікар, почесний попечитель, інспектор. Педагогічна рада виконувала такі функції: прийом учнів і перевід їх з класу до класу, видача атестатів випускникам, визначення нагород за гарне навчання та поведінку, звільнення учнів від сплати коштів за навчання та призначення стипендій, добір наочних посібників і книг для бібліотеки, обговорення та затвердження розподілу годин за навчальними

предметами, вибір навчальних програм, розгляд річних звітів з навчальної та виховної роботи тощо.

При Харківських гімназіях існували фундаментальна й учнівська бібліотеки, церква, хор та оркестр учнів. Історичні документи свідчать про нерозривність навчання і виховання у цих закладах. Цьому сприяла і висока духовність навчання, і різноманітна позакласна робота: літературно-вокально-музичні вечори, ботанічні екскурсії, освітні подорожі під час канікул, шкільні свята.

Жіноча середня освіта в Харкові розвивалася не так успішно, як чоловіча. 1812 р., під час піднесення патріотизму та пробудження громадської свідомості, була заснована перша жіноча школа – Харківський інститут благородних дівиць, а 1860 р. – Маріїнська (1-а) гімназія. Рівень освіти в жіночих гімназіях був значно нижчим, ніж у чоловічих, і вони не давали права вступу до університетів й інших вищих навчальних закладів.

1870 р. було опубліковано *—Прошення про жіночі гімназії—*, згідно з яким у названих закладах дозволялося створювати додатковий восьмий педагогічний клас, що свідчить про організацію профільного навчання[там само, Т. IV, с.1286]. Випускниці 7-го класу отримували звання вчительки початкових класів, а 8-го педагогічного класу – звання домашньої вчительки.

У жіночих гімназіях значна увага приділялась вивченню іноземних мов, ознайомленню учениць з кращими творами світової літератури, збереженню здоров'я та фізичному вихованню, вивченню правил християнського життя. Особливою турботою викладачів гімназій було естетичне виховання. Дівчата навчалися малюванню, співам, музиці й танцям. Відповідно до програми з рукоділля учениці обов'язково займалися плетінням, вишиванням і вишуканим шитвом.

Освітня політика міністра народної освіти графа Д. Толстого (від 1866 р. до 1880 р.) спричинила гальмування в організації профільного навчання у системі загальної освіти. Згідно з проектом статуту гімназій 1871 р., новим статутом гімназій і прогімназій з програм було вилучено природознавство, а введено логіку, яку мали викладати вчителі богослов'я. Також було реорганізовано реальні прогімназії й гімназії в реальні школи. У реальних школах (або училищах), за статутом реальних училищ 1872 р., встановлювався шестирічний термін навчання, але дозволялося відкривати додатковий сьомий клас, що давало абітурієнтам право продовжити навчання у вищих технічних школах. Відповідно до регіональних особливостей в реальних школах діяли два відділення: основне та комерційне. В основному відділенні дозволялося відкривати додаткові класи: загальні, механіко-технічні й хіміко-технічні. 1888 р. усі реальні училища було ліквідовано, на їх базі створено загальноосвітні навчальні заклади, в яких дещо ширше, порівняно з класичними гімназіями, вивчалися математика, фізика і природознавство. Навчання ж

у класичних гімназіях диференціювалося за напрямками: філологічний, художній (мистецький), юридичний[там само, Т. V, X].

Докорінно структура навчального плану гімназій була змінена 1901 р.: припинено викладання латини, вивчення грецької мови стало необов'язковим, у 7-8-х класах введено філософську пропедевтику та законодавство.

Вагоме значення для розвитку профільного навчання мало також відкриття спеціалізованих курсів: учительських, бухгалтерських, креслярських, художніх та ін. – на базі двокласних народних та міських училищ, учительських семінарій [7]. Одночасно відбувався процес становлення перших вузькоспеціалізованих професійних навчальних закладів, ремісничих шкіл і закладів, що перебували у віданні різних міністерств. Зокрема: військового міністерства – кадетські корпуси та вищі військові школи; земельних справ – сільськогосподарські курси, школи й академії; внутрішніх справ – ветеринарні і фельдшерські школи; Святійшого Синоду – духовні, єпархіальні училища, семінарії, академії; земств – ремісничі земські школи. Зазначимо, що практично до 1883 р., коли у складі Ученого комітету міністерства народної освіти було створено окремий відділ у справі технічної та професійної освіти, професійні школи були вузькоспеціалізованими, загальної освіти вони не давали, тому не були популярними серед населення [8].

1888 р. було затверджено «Основні положення про промислові училища», згідно з якими функціонували середні чотирирічні технічні школи для учнів, які мали право здобути звання техника після закінчення п'яти класів реальної школи; нижчі технічні трирічні школи для випускників міських училищ; ремісничі школи з трирічним курсом для випускників початкових шкіл[9]. Діяльність цих та інших навчальних закладів сприяла становленню вищих професійних шкіл на території Харківщини: Харківського ветеринарного (1851), Харківського технологічного інститутів (1885) та ін.

Суспільно-демократичні перетворення в Російській імперії 1905 р. сприяли зверненню до проблем змісту навчання та узгодженню його з метою забезпечення наступності між загальноосвітньою і вищою школами (1913 р.). Зокрема на I та II вчительських з'їздах широко обговорювалися проблеми фуркації навчання ученими К. Поссе, В. Струве, Д. Синцовим та ін. Так, деякі доповідачі пропонували факультативне вивчення точних дисциплін, інші – наголошували на першочерговості індивідуалізації та диференціації залежно від здібностей учнів. В. Струве вважав, що необхідно використати позитивний досвід французької школи і здійснювати профільну спеціалізацію з 14 років. Педагогами було запропоновано проводити фуркацію вивчення точних, природничих, гуманітарних наук та технологій[13, с.1-8].

Ситуація, що склалася, спонукала міністерство народної освіти вжити невідкладних заходів щодо реформи шкільної освіти. 1899 р. за проектом міністра народної освіти М. Боголепова пропонувалися такі типи шкіл: латинська гімназія, профільна гімназія; реальне училище; школа нового типу (класична, природна, гуманітарна); середня школа, в якій поєдналися б змістово гімназія й реальне училище. У 1915 р. міністром народної освіти П. Ігнатьєвим було запропоновано ввести єдину семирічну середню школу на базі чотирирічної початкової. Середня школа поділялася на перший ступінь (3 роки) і другий (4 роки) – з відділеннями: новогуманітарним, гуманітарно-класичним і реальним.

На жаль, більшість з педагогічних інновацій так і не були реалізовані на практиці через нестабільність соціально-економічного і політичного життя держави. Революції, ліквідація неписьменності, важкі роки війни, подальша реорганізація всієї системи освіти певною мірою призупинили подальшу розробку проблеми профілізації школи, але, водночас, привернули увагу широкого кола громадськості, науковців, учителів.

Загалом, на території України на початку XX ст. діяли загальноосвітні школи (гімназії, жіночі школи відомства Імператриці Марії, єпархіальні училища), в яких профільне навчання відбувалося за регіональним підходом через організацію додаткових класів і курсів та поширення розгалуженої мережі середніх і нижчих професійних шкіл [11, с.442].

На початок 1915 р. у Харківській губернії було 12 чоловічих і 14 жіночих гімназій, 2 прогімназії, 7 реальних училищ, 3 духовних, 2 комерційних, 1 художнє, а також кадетський корпус та інститут благородних дівочь. Крім того, а Харкові було багато приватних середніх навчальних закладів: 9 чоловічих і 20 жіночих гімназій, реальне та комерційне училища. Була в місті також гімназія товариства трудових жінок, єдина із спільним навчанням.

Таким чином, до 1917 р. у Харківській губернії, територія якої входила до складу Російської імперії, питання профільного навчання розв'язувалося засобом розширення типології середніх навчальних закладів. Кожен тип навчального закладу працював за своїм навчальним планом і програмами, за допомогою яких відбувалася і профільна диференціація.

Одночасно школа прищеплювала вихованням християнські поняття, почуття власної гідності, любов до знань, вміння самостійно працювати, відчувати відповідальність за свої вчинки. Головною метою шкільної освіти було виховання людини. Цьому сприяла система навчання, яка спрямовувала творчий розвиток особистості й одночасно була орієнтованою на її духовне вдосконалення. Принципи, які були закладені в основу навчального процесу, є актуальними і для сучасної школи: системність у вивчення предметів, міжпредметні зв'язки, прищеплення навичок самостійного здобуття знань, урахування індивідуальних особливостей учнів. У історичному досвіді розвитку української школи

міститься невичерпний потенціал ідей і відповідних педагогічних технологій, спрямованих на диференціацію й індивідуалізацію навчання, розвиток наукового мислення та творчих здібностей учнів, допрофесійну орієнтацію тощо. Розуміючи цінність освіти і культури, школа завжди брала на себе не лише освітні функції, а й створювала культурний простір, що зберігає загальнолюдські цінності, ідеали добра і любові.

Література

1. Аскоченский А. Киев с древнейшим его училищем Академиею. – К.: Унив. тип, 1856. – Ч. 1. – 370 с., Ч. 2. – 566 с.
2. Багалей Д., Миллеръ Д. Опытъ исторіи г. Харькова за 250 лѣтъ его существованія. – Харків, 1905. – Т. 1. – 568 с.
3. Грушевський О. Зміни шкільної системи на Лівобережжі в XVIII ст. // Україна. – К., 1924. – Кн. 1-2. – С. 83, 85.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для пед. учебных заведений / Под. ред. А. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
5. Лавровский Н. Из первоначальной истории Харьковского университета // Журнал Министерства народного просвещения. – 1869. – Ч. 145. – №10. – С. 235-260.
6. Лебедевъ А. Харьковскій колегіумъ, какъ просвѣтительный центръ Слободской Украины до учрежденія въ Харьковѣ университета // Чтенія въ Обществѣ Исторіи и Древностей Російскихъ. – М., 1885. – Кн.4. – С. 10-11.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 2 пол. / Под. ред. А. Пискунова. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
8. Павловскій И. Ремесленное училище въ Черниговѣ, учрежденное 100 лѣтъ назадъ // Кіевская Старина. – 1904. – №2. – С. 157.
9. Сборникъ матеріаловъ по техніческому и професійному образованію. – Петербургъ, 1895. – Вып. 1. – Ч. 1. – С. 61-69.
10. Сборникъ постановленій по Министерству Народного Образованія. – С. - Пб.: Тип. Имп. Акад. Наукъ. – Т. II: Царствованіе Императора Николая I-го. Отделение I: 1825-1839 гг. – 1390 с.; Т. III: Царствованіе Императора Александра II: 1855-1864. – 1612 с.; Т. IV: 1865-1870 гг. – 1340 с.; Т. V: 1871-1873 гг.; Т. VI: 1874-1876 гг.; Т. VII: 1877-1881 гг.; Т. VIII: 1881-1883 гг.; Т. IX: 1884 г.; Т. X: 1885-1888 гг.
11. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Підготував Ю. Вільчинський. – 2-е вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
12. Сковорода Г. Пізнай в собі людину: Пер. М. Кашуба; Пер. поезії В. Войнович. – Львів: Світ, 1995. – 528 с.
13. Смирнова И. Исторические аспекты дифференциации обучения // Математика: Еженедельное учебно-методическое приложение к газете „Первое сентября”. – 2000. – №44. – С. 1-8.
14. Шмидтъ Е. Історія середніх заведень в Росіи. – Петербургъ, 1878. – С. 214.

Методологія і методи дослідження земельної громади в Наддніпрянській Україні (1917–1930 рр.)

Калініченко В. В.

Калініченко В. В. Методология и методы исследования земельного общества в Надднепрнянской Украине (1917–1930 гг.). Стаття посвящена анализу методологии в изучении земельного общества в Надднепрнянской Украине (1917–1930 гг.), раскрываются методы исторического исследования по данному вопросу. Ключевые слова: крестьяне. Земельное общество, метод.

Наддніпрянською Україною у вітчизняній історіографії називають українські землі, що до 1917 р. входили до складу Російської імперії, а після революції, до 1939 р. складали територію Радянської України [3, с. 1675]. У селах Наддніпрянщини у доколгоспний період діяла земельна громада – земельно-господарське об'єднання селянських господарств [4, ст. 10]. Згідно із Земельним Кодексом УСРР 1922 р. всі селянські господарства мусили обов'язково бути членами земельної громади [4, ст. 10]. Необхідність подібної організації була зумовлена особливістю господарювання одноосібних господарств – низка робіт в аграрному секторі економіки вимагає спільних зусиль усіх землекористувачів. Це і розподіл та перерозподіл землі, і землеустрій, і введення поліпшеної (громадської) сівозміни, і проведення агрономічних заходів, і використання угідь сільського користування (луків, ставків, лісів) тощо.

Актуальність дослідження земельної громади зумовлена інтересом української громадськості до селянства – основи української нації. Саме селянство зберегло мову, традиції, менталітет нашого народу. Брутально проведені більшовиками колективізація, розкуркулення, голодомори призвели до розселяння й вимирання села. З відродженням Української держави стан сільського господарства кращим не став. Великі надії були на становлення фермерського господарства, але вони не виправдалися. У сільському господарстві створюються великі приватновласницькі господарства, де працюють наймані робітники, а селянство продовжує перебувати у глибокій кризі й деградує. Таке становище загрожує остаточним зникненням селянства. Нам необхідно зберегти українське селянство, а це неможливо без збереження трудового селянського господарства.

Селянське господарство ще не вичерпало себе. За певних умов воно може бути ефективнішими за велике господарство. Селянське

господарство більш мобільне, й може швидше пристосовуватися до нових умов ринку. Звичайно, деякі трудові операції, які неможливо виконувати одноосібно, необхідно буде кооперувати. Таким чином, еволюційними шляхом, на добровільних, раціональних, економічно вигідних умовах селянські господарства об'єднуються в кооператив вертикального типу. При такій кооперації селянське господарство зберігається як самостійна виробнича одиниця (на відміну від колгоспів) й користується перевагами великого кооперативного об'єднання. Про такий можливий, перспективний шлях розвитку селянського господарства писав відомий аграрник О. В. Чаянов та його однодумці по організаційно-виробничій школі [8]. Нажаль їх погляди не співпадали з поглядами більшовиків, тому школу розгромили, а О. В. Чанова та його колег репресували. Нині, на Заході, вчені-аграрники дуже високо оцінюють досягнення вчених організаційно-виробничої школи, які доказали можливість збереження ефективного й рентабельного трудового селянського господарства [2; 9]. Природною формою такого вертикального кооперативу була земельна громада, що діяла в українському доколгоспному селі й була знищена більшовиками на початку 1930-х років в ході примусової суцільної колективізації селянських господарств.

У незалежній Українській державі взятий курс на ринкову економіку. Складовим сегментом такої економіки є ринкове сільське господарство. Трудове селянське господарство може бути конкурентно спроможним в ринкових умовах у боротьбі з великими приватновласницькими господарствами тільки об'єднавшись у кооперативи вертикального типу. Таким чином ми бачимо соціальне значення цього дослідження. Дослідження земельної громади актуальне й необхідне. Інститут земельної громади в Україні досліджений недостатньо [5]. Дослідження потрібно розпочинати з висвітлення методології та методів роботи.

Після краху СРСР і марксистсько-ленінської ідеології українська історична наука перейшла від марксистсько-ленінської формаційної методології до плюралізму думок відносно вибору методології історичного дослідження. В історичній науці запанувала поліметодологія. Принаймні нині паралельно існують формаційний, цивілізаційний, модернізаційний, соціоантропологічний та інші підходи в осмисленні історичного минулого. Всі ці підходи мають свої плюси і мінуси.

Формаційний підхід в методології дискредитував себе після краху комуністичного експерименту. Нині більшість вітчизняних істориків схиляється до цивілізаційного підходу в методології. Нам здається теж цивілізаційна парадигма найбільш придатною для пізнання історичного процесу.

Цивілізаційна схема розвитку людства свідчить про паралельне існування кількох цивілізацій (західно-християнської або євро-атлантичної, ісламської, китайської тощо), незважаючи на процеси

глобалізації в світі. Кожна з цивілізацій (і в минулому, і в наш час) має свій цикл існування: зародження, розвиток, розквіт, занепад і загибель. У цю парадигму цілком вписується радянська цивілізація, в рамках якої і існувала земельна громада досліджуваного періоду. Дехто з істориків закидає, що радянський відрізок в історії нашої країни надто короткий, щоб його виділяти в окрему цивілізацію. Але цей закид некоректний. Цивілізація може проіснувати тисячі років, як, скажімо, давньоєгипетська, а може бути тільки кілька десятиків років, як, наприклад, радянська. Головне – не час існування, а закони буття суспільства даної цивілізації, її світосприйняття, фундаментальні основи життя цивілізації. У цьому сенсі радянська цивілізація була цілком самодостатньою формою організації суспільства, що якісно відрізняло її від інших цивілізацій світу (західно-християнської, ісламської або православно-російської).

Звісно, як будь-який інший, цивілізаційний підхід (як і формаційний) необхідно розглядати як абстракцію, ідеально-типову конструкцію, котра покликана бути тільки засобом пізнання історичного процесу [1].

Основу дослідження земельної громади мусять складати фундаментальні принципи наукового пізнання об'єктивності та історизму. Принцип об'єктивності зобов'язує розглядати історичні явища і події у всіх їх складнощах, багатогранності та суперечливості. Принцип історизму передбачає аналіз історичних фактів у конкретному історичному середовищі, у динаміці. Дотримання цих принципів є необхідним, зважаючи і на те, що тема земельної громади нині має не тільки наукове, але, на нашу думку, й суспільно-політичне значення з огляду на невтішний стан сучасного українського селянства. А постійні дискусії в суспільстві навколо подій історії України та специфіка історичного пізнання, яке характеризується єдністю об'єкта і суб'єкта пізнання, виключає для історика можливість уникнути виявлення свого ставлення до них. Тому об'єктивність у нашому дослідженні повинна проявитися у визначенні сутності такого явища, як земельна громада, і визначенні умов, в яких вона діяла в Наддніпрянській Україні у 1917–1930 рр., виявленні головних, основних властивостей, зв'язків, тенденцій її розвитку, її потенційних можливостей для розвитку селянського господарства і всього аграрного сектору економіки. Дотримання принципу історизму забезпечує погляд на діяльність земельної громади як процес, в ході якого всі складові елементи цього поземельного інституту розвивалися у часі, в сукупності історичних взаємозв'язків і взаємозалежностей. Історичний підхід повинен поставити об'єкт нашого дослідження у контекст певних суспільно-політичних та економічних умов, що дозволяє нам виявляти і фіксувати якісні зміни у діяльності земельної громади, перехід її від одного етапу до іншого. Важливе значення в процесі роботи над темою має

дотримання діалектичного принципу, який вимагає розглядати явища у взаємозв'язку, взаємообумовленості.

В основу дослідження земельної громади покладені загальнонаукові методи – аналітичний, синтетичний, логічний, метод опису та спеціальні історичні методи – типологічний, синхронний, проблемно-хронологічний, діахронний, системно-діахронний, історико-порівняльний, структурно-системний, історико-системний метод, історичного моделювання, а також методи суміжних наук – статистичний та соціальної психології [6; 7; 10].

Типологічний метод допомагає визначитися з класифікацією земельних громад за кількістю селянських дворів, простежити вплив цієї ознаки на перебіг економічних процесів, формування кошторисів.

Використання синхронного методу визначається, передусім, строкатістю та складністю взаємозв'язків та взаємодій, що мали місце в земельних громадах в один і той саме час.

Проблемно-хронологічний метод допомагає глибше проникати в сутність проблеми, розчленувати її на декілька вузлових проблем, кожен з яких необхідно було розглядати у хронологічній послідовності історичних фактів.

Діахронний метод дозволяє виявити якісні особливості історичного процесу у часі, простежити дію історичних закономірностей і тенденцій, встановити головний напрямок розвитку, особливості та тенденції, ступінь та форму їх прояву з метою визначення часу виникнення нових явищ і процесів у громаді. Системно-діахронний метод дозволяє проаналізувати історичний розвиток в умовах зміни суспільних систем. А саме проаналізувати процес трансформації сільської громади в земельну громаду під час революційних перетворень.

Історико-порівняльний метод дозволяє встановити подібність і відмінність між земельними громадами Наддніпрянщини, а також порівняти їх із земельними громадами інших регіонів, зокрема Російської федерації з метою більш глибокого розуміння сутності процесів у громаді.

Структурно-системний метод необхідний тому, що забезпечує погляд на земельну громаду як на складну систему із різноманітними соціально-економічними зв'язками, вмонтовану в структури радянської влади, а, отже, допомагає з'ясувати характер та особливості взаємовпливів структур влади на земельні громади та громад на сільські органи радянської влади.

Метод історичного моделювання, ретроспекції дозволяє встановити в діяльності земельної громади залишки минулого, риси поточного і паростки майбутнього, реконструювати моделі поведінки селян у громаді на основі більш ранніх етапів її розвитку.

Використання статистичного методу пов'язане із широким залученням суцільних кількісних даних, що характеризують різні аспекти розвитку земельних громад Наддніпрянської України, і дозволяє отримати узагальнені показники, розкрити економічний потенціал, кошториси громад.

Метод соціальної психології дозволяє визначити, які елементи свідомості відіграли головну роль у формуванні соціально-психологічних явищ, притаманних селянам у громаді, що детермінували форми їх поведінки, реакції на радянську аграрну політику.

Використання вказаної методології та методів дослідження дозволить нам всебічно вивчити інститут земельної громади у Наддніпрянській Україні.

Література

1. *Вебер* М. Объективность социально-научного и социально-политического познания / М. Вебер // Вебер М. Изб. Произведения. – М.: Наука, 1990. – С. 345–415.
2. *Великий незнакомец: Крестьяне и фермеры в советском мире: [Хрестоматия]* – М.: Прогресс, 1992. – 431 с.
3. *Енциклопедія українознавства*. – Львів: Наук. тов-во ім. Т. Шевченка, 1996. – Т. 5. – 1605–2000 с.
4. *Земельний Кодекс УСРР*. – Х.: Видання НКЗС УСРР, 1922. – 90 с.
5. *Калініченко* В. В. Висвітлення земельної громади українського доколгоспного села в історіографії / В. В. Калініченко // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2008. – № 835. – С. 67–74.
6. *Ковальченко* И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. – М.: Наука, 2003. – 486 с.
7. *Крушельницька* О. В. Методологія та організація наукових досліджень: Начальний посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – 206 с.
8. *Чаянов* А. В. Основные идеи и формы организации сельскохозяйственной кооперации / А. В. Чаянов. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
9. *Шанин* Т. Определяя крестьянство (реферат) / Т. Шанин // Отечественная история. – М., 1993. – № 2. – С. 7–16.
10. *Шейко* В. М., Кушнарченко Н. М. Організація науково-дослідної діяльності: Підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарченко. – К.: Знання, 2006. – 307 с.

Харьковский университет как центр региональной образовательной системы: история, проблемы, перспективы

Посохов С. И.

Важной проблемой современного мира является поиск такой модели отношений между государством и системой образования, которая обеспечит оптимальный баланс интересов, в частности, баланс между государственным контролем, обеспечивающим необходимую регламентацию некоторых параметров образования, и самостоятельностью отдельных учебных заведений и даже отдельных региональных образовательных систем.

Тенденцией последнего времени, в том числе в Европе, является не столько унификация в сфере образования, о которой у нас много говорят, сколько децентрализация. Появление новых регионов ускоренного развития, еврорегионов, приводит к формированию новых форм государственного контроля и, одновременно, выдвигает новые требования к системе образования. Своевременная смена приоритетов, поиск новых эффективных форм невозможны в условиях существования громоздких образовательных систем. Сама жизнь заставляет нас задуматься о том, что должна являть собой в современных условиях региональная образовательная система, как сделать ее необременительной в финансовом отношении и, одновременно, результативной.

Данная проблема является особенно актуальной для постсоветских государств. Поиск решения, на наш взгляд, непременно должен привести к вопросу о месте классического университета в региональном образовательном пространстве. Очевидно, что без фундаментальной науки невозможны ни успешные прикладные исследования, ни развитие современных образовательных направлений. Очевидно также, что затраты на фундаментальную науку весьма значительны и не дают моментальной отдачи, а нередко вовсе не предполагают такой «отдачи». Фундаментальность утрачивает привлекательность и на уровне образовательном, поскольку, в глазах многих людей, не предполагает «окупаемости». Не удивительно, что в условиях рыночной конкуренции, классические университеты, в частности в Украине, больше ориентируются на «быстрый успех» и максимально расширяют секторы юридического и экономического образования. Одновременно, происходит свертывание фундаментальных исследований, либо их деградация в связи с невозможностью обеспечить их современными оборудованием и материалами. Все это вместе разрушительно для научных школ и традиций классического университета. Однако, на наш взгляд, причина

кроется не только в сведении к минимуму государственной поддержки фундаментальной науки и образования, но и неправильной государственной политике в сфере образования. Говоря о последней, имеется в виду, в том числе, во многом стихийный процесс возникновения вузов с названием «университет», отсутствие механизмов регулирования отношений в рамках региональных образовательных систем. На наш взгляд, уже изменение статуса классического университета с «одного из равных» на «одного из ведущих» в границах региона может улучшить положение дел не только в этих университетах, но и в образовании и науке в целом. Возможно, следует вернуться к идее университетского округа (что наблюдается в Российской Федерации).

Размышляя о роли классического университета, будем опираться на опыт Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина, который недавно отметил свое 200-летие. История университета наглядно демонстрирует нам примеры его позитивной «интеграционной» деятельности в регионе. Нет сомнения, что история города и края была бы совсем иной, если бы в нем не возник университет. Такого рода примеров позитивного воздействия университета на окружавшее его социокультурное пространство можно привести бесконечно много. Не характеризуя подробно этот аспект, отметим лишь, что складывание системы образования в регионе происходило под мощным воздействием университета. Многие высшие учебные заведения города напрямую ведут свою историю от университета, другие возникли в связи с поддержкой со стороны университета. Университет и формально, и фактически долгое время был центром региональной образовательной системы. Такую роль он продолжает выполнять и теперь, однако, начиная с советского времени, это происходит лишь в силу традиции, неких неписаных правил, часто на уровне общественного мнения. Университет сохраняет за собой лишь моральное влияние на образовательную систему региона. Неопределенность статуса (и даже функций!) университета, которая возникла с момента его возрождения в 1933 г., к сожалению, по-прежнему не преодолена. На этом фоне разворачивается борьба за лидерство на региональном образовательном пространстве различных высших учебных заведений, которые, в ряде случаев вводя недостающие элементы структуры, также претендуют на «универсальность». Предметом разногласий становятся даже, казалось бы, незыблемые истины. Так, еще недавно, ни у кого не вызывало сомнений, что до начала XX в. в Харькове существовало 3 вуза (университет, ветеринарный и технологический институты). Сегодня, судя из «историй», сложно даже назвать эту цифру.

Впрочем, именно история дает повод для оптимизма. Харьковский университет за свои более чем двести лет переживал разные времена, но

каждый раз ему удавалось отстоять фундаментальное образование и науку. И сегодня он имеет высокий авторитет в регионе, достаточно устойчивый имидж лидера, он был и остается примером для многих.

Во-первых, на сегодняшний день он единственный в Украине, где представлен весь спектр фундаментальных учебных направлений. У нас есть и философский, и медицинский, и широкий круг гуманитарных и естественнонаучных факультетов. Мы в полной мере соответствуем определению «классический университет». Во-вторых, университет удерживает лидерство среди университетов с точки зрения развития фундаментальной науки (по официальному рейтингу – первое место, без учета столичного Киевского национального университета им. Т. Шевченко). Это достигается в значительной мере благодаря эффективным формам кооперации с академической наукой. В-третьих, университет выполняет важную, можно сказать лидирующую, функцию в региональной системе непрерывного образования. В конце концов, ректор университета возглавляет совет ректоров Харькова. И все же, сказанное не снимает проблему статуса университета в регионе.

Если брать проблему сохранения широкого спектра учебных дисциплин, то следует признать губительным применение к классическому университету общих нормативов. Скажем, сохранение мощных физико-математических школ, которыми не без основания гордится университет, невозможно в условиях применения принятого министерством соотношения числа преподавателей и студентов. Одновременно, «самоподготовка» кадров преподавателей фундаментальных дисциплин в вузах прикладной направленности чревата полной профанацией образования. К сожалению, переподготовка учителей школ также, в значительной мере, идет мимо университета. Считается правильным повышать не научный, а педагогический уровень учителя. Очевидно также, на наш взгляд, что уже фундаментальность и междисциплинарность, на которых стоит университет, определяют его экспертную функцию при определении содержания образования вообще, функцию переработки и адаптации нового знания к возможностям определенных уровней образования, иначе мы имеем просто замусоривание образования всевозможным информационным хламом. Однако такие процессы также во многом идут мимо университета. Результат известен. Ухудшается положение фундаментальной науки. К сожалению, государство никак не способствует обновлению научного оборудования, а сам университет не в состоянии это сделать. Регион никак не реагирует на такие потребности университета, а университет, стремясь найти эту поддержку, готов перейти на прикладные исследования.

На наш взгляд, именно на классические университеты, которые де-факто выполняют интегрирующую роль, следует возложить функцию

выработки доктрины развития образования в регионе. До определенной степени на университеты можно было бы возложить и ответственность за эффективность региональной политики в области образования (а, возможно, и не только). Для этого, в университетах можно было бы создать соответствующие управленческие структуры, которые бы осуществляли мониторинг как образовательной, так и научной деятельности в регионе, которые бы объединяли экспертов при определении итогов и перспектив развития региональной образовательной системы. Такие структуры, не претендуя на вмешательство в процесс управления отдельными учебными заведениями, могли бы, обобщая, проверяя и распространяя информацию, вырабатывать программу конкретных действий, предлагать пути преодоления кризисных явлений, прогнозировать развитие событий и т.д. Это же касается и процесса создания новых учебных заведений. В большинстве своем потребность на такие заведения должна определяться в регионах. На этом уровне сложнее будет манипулировать данными, определяя их цели и задачи. Решения экспертных советов в данном случае могли бы иметь рекомендационный характер, но уже их наличие снимало бы немало проблем в таких делах.

В любом случае, острой потребностью современной жизни является повышение статуса классического университета. Решать эту проблему, на наш взгляд, следует начинать на региональном уровне.

Використання інтерактивних методів навчання під час проведення уроків історії

Рябокобила О. О.

Рябокобила Е. А. Использование интерактивных методов обучения на уроках истории. Цель данной работы – анализ современных инновационных подходов во время организации учебно-воспитательного процесса, особенно при изучении исторических дисциплин. Развитие украинской системы образования требует от педагогики изучения и применения на практике новых методов обучения и воспитания молодежи. Существует огромное количество активных и интерактивных технологий обучения. Они могут быть применены на разных этапах урока. На первый план в инновационном обучении выступает формирование у ребят опыта научного восприятия истории. Использование интерактивных технологий способствует развитию критического мышления и познавательных интересов учащихся.

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки і практики вивчення і впровадження нових методів навчання та виховання молоді. За своїм змістом, формами та методами роботи освіта не є незмінним, закріпленим феноменом. На сучасному етапі все помітнішим стає те, що традиційна школа, орієнтована на передачу знань, умінь і навичок, подекуди не встигає за темпами їх нарощування, недостатньо розвиває здібності, необхідні для самовизначення у сучасному світові. В інноваційному ж навчанні на перший план висувуються творчі і продуктивні завдання, які визначають суть і мотиви вибору навчальної діяльності учнів.

Існує велика кількість активних та інтерактивних технологій навчання – проблемна лекція, парадоксальна лекція, евристична бесіда, пошукова лабораторна робота, розв’язання ситуаційних задач, колективно групове навчання, ситуативне моделювання. Вони можуть бути використані на різних етапах уроку: під час первинного оволодіння знаннями, під час закріплення й удосконалення, під час формування вмінь та навичок. Їх можна застосовувати також як фрагмент заняття для досягнення певної мети або ж проводити цілий урок з використанням окремої технології.

К. О. Баханов, А. Т. Степаніщев складовими системи навчання виділяли мету, зміст, мотиви учбової діяльності, форми, методи, прийоми і засоби навчання, контроль і корекцію вчителя, самоконтроль і самокорекцію учнів, результат навчальної діяльності [2 С. 20 – 25]. Під інноваціями у навчанні розуміють процес створення, поширення нових методів і засобів для розв’язання тих дидактичних проблем, які вирішуються звичними, традиційними методами, а також результат творчого пошуку нестандартних розв’язань різноманітних педагогічних проблем: нові технології, оригінальні дидактичні ідеї, форми і методи навчання.

Для успішного впровадження технологій розвивального навчання необхідно пам’ятати, що уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати в них інтерес до самостійного мислення та дій. Тому дуже важливо на початку заняття створити позитивну психологічну атмосферу, яка сприятиме розвитку особистості. Дітей потрібно вразити, здивувати, зацікавити та інтригувати.

Для вирішення цієї проблеми рекомендується використовувати „розминку”, яка замінює так звані організаційні моменти уроку і до того ж відіграє певну роль в обґрунтуванні навчання. Наприклад, розминка до теми „Знайомство з історією” (Історія України, 5-й клас). Вчитель: «В усі часи у людей існувала потреба зберігати будь-які відомості, фіксувати важливі події. Люди здавна намагалися знайти спосіб передачі та збереження інформації. Завдання. Яким чином люди це робили?». Учні обговорюють у парах завдання, пропонують свої пояснення, формують загальний висновок, який коректується вчителем.

Розминка до теми „Темні символи” (5-й клас). Вчитель: «Нам варто підготуватися до мандрівки у королівство минулих часів. По-перше, ми маємо позначити, що ми всі є представниками Української держави, адже там ми зможемо зустрітися з численними відвідувачами, туристами. Як же нам розрізнити, хто з присутніх є представником тієї чи іншої країни?». Учні самостійно роблять висновки. Підсумовуючи висловлювання учнів, необхідно підвести їх до розуміння слів «державні символи» (Герб, прапор, печатка).

Активне навчання використовує систему методів і прийомів, спрямовану головним чином не на повідомлення готових знань, їх запам'ятовування, а на організацію учнів для самостійного здобування знань, засвоєння умінь і навичок у процесі пізнавальної та практичної діяльності [7, с. 63 – 70].

Парадоксальна розповідь – це розповідь, яка містить хибні або неправильні твердження. Спираючись на свої знання, учням необхідно виділити парадоксальні моменти та довести, у чому полягає їх хибність. Під час виконання цієї вправи розвиваються вміння швидко і логічно мислити, стисло конспектувати, чітко висловлювати свою думку.

Наприклад, тема «Княжа Русь-Україна» (7-й клас). Роздатковий матеріал для учнів містить помилки, які вони мають виправити:

1. Військовий загін русичів на чолі з князем називався *Рать*. (Відповідь – дружина)

2. За часів князювання Аскольда і Діра в Київській Русі була створена перша збірка законів «Руська Правда», зведено Софійський собор. (Відповідь – за часів князювання Ярослава)

Бліц-інтерв'ю - цей вид роботи використовується для перевірки знань, які отримані на попередніх уроках. Тривалість вправи залежить від цілей та типу уроку (5 – 10 хв.). Учні самостійно готують запитання, що будуть ставити під час „інтерв'ю”. Найголовніша вимога – вони мають бути чіткі та лаконічні. Під час виконання цієї вправи школярі навчаються із фактів виділяти головні думки, на основі яких і будують запитання, що вимагають відповіді двома-трьома словами. До того ж розвивається взаємоповага та коректне ставлення один до одного.

Інтерактивні технології базуються на постійній активності взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання, тісна взаємодія в міні-колективі, коли і учні, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання. При цьому головне завдання вивчення історії - розвиток творчих здібностей дитини, її прагнення до самореалізації та створення сприятливого середовища, яке спонукає учня до активної пізнавальної діяльності.

Існує кілька технологій колективно-групового навчання. Наприклад, Мозковий штурм. Опираючись на життєвий досвід та знання, всі учасники обговорення вільно висловлюють свої думки. Мозковий

штурм спонукає учнів виявляти творчість, розвиває вміння швидко аналізувати ситуацію [1].

За короткий термін (до 3 хв.) вдається зібрати велику кількість ідей, що фіксуються. На завершальному етапі ідеї систематизують, аналізують, обговорюють та виділяють абсурдні, хибні й ті, що допоможуть розв'язати проблему. Пропозиції щодо вирішення проблеми зберігаються протягом уроку й використовуються як опорний конспект під час узагальнення і систематизації вивченого матеріалу. Перед виконанням завдання учнів ознайомлюють з правилами мозкового штурму:

1. Висловлюйте все, що спадає на думку.
2. Не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших.
3. Можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким іншим.
4. Розширення вже озвученої ідеї заохочується.

Мікрофон - ця технологія є різновидом загально групового обговорення певної проблеми, яка дає можливість кожному сказати щось швидко, відповідаючи по черзі.

Організація діяльності учнів: перед класом ставиться запитання. Учня пропонується «мікрофон», який вони будуть передавати один одному, по черзі беручи слово. Якщо учень не має що сказати, він передає слово однокласнику. Важливо не обговорювати і не критикувати чужі відповіді. По закінченню вчитель або учень, який добре володіє цією темою підбиває підсумок.

Наприклад, під час вивчення теми «Початок національного відродження» (історія України, 9-й клас), можна запропонувати запитання: Назвіть історико-географічні землі України, що опинились в складі Російської (або Австро-Угорської) імперії? (Для виконання цього завдання потрібно тільки перерахувати області: Слобожанщина, Волинь, Поділля, Південь України тощо.

Можна запропонувати учням на уроці «Таємні символи» (ТЕМА «Знайомство з історією», 5-й клас) закінчити речення: «Історія України – це наука, яка...»? Для цього клас розділити на 4 групи і роздати робочі листки. Після виконання завдання (3 хв.) групи презентують результати, обговорюючи помилки та неточності у відповідях.

Можна використовувати наступну технологію колективно-групового навчання: рішення ситуаційних задач. Ситуації слугують для учнів конкретними прикладами для ідей та узагальнень, забезпечують основу для високого рівня абстрагування й мислення, зацікавлюють та захоплюють, допомагають пов'язати навчання з досвідом реального життя, дають шанс реального застосування знань. Ця вправа навчає учнів ставити запитання, відрізняти факти від думок, виділяти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення [4].

Наприклад під час уроку-узагальнення з теми «Козацька Україна» (5-й клас) учням пропонується розв'язати історичну задачу: під час розкопок у Берестечку вчені знайшли безліч предметів козацького побуту, козацькі шаблі, селянську зброю – вили, шапки, поламані вози, залишки коней, багато мечів та стріл з польськими написами. Як називають вчених, що роблять розкопки? Про що свідчили ці знахідки? Учні, як археологи, виступають з поясненнями і висновками.

Мозаїка - ця технологія використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Для виконання такої вправи учні поділяються на дослідницькі групи, які отримують завдання для дослідження. Працюючи з додатковою літературою чи іншими джерелами інформації, члени групи складають структурно-логічні схеми історичних подій. Після завершення роботи утворюються консультаційні групи, до яких входять по кілька учнів з кожної дослідницької групи. Діти обмінюються результатами досліджень, аналізують матеріал у цілому, занотовують необхідну інформацію, а після завершення роботи повертаються до своїх дослідницьких груп, де остаточно узагальнюють весь матеріал.

Наприклад, під час вивчення теми «Країни Латинської Америки» (Всесвітня історія, 10-й клас) учні знайомляться з розвитком провідних країн регіону: Аргентиною, Мексикою, Бразилією. На цьому уроці перед дітьми стоїть завдання – охарактеризувати розвиток цих країн у міжвоєнний період, розкрити особливості розвитку їх економік, показати боротьбу демократичних і антидемократичних сил, дати характеристику політики США в Латинській Америці. Клас об'єднується у 3 дослідницькі групи. Перша досліджує розвиток Аргентини, друга – Мексику, третя – Бразилію. План дослідницької роботи вчитель додає сам, або учні складають самостійно.

Виконання проектів (рефератів) - це самостійне вивчення учнями окремої проблеми протягом певного проміжку часу, яке завершується творчим звітом. Метод сприяє розвитку пізнавальних інтересів та згуртованості колективу. Виконання проектів може бути корисним для викладання історичного циклу, оскільки воно:

- Дає учням зробити пріоритети їх дослідницької діяльності.
- Підключає до навчання весь досвід дитини.
- Поєднує раціональне та інтуїтивне у пізнанні.

Дає учням практичні навички в організації власної діяльності, плануванні часу і роботі за визначеним графіком.

Створює можливості для співпраці учнів один з одним.

Допомагає набути практичних навичок публічної презентації та захисту своїх надбань та досягнень.

Оголошення загальної теми та вибір підтем із цієї проблеми здійснюється заздалегідь. Теми доцільно підбирати разом з учнями у вигляді конкретних, чітких запитань, які б дітей зацікавили. Необхідно враховувати, що чим менший вік учасників проекту, тим доступнішою має бути тема для дослідження. Наприклад, «Розпад Британської колоніальної імперії», «Останнє прем'єрство В. Черчілля», «М. Тетчер і тетчеризм» (для учнів 11-го класу). Визначаємо тривалість виконання проекту, його форму, представлення результатів, підбираємо матеріали, необхідні для роботи. Діти працюють групами: тих, що не мають навичок дослідницької роботи, навчають більш підготовлені учні.

В Україні проектне навчання використовується переважно у вигляді методу самонавчання учнів, як підготовчий етап в межах теми уроку.

Існує й так звана технологія кооперативного навчання. Наприклад, «карусель». Карусель - це варіант кооперативного навчання, при якому одночасно залучаються в роботу всі учасники навчального процесу. При цьому відбувається активне спілкування та обговорення проблеми між усіма учнями класу. Цю технологію варто застосовувати для збирання інформації з будь-якої теми, інтенсивної перевірки обсягу та глибини знань, розвитку вміння аргументувати свою позицію.

Клас об'єднується у кілька груп (залежить від кількості проблем, що будуть вирішуватися). Кожна з них обирає головууючого, який відповідає за збір інформації. Групи отримують завдання, обговорюють його та занотовують на аркуші паперу основні тези (до 3 хв.). Після запису інформації аркуші передаються за годинниковою стрілкою від однієї групи до іншої. Кожна команда знайомиться із записаними фактами та при необхідності доповнює своїми. Коли „карусель” робить один оберт, кожна група узагальнює матеріали та звітує з певної проблеми.

Інша технологія кооперативного навчання - діалог. Для виконання творчого завдання діти об'єднуються у групи (до 5 учнів), а результати своєї діяльності оформляють у вигляді структурно-логічних схем, таблиць, на основі яких потім звітують, захищаючи свої погляди. Мета вправи – сформувати спільні погляди на певні проблеми. Узагальнені висновки учні занотовують.

Наприклад, під час вивчення теми «Розгортання національно-визвольного руху в Україні» (історія України, 11-й клас) для формування критичного мислення учням пропонується виконати наступні завдання:

1-ша група. 1989 – 1991 рр. – це процес становлення багатопартійності в Україні. Який зв'язок існує між «гласністю» та становленням багатопартійності в Україні?

2-га група. В другій пол. 1980-х рр. виникають неформальні організації. Який взаємозв'язок існує між цими організаціями та розпадом КПРС і КПУ?

3-тя група. 6-10 вересня 1989 р. у Києві відбувся установчий з'їзд НРУ. Який взаємозв'язок між НРУ та новоствореними політичними партіями?

Для прискорення виконання завдання пропонується алгоритм:

1. З'ясуйте: прямий чи непрямий взаємозв'язок.
2. Визначте, який це вплив: негативний чи позитивний.
3. Встановіть характер взаємовідносин між організаціями.

В школах України широко застосовують технологію опрацювання дискусійних питань. Дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Воно значною мірою впливає на розвиток критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми – і все це повністю відповідає завданням сучасної школи, використовується при обговоренні питань. Метод навчає учнів виробляти й формувати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших.

До дискусії учні готуються заздалегідь: ознайомлюються з етапами, підбирають матеріал, працюють з додатковою літературою. Наприклад, метод «За – проти». Цей метод використовується для демонстрації різноманітних поглядів на проблему, що вивчається. Розглядаючи протилежні позиції з дискусійної проблеми, учні ознайомлюються з альтернативними поглядами, на практиці навчаються захищати свою власну позицію, вислуховують інших.

Наприклад, для усвідомлення змісту теми «Культура і духовне життя в Україні (1953 - 1964)» (історія України, 11-й клас) пропонуємо використати дискусію «За – проти». Учні з питанням ознайомляться заздалегідь. Перед класом ставиться дискусійна проблема: М. С. Хрущову належить вислів: «У питаннях культури я - сталініст». Назвіть практичні підтвердження позиції М. Хрущова. Ті, хто дає стверджувальну відповідь, переходить до столу з табличкою «За», заперечують – до столу з табличкою «Проти». Одинадятикласники мають свої певні переконання і відстоюють їх.

Важливим інтерактивним методом навчання є гра. Гра входить у життя дитини з раннього віку. Граючись, діти глибше пізнають життя, набувають різних навичок і вмінь. Недарма ж гру називають „восьмим чудом світу”. Активізація пізнавальної діяльності та розвиток інтелектуального мислення – це ті проблеми, які вирішуються в процесі ігровистества, колективної радісної дії вчителя і учнів. Перевірка знань на уроці, яка відбувається у формі гри, не нав'язується дітям, не викликає у них неприємних відчуттів. Гра висуває до дитини моральні вимоги, виховує почуття справедливості, чесності, відповідальності перед командою, розвиває доброзичливе ставлення один до одного [9, с. 25-34].

Ігри можна використовувати як на певних етапах уроку, так і на окремому занятті. Тривалість гри може бути різною – це залежить від мети, якої хоче досягнути вчитель цієї гри.

Наприклад, гра ланцюжок використовується під час вивчення різноманітності історичних подій, постатей. Під час вивчення теми «Україна козацька» діти по черзі називають гетьманів України (або воєнні події національно-визвольної війни українського народу сер. ХУІІ ст. тощо). Перемагає той, хто назвав прізвище гетьмана (битви) останнім. Також використовується велика кількість різноманітних ігор, таких як «Хронологічна гра», «Чи знаєте ви?» «Відтворіть минуле» та ін.

Отже, на перший план в інноваційному навчанні висувається вироблення в учнів певних навичок наукового сприйняття історії. У такому навчанні акцент зміщується з традиційних організаційних форм і методів на творчу імпровізацію вчителя, на його можливість відкривати, розробляти, удосконалювати і застосовувати творчі пізнавальні завдання для учнів.

Застосування інтерактивних технологій сприяє розвитку навичок критичного мислення та пізнавальних інтересів учнів. На уроках історії, де використовуються ці технології, діти почувають себе впевнено, вільно висловлюють свої думки і спокійно сприймають зауваження, адже вони є активними учасниками навчального процесу.

Виховати активну творчу особистість можна лише впроваджуючи у педагогічну практику активних та інтерактивних технологій. Саме за таких умов можливе виховання особистості, підготовленої до майбутнього, у якому необхідно розв'язувати проблеми та приймати конкретні рішення.

Література

1. *Баханов К. О.* Інноваційні системи, технології та моделі. – Запоріжжя, 2000.
2. *Баханов К. О.* В пошуках інноваційних технологій викладання історії // Історія в школах України. – 1996. - №1. – С. 20-25.
3. *Баханов К. О.* Технологія групової творчої справи // Історія в школах України. – 2000. - №1. – С. 23-29.
4. *Инновационное обучение и наука.* Научно-аналитический обзор. – М., 1992.
5. *Короткова М. Т., Студенкин М. Т.* Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. – М., 1999.
6. *Лазукова Н. Н.* Использование технологического подхода в обучении истории // Преподавание истории и обществоведения в школе. – 2001. - №1. – С. 59-68.
7. *Пометун О. І., Пироженко Л. В.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. - К., 2003.
8. *Сиплина Е. В.* Как сделать эффективным урок истории // Преподавание истории и обществоведения в школе. – 2001. - №2. – С. 63-70.

9. Ситник Г. Технології превентивного виховання школярів: Практичний посібник. – Рівне: Юлат, 1999
10. Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории. – М., 2002.

Формування авторських методик музейної педагогіки в сучасних науково-просвітницьких програмах Харківського художнього музею

Титаренко Н. В.

Титаренко Н. Формирование авторских методик музейной педагогики в современных научно-просветительских программах Харьковского художественного музея. В работе рассмотрены авторские методики работы с посетителями, которые используются в Харьковском художественном музее. Методики выявляют интеграционную роль музея в жизни Харькова. Они построены на основе многолетнего опыта научно-популяризационной работы, учитывают главные приоритеты музейной структуры и раскрывают широкие возможности музейной педагогики в программах эстетического воспитания современного общества.

Музейна педагогіка у класичних системах мистецтвознавства, музеєзнавства і педагогіки представляє важливу галузь естетики, якій нині приділяється велика увага з боку освітніх інституцій всіх рівнів. Введення уроків художньої культури до програми середньої школи активізували у шкільній педагогіці лінію «музей – школа», відновлюючи шанобливе ставлення до однієї з головних функцій музею – навчальної. Але слід підкреслити, що існування альтернативних, неформальних систем освіти, посилення ролі масмедійної інформації, в т.ч. Інтернету, значно змінює цю функцію, підсилюючи у ній виховну складову, яка дає не просто знання, але саме «відчуття причетності до мистецтва, до культурних цінностей» [2с.31].

Увагу фахівців-мистецтвознавців, музеєзнавців, педагогів все більше привертають пріоритетні на сучасному етапі інтеграційні можливості музею, що акумулюють різні аспекти освіти і естетичного виховання, які ніколи не втрачають актуальності у цивілізованому суспільстві. Це позначено у предметно поширеній тематиці наукових конференцій, що проводяться на базі музеїв, початкових та середніх художніх закладів та вищої школи [1] із залученням в їх роботі саме музейних

працівників з досвідом науково-популяризаційної роботи. Між тим, частіше спостерігаємо і закинуті на адресу музею обвинувачення у консервативності по відношенню до динаміки сучасних змін. Посягання на традиційність музейної структури «суспільства споживання», що воліє перетворити музей на частину масової культури, загострює існуюче в історії музейної справи протиріччя: «зберігаємо колективну духовно-художню пам'ять у музейних цінностях для майбутніх поколінь, обмежуючи доступ до них сучасникам»[2 с.56]. Тому одне із завдань музею бачимо в тому, щоб показати суспільству широкі прийнятні можливості роботи з глядачем. Вони враховують головні, закладені у надрах музейного організму пріоритети – збереження неперехідних духовних цінностей високої матеріальної вартості, які «не терплять» навколо себе суєти.

Слід відрізнити масово-популяризаційну роботу, що складається із поширеної практики співпраці музею з культурно-освітніми установами від науково-популяризаційної роботи, яка, власне, і формує принципи музейної педагогіки. Поняття педагогіки передбачає регулярний, послідовний процес спілкування, що ведеться в музеї з постійною аудиторією (кількість груп визначено можливостями наукового колективу). Він направлений на виховання в стінах музею аудиторії «посвячених до Храму муз».

Музейна педагогіка, як галузь сучасної науки виховання, наразі виявляє риси стихійно-емпіричного етапу. Вона безумовно базується на масово-популяризаційній роботі з відвідувачами, яка дає змогу відібрати такі способи спілкування з глядачем, що є найбільш дієвими для одержання необхідного ефекту – залучення до музею зацікавлених аудиторій. В науково-популяризаційному і науково-методичному секторах Харківського художнього музею на основі традиційних форм масово-популяризаційної роботи (лекцій, екскурсій, виставок) складається новий етап музейної педагогічної практики, специфічні методики якої також базуються саме на музейному матеріалі – творах в експозиції і музейному просторі – цілісному культурологічному об'єкті, знайомство з яким починається просто з мармурових сходів і рідкісних автентичних елементів інтер'єру. Традиційні клубні форми роботи, в яких музею відводиться дещо пасивна роль експозиційного простору або певного сценографічного майданчику, згодом поступаються багатоаспектним програмам з визначеним інтерактивним елементом, що концентрують увагу аудиторії саме на творах мистецтва музейної колекції, їх специфічній аурі.

Серед останніх робочих науково-популяризаційних проєктів, в яких знаходять втілення традиції і новаторство методик музейної педагогіки, є проєкт «Арт-старт». Проєкт включає роботу мистецтвознавців з трьома аудиторіями, в т.ч. студії «Творчі майстерні», аудиторією професійної творчої молоді, яка передбачає щорічне оновлення через участь у виставці

«Вереснева квінта» та власне аудиторією факультету «Арт-старт», з якого починався проект і назва якого виявляє певною мірою сутність науково-популяризаційної роботи Харківського художнього музею. Специфіка проекту полягає в тому, що всі його вектори і робота з різними аудиторіями сходяться до єдиного головного базового об'єкту – художньої колекції музею, надаючи приклад широких можливостей організації в традиційному музейному просторі людей різних за віком і освітою.

Музей як когерентна (комплексна) система збереження, систематизації і передачі фундаментальних знань, завжди знаходився у «полі зору» не лише шкільних педагогів, але керівників творчих студій, батьків, зацікавлених у гармонійному розвитку своїх дітей. Одна з груп програми Арт-старт – студія «Творчі майстерні», працює за спільно розробленими авторськими програмами: музейною науково-просвітницькою програмою «Абетка мистецтва» та програмою доцента кафедри живопису Харківської державної академії дизайну та мистецтв Людмили Горбатенко «Образно-художня творчість дітей та батьків».

Історія лекторію Харківського художнього музею «Абетка мистецтва» нараховує більше ніж три десятиліття. Заснований у 1970-ті роки, як цикл тематичних екскурсій для учнів різних вікових груп, лекторій з часом набував надзвичайної популярності завдяки оригінальному прийому спілкування аудиторії і екскурсовода. Вже тоді в Харківському художньому музеї, на відміну від існуючого в радянських музеях традиційного розподілу групи на дітей та батьків і роботою кожної групи з окремим, відповідно підготовленим екскурсоводом, використовувалась практика спілкування об'єднаних дитячо-батьківських груп. Від музейника вимагалась неабияка педагогічна майстерність, щоб знайти точки поєднання аудиторії через мистецький твір, його естетичне сприйняття. На жаль, цей неформальний метод не знайшов відображення у методичному матеріалі і побутує лише в усних переказах.

Саме такий метод покладено в основу роботи з аудиторією студії «Творчі майстерні» програми «Арт-старт». Вибрана з науковим працівником музею форма співбесіди, що включає елементи казки, міфу, притчі, розрахована на подолання вікового бар'єру через взаємний обмін враженнями дітей та їх батьків. Батьки, що, звичайно, більш за будь-кого стороннього знають підхід до своєї дитини і, допомагаючи їй опанувати тему, отримують безцінну практики обговорення творів не лише в музеї, але і вдома. Під час виконання спільного домашнього завдання спілкування у родині з побутового рівня підноситься на рівень духовних інтересів. Інформація традиційних тематичних екскурсій «Історія мистецтва», «Формування харківської художньої колекції», «Види і жанри образотворчого мистецтва» подаються мистецтвознавцем в транскрипції «Музей і музи» (про специфіку художнього музею), «Казки

старовинного дзеркала» (про історію будівлі музею) та ін. Осмислювання інформації і реалізація творчих ідей завдання відбувається шляхом виконання самостійної творчої роботи за лекційною тематикою. Таким чином, через музейний експонат, розкритий мистецтвознавцем та за орієнтирами, що надає керівник майстерні – професійний художник, засвоюються художні засоби і образотворчі прийоми. Знайомство з образотворчим процесом, що подається через експозиційний твір, оволодіння матеріалами для художньої практики, максимальне їх використання у реалізації творчих завдань складають значну частину даної освітньої програми, зміст якої знаходиться у площині формування загального відношення членів Майстерень до музею. Історико-художній досвід, наведений яскравими прикладами творів мистецтва в експозиції, не лише значно поширює варіанти виконання будь-якого практичного завдання, але й сприяє формуванню естетичних критеріїв та розвитку художнього смаку. Надзвичайно важливим виявляється і сам прийом спілкування у музейному просторі, що, у даному випадку, несе не лише інформаційне, але і безпосередньо практичне навантаження. Завдання художньої практики, надає можливість мистецтвознавцю неодноразово звертатися в музейній експозиції до одних і тих творів у різних контекстах: «Пейзаж-настрій», «Пейзаж-дзеркало історії», «Портрет-характер», «Портрет-образ епохи» і та ін. Спілкування мистецтвознавця з дитячо-батьківською аудиторією поглиблюється музейним практикумом. Спеціально розроблені для трьох вікових (дитячих) категорій музейні практики розвивають увагу студійців до інформації, поданої в експозиції кожного залу у вигляді етикеток та анотацій. Уміння її «зчитувати» й аналізувати розвивають первинні навички художнього аналізу твору. Поєднання теорії і практики в опануванні спільних для художника і мистецтвознавця специфічних понять і мистецтвознавчих термінів закріплюються самостійною роботою в експозиції (Додатки №1-5). Так твір музейної колекції виступає засобом виховання гармонійної особистості, повноцінного сприйняття світового естетичного надбання, введення у світ творчості.

Другий вектор проекту «Арт-старт» – «Вереснева квінта» передбачає співпрацю музею з молодими професійними художниками Слобожанщини, випускниками Харківської державної академії дизайну і мистецтв, Харківського художнього училища, художніх факультетів вузів міста.

Перша «Вереснева квінта» відкрилась п'ятьма міні-персональними виставками (п'ять залів – п'ять виставок) дипломантів Міжнародного фестивалю «Парад традицій». Традиційні заходи презентації включали роботу т.з. «арт-класів», що провели експоненти – кожен у своєму залі. Арт-класи поєднали у виставковому музейному просторі представників різних художніх учбових закладів Харкова, більшість з яких складають різні лекційні аудиторії музею – це вже згадана студія «Творчі майстерні»,

ліцеїсти Харківської державної академії дизайну і мистецтв, вихованці Ліцею мистецтв, художньої школи ім. І. Рєпіна, художнього училища.

Кожен з художників вибрав тему арт-класу. Відповідно обраний темі куратор виставки підготував короткий екскурс до історії образотворчого мистецтва через твори музейної колекції: «Пейзаж у творчості вітчизняних майстрів пейзажу», «Особливості портретного жанру», «Пленерний живопис», «Тематична картина», «Натюрморт. Історія жанру». Так, впродовж роботи виставки, кожної неділі в музеї збиралась група творчої молоді. І кожний арт-клас починався з тематичного огляду колекції.

Надзвичайно рухлива структура спілкування, що склалася через проект «Вереснева квінта», повною мірою може бути зарахована до новітніх методик музейної педагогіки, адже вона увібрала певний спектр методів виховання.

У подальшому розвитку цієї методики вбачаємо можливість не лише виведення через музей до харківського арт-простору молодих талановитих митців, але і формування групи волонтерів, професійну і комунікативну практику яких планується направити на поширення форм музейної педагогіки на дитячі будинки і заклади для дітей з обмеженими фізичними можливостями. Практика такої співпраці надзвичайно поширена у сусідній Польщі. Творча молодь, об'єднана міжнародною програмою «GaudiPolonia», присвячує невеличку частку свого стажування спілкуванню саме з такими дітьми. Формула «Музей – професійний художник – дитина спецзакладу, яка зазвичай просто любить малювати» націлена на втілення принципів гуманітарної педагогіки, організаційно-дієву роль в якій може взяти на себе і Харківський художній музей.

Самостійною частиною науково-просвітницького проекту «Арт-старт» слід відзначити роботу музейних мистецтвознавців з аудиторією однойменного факультету, що виявляє зацікавленість історією образотворчого мистецтва. Тематика екскурсійного матеріалу викладається таким чином, що ключові поняття та мистецтвознавчі терміни закріплюються на прикладах оригінальних творів в експозиції музею. Аудиторія склалася з людей середнього і старшого віку, які мають переважно вищу освіту і великий стаж роботи в різних галузях. І раніше, і дотепер такі групи в музеї називали традиційно «Клубом любителів мистецтва». Час клубів вже відходить у історію, але зацікавленість образотворчим мистецтвом, бажання спілкуватися на предмет творчості знов і знов збирає їх до музейних залів. Може здаватися зухвалим термін «педагогіка» відносно такої категорії людей, серед яких чимало тих, що присвятили їй більшу частину професійної діяльності. Але специфіка музейної педагогіки розповсюджується і на цю аудиторію. Програми для таких людей вимагають від музейних фахівців особливої уваги і високої професійності. Слід визначити, що

Харківський художній музей має багаторічну практику роботи і з такою аудиторією, історія якої також починається з 70-х років минулого століття. Та форма, яку сучасним терміном ми означаємо інтерактивною, існувала відносно аудиторії традиційного музейного «Клубу любителів мистецтва». Вона була реалізована низкою тематичних вечорів мистецтва, підготовлених учасниками товариства, які і досі пам'ятають науковці музею, особливо ті, що займалися цими заходами. В історію музейної педагогічної практики увійшли і екскурсійні подорожі Клубу до Москви і Львова, і тематичні літературно-музичні вечори.

У програмі сучасного Факультету «Арт-старт» інтерактивний сегмент окреслюється підготовкою семінару за темою «Мистецтво Слобожанщини», який підсумує ті знання, які отримали слухачі через ексклюзивний матеріал, в т.ч. і матеріал наукових досліджень, викладений у тематичних екскурсіях в експозиції.

Метою програми Факультету «АРТ-СТАРТ» залишається поки що не реалізована на даному етапі ідея залучення до музею випускників середньої школи з метою виявлення у абітурієнтів розуміння задач, щодо можливої майбутньої професії мистецтвознавця, культуролога, музеснавця.

Пошук і реалізація нових аспектів розвитку музейної педагогіки потребує людей, що володіють оригінальним мисленням і здатних генерувати нові ідеї. Надзвичайно актуальним є питання соціального клімату в музеї, позиція адміністрації, яка забезпечує пріоритети програм в перспективних планах роботи музею, сприяє реалізації цих ідей, як засобів поширення нового креативного мислення членів наукового колективу [2 с.57].

Теоретично-практична співпраця визначена програмою музейної педагогіки «Арт-старт» орієнтована на виховання в широкій різновіковій аудиторії шанобливого ставлення перш за все до музейної колекції – національної скарбниці образотворчого мистецтва, авторського твору, професійної діяльності художника та мистецтвознавця, надає можливість кожному відчувати себе учасником багатогранного сучасного художнього процесу.

Література

1. Актуальные проблемы выставочной деятельности художественных музеев. Материалы научной конференции «Випперовские чтения - 2006». Выпуск XXXVII. – Тула: Власта, 2008.
2. Місія та можливості музею на сучасному етапі. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції до Міжнародного дня музеїв. Харків.: 2007.

Додаток

ОСНОВИ ХУДОЖНЬОГО АНАЛІЗУ ТВОРУ



АВТОР _____
 НАЗВА _____
 РІК СТВОРЕННЯ _____
 ТЕХНІКА _____

ВИД МИСТЕЦТВА: живопис, графіка, скульптура,
 декоративно-ужиткове мистецтво (підкреслити)

ЖАНР: історичний, побутовий, портрет, пейзаж,
 натюрморт (підкреслити)

КОМПОЗИЦІЯ _____

використовуй терміни: симетрична, асиметрична, центральна,
 діагональна, трьохчастинна, замкнута, статична, динамічна, робоче
 поле (площина) композиційний центр, точка зору, лінія горизонту,
 ритм...

КОЛОРИТ _____

використовуй терміни: теплий, холодний, світлий, темний, сила
 кольору (світлота), домінуючий колір, приглушений колір,
 додатковий колір, нюанс, контраст...

ІДЕНТИФІКАЦІЯ ТВОРУ



АВТОР _____
 НАЗВА _____
 РІК СТВОРЕННЯ _____
 ТЕХНІКА _____

ВИД МИСТЕЦТВА: живопис, графіка, скульптура,
 декоративно-ужиткове мистецтво (підкреслити)

ЖАНР: історичний, побутовий, портрет, пейзаж,
 натюрморт (підкреслити)

ОГЛЯДОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАЛУ

ТВОРИ ІНО ВСПІНА
У ХАРКІВСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ МУЗЕІ

ЖИВОПИС

ГРАФІКА

Зверни увагу на етикетки. Дати створення допоможуть розташувати твори у хронологічній послідовності.

ЖАНРИ ЖИВОПИСУ ТА ГРАФІКИ

1877 року І.Ю.Рєпін приїжджає до Чугуєва - міста свого дитинства. Які з творів, наданих у експозиції, були написані в цей період?

ОГЛЯДОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАЛУ

ЗАЛ ЖИВОПИСУ ХУЩІ СТОЛІПТА

ХУДОЖНИКИ

Зверни увагу на роки життя, що позначені на етикетці — вони допоможуть перелічити художників у хронологічній послідовності.

ХУДОЖНИКИ-НОЗЕМЦІ

Спробуй визначити за прізвиськом.

ЖАНРИ ЖИВОПИСУ, ПРЕДСТАВЛЕНІ У ЕКСПОЗИЦІЇ ЗАЛУ

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОРТРЕТА

Ф.С.РОКІТОВ. Жіночий портрет

Д.Г. ЛЕВІЦЬКИЙ. Портрет І.А.Васильєвої

В.І. БОРОВИКОВСЬКИЙ. Портрет Павла І.

Використовуй словник термінів: парадний, камерний, ліричний, психологічний, сентиментальний, презентаційний, романтичний....

ОГЛЯДОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАЛУ
ЗАЛ ЖИВОПИСУ II пол. XIX СТОЛІТТЯ
ХУДОЖНИКИ
Зверни увагу на роки життя, що позначені на етикетці — вони допоможуть перелічити художників у хронологічній послідовності.
ЖАНРИ ЖИВОПИСУ, ПРЕДСТАВЛЕНІ У ЗАЛІ
ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧОСТІ
ІМ ПРЯНИШНИКОВ
І. Г. МЯСОУДОВ
І. П. ШИШКІН
Художник-пейзажист, художник-портретист, художник побутового жанру, художник історичного жанру, художник-анімаліст.

ОГЛЯДОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАЛУ
ЗАЛ ЖИВОПИСУ сер. XIX СТОЛІТТЯ
ХУДОЖНИКИ
Зверни увагу на роки життя, що позначені на етикетці — вони допоможуть перелічити художників у хронологічній послідовності.
ХУДОЖНИКИ-ІНОЗЕМЦІ
Спробуй визначити за прізвищем.
ЖАНРИ ЖИВОПИСУ, ПРЕДСТАВЛЕНІ У ЗАЛІ
ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕЙЗАЖУ
Г. Н. ЧЕРНЕЦОВ, Кострома.
І. К. АЙВАЗОВСЬКИЙ, Амстердам.
І. К. АЙВАЗОВСЬКИЙ, Ніч в Амазфії.
Словник термінів: міський, морський, камерний, ліричний, тривожний, романтичний....

Упровадження допрофільного та профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах Харківської області в умовах підвищення дидактичної компетентності вчителя, якості загальної середньої освіти та пріоритетні напрями роботи в 2010 році

Татаринов М. В.

Татаринов М. В. Введение допрофильного и профильного обучения в общеобразовательных учебных заведениях Харьковской области в условиях повышения дидактической компетентности учителя, качества общего среднего образования и приоритетные направления работы в 2010 году. В статье раскрываются особенности нормативно-правового и научно-методического сопровождения организации допрофильного и профильного обучения в общеобразовательных учебных заведениях Харьковской области. Анализируются линии реализации задач допрофильного и профильного образования в школах, лицеях, гимназиях, колледжах Харьковской области. Представлен опыт научно-методической работы Харьковской академии непрерывного образования (до 01.09.2010 года – Харьковского областного научно-методического института непрерывного образования. Охарактеризовано состояние функционирования и развития образовательных округов в условиях осуществления качественного допрофильного и профильного обучения. Раскрыта суть работы Харьковской академии непрерывного образования по повышению квалификации педагогических работников, обеспечивающих учебно-воспитательный процесс в допрофильных и профильных классах, учреждений общего среднего образования области.

1. Нормативно-правові та науково-методичні засади організації допрофільного і профільного навчання в ●Харківській області.

У загальноосвітніх навчальних закладах Харківської області протягом останнього десятиліття склалася **система допрофільного та профільного навчання**. Організація навчально-виховного процесу у допрофільних і профільних класах базується на низці нормативно-правових документів **національного**(Законі України «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002, Концепції загальної середньої освіти (12–річна школа), затвердженій рішенням колегії Міністерства освіти і науки та Президії Академії

педагогічних наук України від 22. 11. 2001 року № 12/5-2, новій редакції Концепції профільного навчання в старшій школі, затвердженій наказом Міністерства освіти і науки України від 11. 09. 2009 року № 854, галузевій Програмі впровадження профільного навчання на 2008-2010 роки, затвердженій рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 24 квітня 2008 року, протокол №4/ 11-2, листа Міністерства освіти і науки України від 07. 07. 2008 року № 1/9-433 «Упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів» та ін.), та **регіонального** (наказів Головного управління освіти і науки від 30 листопада 2006 року № 686 «Про затвердження плану заходів щодо впровадження профільного навчання учнів 10–12-х класів загальноосвітніх навчальних закладів Харківської області на 2006–2010 роки» та від 07. 10. 2008 року № 478 «Про затвердження Плану заходів Головного управління освіти і науки на виконання галузевої Програми впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки в Харківській області», робочими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів, їх статутами та концепціями розвитку) рівнів.

2. Змістова лінія реалізації завдань допрофільної та профільної освіти

2. 1. Загальноосвітні навчальні заклади для обдарованої та учнівської молоді як базові заклади для допрофільного і профільного навчання.

Найбільш сприятливі умови для допрофільного та профільного навчання створено в **загальноосвітніх навчальних закладах для обдарованої і талановитої учнівської молоді** – спеціалізованих школах, гімназіях, ліцеях, колегіумах. У Харківській області функціонує розгалужена мережа таких закладів загальної середньої освіти. Так, у 2009 році в області функціонували 41 ліцей, 50 гімназій, 4 колегіуми, понад 30 спеціалізованих шкіл.

Порівняльний аналіз кількості таких закладів загальної середньої освіти в розрізі адміністративно-територіальних одиниць області свідчить, що в **сільських районах** налічується 26 ліцеїв, 15 гімназій, 3 колегіуми. Найбільше таких навчальних закладів у Дергачівському, Зміївському та Харківському районах. У **містах обласного підпорядкування** їх мережа відносно невелика, але вони є в кожному такому населеному пункті (2 ліцеї, 10 гімназій, 1 колегіум). Найбільше налічується гімназій і ліцеїв у містах Куп'янську, Лозовій, Чугуєві. **Райони міста Харкова** за наявною мережею загальноосвітніх навчальних закладів для обдарованої учнівської молоді посідають провідні позиції серед інших адміністративно-територіальних одиниць області (10 ліцеїв, у тому числі

ФМЛ № 27, 22 гімназії, 1 колегіум). Найбільше налічується таких закладів у Дзержинському, Київському, Комінтернівському районах м. Харкова.

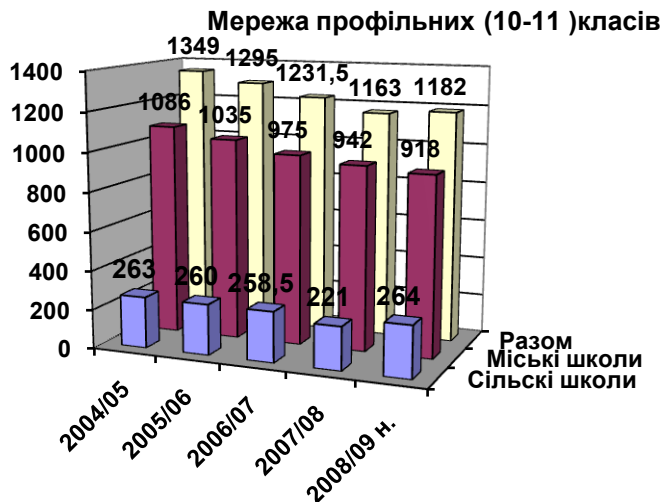
Мережа **ліцеїв обласної комунальної власності та інших відомств** налічує 12 загальноосвітніх навчальних закладів (аерокосмічний ліцей на базі Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», Харківський університетський ліцей, Харківський ліцей залізничного транспорту, Харківський ліцей будівництва та архітектури, Харківський ліцей міського господарства, Харківський регіональний ліцей автомобільно-дорожньої галузі, Харківський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою, Харківський торговельно-економічний ліцей Харківської обласної ради, Харківський художній ліцей, Харківська спеціалізована школа-інтернат «Ліцей міліції» Харківської обласної ради, ліцей Красноградського коледжу Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, Есхарівська спеціалізована школа-інтернат «Козацький ліцей» Харківської обласної ради).

2.2 Організація профільного навчання у відповідних класах загальноосвітніх навчальних закладів.

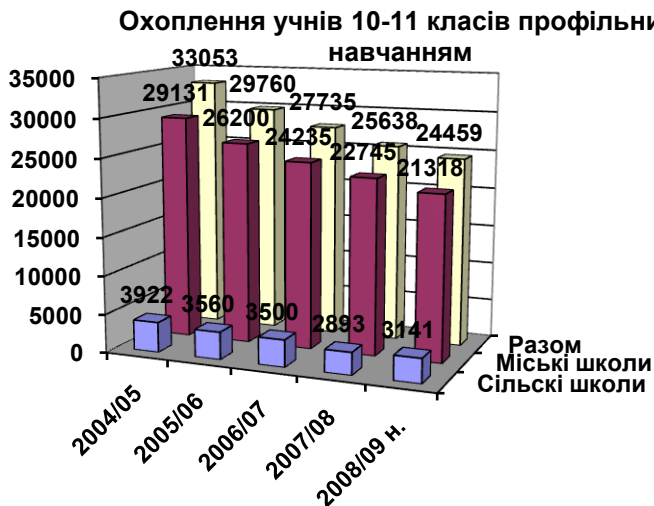
У 2008/2009 навчальному році в 454 загальноосвітніх навчальних закладах функціонували 1182 класи, з них 918 – у міських навчальних закладах, 264 – у закладах освіти сільської місцевості. У цілому мережа профільних класів складала 60,3% від загальної кількості класів у загальноосвітніх навчальних закладах Харківської області (1963 класи).

На діаграмах 1, 2 показано аналіз мережі профільних (10-11-х) класів та охоплення учнів 10-11-х класів профільним навчанням.

Діаграма 1



Порівняно з минулим навчальним роком кількість профільних класів в області **збільшилась** на 1,6%. Причому ця тенденція більш помітно виражена в навчальних закладах сільської місцевості, де кількість профільних класів збільшилася на 19,4%, тоді як у навчальних закладах міської місцевості вона зменшилась на 2,5%.



У 2008/2009 навчальному році профільним навчанням було охоплено 24459 учнів старшої школи, що складає 63,7 % від загальної кількості (38388 учнів), які навчаються в 10-11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів області. У сільській місцевості профільним навчанням було охоплено 3141 учень старшої школи, що складало 42,2% від загальної кількості учнів (7439 осіб).

Протягом останніх чотирьох років загальна кількість учнів, які навчалися в профільних класах, постійно **зменшувалася**, але це суттєво не вплинуло на відсоток учнів, охоплених профільним навчанням (2005/2006 навчальний рік – 62%, 2006/2007 навчальний рік – 61,2%, 2007/2008 навчальний рік – 61,7%, 2008/2009 навчальний рік – 63,7%).

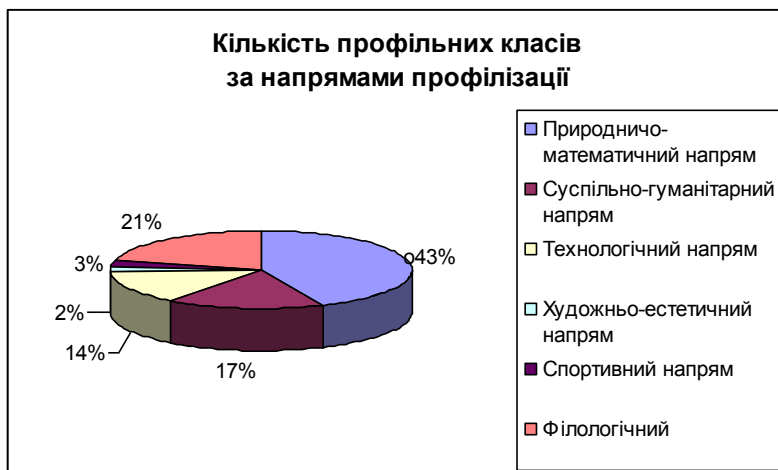
У 2009 році продовжувалося **скорочення мережі** профільних класів на фоні загальної тенденції до зменшення учнівського контингенту. У міських навчальних закладах кількість профільних класів, у порівнянні з попереднім роком, скоротилась на 6,3%, у закладах загальної середньої освіти сільської місцевості зросла – на 7,9%, а в цілому по області скоротилась – на 4,6%.

Аналіз **вибору старшокласниками напрямів профільного навчання** у 2009 році свідчить, що в загальноосвітніх навчальних закладах регіону при відкритті профільних класів надавалася перевага природничо-математичному (331 заклад, 10561 учень), суспільно-

гуманітарному (115 закладів, 4243 учні) та філологічному (188 закладів, 5174 учні) напрямам навчання.

Дані діаграми 3 свідчать, що у 2008/2009 навчальному році в області найбільше було відкрито класів природничо-математичного (43%), суспільно-гуманітарного (17%) та філологічного напрямів (21%), а найменше – художньо-естетичного (2%).

Діаграма 3

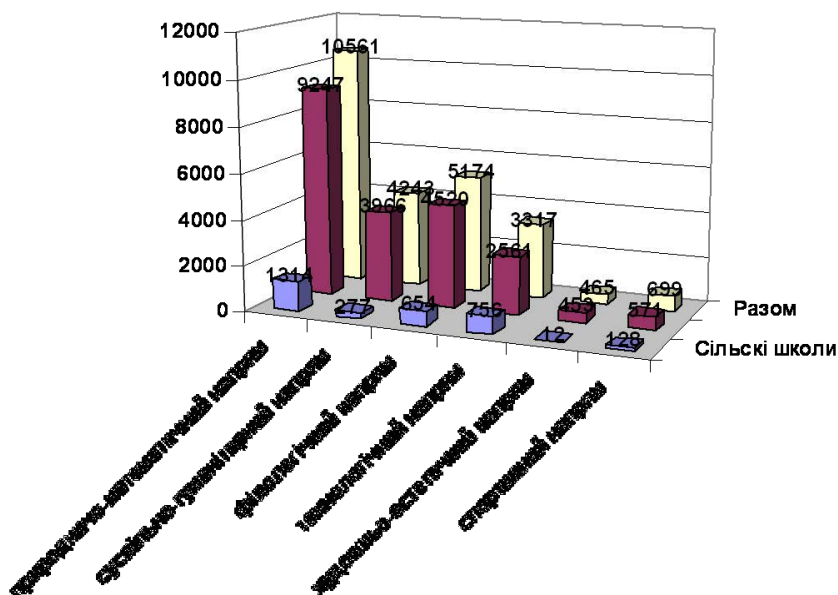


Класів технологічного напрямку навчання в області майже втричі менше, ніж природничо-математичного, а класів художньо-естетичного та спортивного напрямів відкрито 2 та 3% відповідно.

На діаграмі 4 показано розподіл учнів за профілем навчання у 2008/2009 навчальному році. Дані діаграми свідчать, що найбільше учнів області навчалося за природничо-математичним напрямом – 10561 особа, філологічним – 5174 особи, суспільно-гуманітарним – 4243 особи, а найменше – за художньо-естетичним – 465 осіб.

Діаграма 4

Розподіл учнів за профілем навчання у 2008/2009 н. р.



Отже, за останні чотири роки відсоток учнів, охоплених профільним навчанням, у загальноосвітніх навчальних закладах майже не змінився та становить майже 62%.

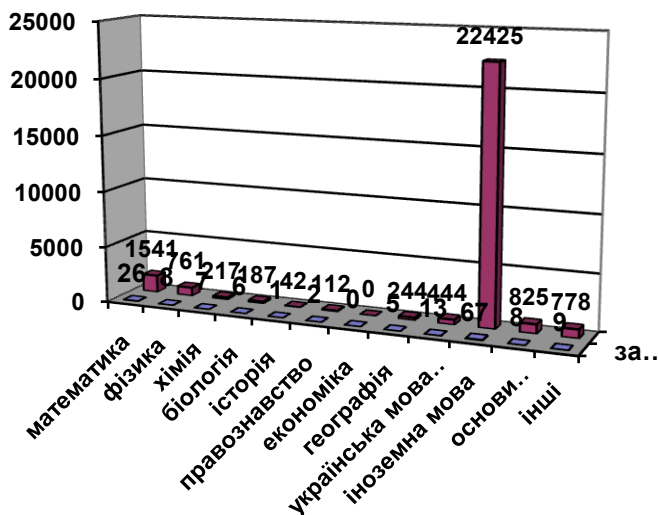
2.3. Поглиблене вивчення окремих предметів у 8-9 класах в умовах допрофільного навчання.

У Вступі до Концепції профільного навчання в старшій школі проголошено про створення сприятливих умов для поглибленого вивчення предметів, у тому числі й у сільській місцевості.

У 2008/2009 навчальному році **поглиблене вивчення** окремих предметів здійснювалось у 99 загальноосвітніх навчальних закладах області та лише в 6-ти, які розташовані в сільській місцевості. Найбільше навчальних закладів, де впроваджується поглиблене вивчення окремих предметів, у сільській місцевості було в Балаклійському (3), Валківському (2) та Дергачівському (1) районах області (всього 7 класів із 91 учнем).

Такий **невисокий показник** функціонування класів із поглибленим вивченням окремих базових навчальних дисциплін у сільській місцевості пояснюється відсутністю фінансування у повному обсязі годин варіативної складової робочих навчальних планів сільських шкіл. А тому вихід у світ нового Примірного Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах (наказ Міністерства освіти і науки України від 08. 04. 2009 року № 312) ставить на порядок денний розширення мережі шкіл, і особливо в сільській місцевості, у яких буде здійснюватися поглиблене вивчення предметів.

Розподіл закладів і учнів за поглибленим вивченням предметів



Разом із цим в області у минулому 2008/2009 навчальному році налічувалось 67 загальноосвітніх навчальних закладів (22425 учнів), де поглиблено вивчалась іноземна мова (у сільській місцевості 1 школа з 9 учнями шостого класу). У 34 закладах загальної середньої освіти 1252 учні 10-11-х класів навчалися у профільних класах з іноземною філологією.

Ситуація з предметами природничо-математичного напрямку є протилежною: 69 загальноосвітніх навчальних закладів (4553 учні) з

поглибленим вивченням цих дисциплін (на селі всього 4 школи з 61 учнем) у 8-10-х класах та 331 загальноосвітній навчальний заклад (10561 учень 10-11-х класів) природничо-математичного напрямку (11 різних профілів).

З філологічним напрямом навчання налічувалось 13 навчальних закладів (444 учні), де поглиблено вивчалась українська мова та література (у сільській місцевості лише 1 школа з 21 учнем восьмого класу).

Таким чином, необхідно **системно підходити до формування мережі як класів із поглибленим вивченням предметів, так і допрофільних класів.**

3. Здійснення науково-методичної роботи Харківським обласним науково-методичним інститутом безперервної освіти.

Науково-методичною основою для повноцінного та якісного впровадження допрофільного навчання в освітній школі (8-9 класи) та профільного навчання в старшій школі (10-11 класи) в Харківській області є **програмно-цільовий проект «Профільна старша школа (2007–2010 роки)»**, розроблений та запроваджений Харківським обласним науково-методичним інститутом безперервної освіти.

Основними завданнями програмно-цільового проекту є пошук наукових підходів до організації допрофільного та профільного навчання в системі загальної середньої освіти, обґрунтування й розробка моделі такої форми навчання у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів, розробка та експериментальна апробація інструментарію для виявлення профільних нахилів учнів, забезпечення діяльності соціально-психологічних служб на місцях, розробка методичних рекомендацій для педагогічних працівників різних категорій з питань організації профільного навчання та залучення їх на профільні курси підвищення кваліфікації. Важливою складовою цієї роботи є узагальнення регіонального досвіду з організації профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Протягом 2009 року здійснювався **науково-практичний етап** зазначеного вище програмно-цільового проекту, що передбачав проведення діагностичних досліджень з виявлення профільних нахилів учнів, проведення індивідуальних консультацій в Інтернет-режимі з проблем функціонування профільної старшої школи та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу в допрофільних і профільних класах, проведення Днів аналізу і регуляції на місцях з метою надання науково-методичної та практичної допомоги методичним службам місцевих органів управління освітою, загальноосвітнім навчальним закладам з допрофільного та профільного навчання.

3. 1. Проведення науково-методичних заходів Харківським обласним науково-методичним інститутом безперервної освіти як складового чинника реалізації програмно-цільового проекту «Профільна старша школа (2007-2010 рр.).

У 2009 році Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти забезпечував науково-методичний супровід допрофільного та профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. З цією метою проведена низка **науково-методичних і практичних семінарів** для методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) місцевих органів управління освітою, які забезпечують науково-методичний супровід роботи педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів з допрофільного та профільного навчання, заступників директорів з навчально-виховної роботи ліцеїв комунальної власності та інших відомств.

23 жовтня 2008 року проведено обласний постійно діючий науково-методичний та практичний семінар **«Етапи впровадження допрофільного та профільного навчання»**. Під час роботи семінару проаналізовано сучасні науково-методичні підходи до організації допрофільного навчання у класах основної та профільного навчання в класах старшої школи в рамках галузевої програми профільного навчання на 2008–2011 роки, обговорено шляхи підвищення якості науково-методичної та дидактичної роботи педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів для ефективного здійснення навчально-виховного процесу з допрофільного і профільного навчання. Учасники семінару ознайомилися з досвідом роботи педагогічного колективу Солоницівської гімназії № 3 Дергачівської районної ради про впровадження інновацій у навчально-виховному-процесі в допрофільних і профільних класах, методичного кабінету відділу освіти Дергачівської районної державної адміністрації з питань науково-методичного супроводу роботи загальноосвітніх навчальних закладів у структурі освітніх округів у Дергачівському районі. За результатами кооперативної роботи розроблено чотири орієнтовні моделі сучасного уроку в допрофільних і профільних класах (додаток 1).

24 грудня 2008 року в рамках єдиного обласного педагогічного тижня проведено секційне засідання для відповідної категорії педагогічних працівників **«Формування дидактичної компетентності педагогів профільної школи»**, на якому представлені науково-практичні доповіді з таких проблем: «Становлення та розвиток старшої профільної школи: регіональний аспект», «Формування дидактичної компетентності педагогів старшої школи в умовах реалізації різних

моделей профільного навчання», «Моніторинговий супровід реалізації галузевої Програми впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки в Харківській області». Учасники ознайомилися з моделями профільного навчання в Харківському університетському ліцеї, Харківському ліцеї міського господарства, Харківському ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою Харківської обласної ради. Методичним кабінетом відділу освіти Шевченківської районної державної адміністрації презентована «Модель діяльності районного методичного кабінету з оптимізації якості профільного навчання: створення шкільних освітніх округів».

Під час проведення обласного постійно діючого семінару **«Використання проектних технологій в умовах допрофільного та профільного навчання»**, який відбувся **23 квітня 2009 року**, його учасники ознайомилися з методикою впровадження у навчально-виховний процес проектних технологій, особливостями запровадження проектних технологій навчання в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах переходу на новий зміст і терміни навчання, складовими психологічного супроводу організації навчально-виховного процесу у 8–9-х класах з допрофільним навчанням. Представлено досвід роботи Харківської гімназії № 163 Харківської міської ради з реалізації на локальному рівні основних завдань програмно-цільового проекту «Профільна старша школа (2007-2010 роки)». Учасники семінару проаналізували проблемні питання щодо допрофільного та профільного навчання: «Актуальні питання впровадження допрофільного навчання у 9-х класах 12-річної школи та проектних технологій у навчальний процес», «Методичні підходи до впровадження проектних технологій у рамках реалізації завдань програмно-цільового проекту «Профільна старша школа (2007-2010 роки)», «Викладання інформатики за профільними програмами у 10-12-х класах загальноосвітніх навчальних закладів області», «Створення системи індивідуальних проектів у Харківській гімназії № 163». Одночасно під час обласного семінару проведено тренінг-лекцію «Складові психологічного супроводу організації навчально-виховного процесу в допрофільних 8–9-х класах основної школи».

Зазначені вище науково-методичні заходи дозволили охопити 140 педагогічних працівників методичних служб відділів (управлінь) освіти, закладів системи загальної середньої освіти, створити орієнтовні моделі сучасного уроку в допрофільній та профільній школах, проаналізувати сучасні науково-методичні підходи до організації допрофільного навчання у класах основної та профільного навчання в класах старшої

школи, розкрити складові здійснення методичної роботи в освітніх округах, обговорити шляхи підвищення якості науково-методичної та дидактичної роботи педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів для ефективного здійснення навчально-виховного процесу з допрофільного і профільного навчання.

7. Використання **сучасних інформаційно-комунікаційних технологій** дозволяє оперативно надавати суттєву науково-методичну допомогу відповідній категорії педагогічних працівників і методистів. Так, **14 грудня 2009 року** проведено в режимі ЧАТу семінар за темою **«Специфіка допрофільного навчання в 9-х класах та створення оптимальних організаційних умов для продовження здобуття профільної освіти в старшій школі»**. У роботі Інтернет-семінару взяли участь 46 методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів), спеціалістів місцевих органів управління освітою із 25 сільських районів та 6 міст обласного підпорядкування. Учасників ознайомлено з суттю та специфікою науково-методичних підходів до організації навчально-виховного процесу в допрофільних класах основної школи, ключовими завданнями реалізації у 2009-2010 навчальному році програмно-цільового проекту «Профільна старша школа (2007–2010 роки)». Вони отримали інформаційно-аналітичні матеріали про реалізацію в Харківській області завдань програмно-цільового проекту «Профільна старша школа (2007–2010 роки)», алгоритм проведення науково-методичної роботи з питань допрофільного навчання.

3.2. Проведення Днів аналізу і регуляції в районах (містах) області як форма надання науково-методичної допомоги керівникам і педагогічним колективам загальноосвітніх навчальних закладів щодо організації допрофільного та профільного навчання.

Протягом 2009 навчального року **відділ педагогічного менеджменту** Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти ознайомився з досвідом роботи методичних кабінетів, інформаційно-методичних центрів відділів освіти районних державних адміністрацій, виконавчих комітетів місцевих рад щодо науково-методичного супроводу роботи педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів із питань допрофільного та профільного навчання в Близнюківському, Зачепилівському, Ізюмському, Кегичівському, Лозівському, Харківському районах та місті Чугуєві.

За результатами проведеної роботи зроблені певні **висновки** та надана науково-методична допомога на місцях.

Взагалі на місцях у цілому впорядкована нормативно-правова база, плани роботи предметних методичних об'єднань мають розділи «Організація профільного навчання», здійснюється психолого-педагогічне забезпечення допрофільного та профільного навчання, кадровий склад педагогічних працівників в основному відповідає вимогам забезпечення допрофільного та профільного навчання. У загальноосвітніх навчальних закладах наявні спецкурси, курси за вибором, факультативи.

Одночасно в роботі місцевих методичних служб, навчальних закладів є **проблеми**, які потребують розв'язання. Так, наприклад, вивчення роботи щодо організації допрофільного та профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах засвідчило, що не відстежується результативність участі учнів профільних класів на різних етапах Всеукраїнських учнівських олімпіад із базових навчальних дисциплін, конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт членів Малої академії наук України. Результати державної підсумкової атестації, рівень навчальних досягнень учнів профільних класів не аналізуються, не доопрацьовані Концепції розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у частині допрофільного та профільного навчання, не проводиться аналіз Концепцій розвитку, Статутів, робочих навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів на навчальний рік відповідно до напрямів профілізації, організація діяльності освітніх округів знаходиться в стані розробки, що пояснюється складнощами фінансування.

У ході спільної роботи працівниками відділу педагогічного менеджменту КЗ «Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти» було **запропоновано** методистам місцевих методичних служб: проаналізувати Концепції розвитку, статuti навчальних закладів, робочі навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів у частині допрофільного та профільного навчання, щорічно відстежувати динаміку результатів державної підсумкової атестації учнів профільних класів, посилити роботу щодо впровадження допрофільного навчання, створення освітніх округів, активно залучати вчителів на профільні предметні курси підвищення кваліфікації на базі ХОНМІБО.

3. 3. Стан функціонування та розвитку освітніх округів в умовах здійснення якісного допрофільного та профільного навчання, супровід такої роботи Харківським обласним науково-методичним інститутом безперервної освіти.

В умовах створення рівного доступу учнівської молоді до якісної загальної середньої освіти, забезпечення сталого розвитку системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійної освіти, підвищення дидактичної компетентності вчителів КЗ «Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти» здійснювався науково-методичний супровід програмно-цільового проекту **«Створення моделі районних та шкільних освітніх округів у сільських районах Харківської області (2007–2010 роки)»**.

Метою програмно-цільового проекту є теоретико-методологічне обґрунтування та експериментальна апробація різних моделей освітніх округів, переважно в сільських районах області.

Основними завданнями програмно-цільового проекту є вивчення стану розробки досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці, здійснення теоретичного аналізу наукових підходів до організації допрофільного та профільного навчання в умовах освітніх округів, забезпечення можливості вільного вибору учнями навчального закладу в межах освітніх округів, розробка та експериментальна апробація інструментарію для виявлення профільних нахилів учнів, прогнозування попиту на освітні послуги, особливо в сільській місцевості, забезпечення діяльності соціально-психологічної служби на місцях, розробка методичних рекомендацій для педагогічних працівників різних категорій з питань організації та функціонування освітніх округів. Важливою складовою цієї роботи є узагальнення регіонального досвіду з організації та створення моделі різних типів освітніх округів у сільських районах.

Експериментальний напрям такої роботи реалізовується в рамках експериментально-дослідної роботи з проблеми «Моніторинговий, науково-методичний і організаційний супровід процесу модернізації загальної середньої освіти в Харківській області».

Практика створення освітніх округів у сільських районах області свідчить, що в Барвінківському районі навчання за спортивним і художньо-естетичним профілями здійснюється безпосередньо на базі Дитячої юнацької спортивної школи та Будинку творчості.

У місті Лозова згідно з рішенням XL сесії Вскликання від 26. 08 2008 року Лозівської міської ради створено освітній округ, у якому Лозівські загальноосвітні школи I-III ступенів №№ 1, 2, 3 є базовими для здійснення різнопрофільної підготовки. Так, наприклад, загальноосвітня школа I-III ступенів № 1 забезпечує навчання учнів старших класів за філологічним профілем, загальноосвітня школа I-III ступенів № 3 – природничим профілем, загальноосвітня школа I-III ступенів № 7 –

гуманітарним профілем. Цікавим є досвід надання професійної освіти у рамках освітнього округу учням 10-11-х класів Домаської загальноосвітньої школи I-III ступенів Лозівської міської ради на базі міжшкільного навчально-виробничого комбінату.

Освітні округи, які створено в Золочівському районі, являють собою модель базових ресурсних закладів. Золочівська гімназія № 1 є не лише базовим ресурсним центром району, на базі якої забезпечується надання учням освіти за декількома профілями, але й закладом, у якому відбуваються різні науково-методичні та організаційні заходи районного та обласного рівнів. З метою виконання вимог чинного законодавства про загальну середню освіту Золочівська загальноосвітня школа I-III ступенів № 3, Одноробівська, Ряснянська, Сковородинівська загальноосвітні школи I-III ступенів визначені в районі як центри для здобуття повної загальної середньої освіти дітьми шкільного віку з трьох загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня та 6 населених пунктів, у яких взагалі відсутні заклади освіти.

Базові загальноосвітні навчальні заклади у структурі освітніх округів відіграють важливу роль щодо спільної діяльності з вищими навчальними закладами. Так, наприклад, Новомерчицька загальноосвітня школа I-III ступенів Валківського району, у якому організовано освітній округ, забезпечує інтеграцію вищої та загальної середньої освіти, створення оптимальних умов для залучення учнівської молоді до науково-дослідницької роботи за географічним профілем. Результати проведеної за останні роки роботи за цим напрямом було розглянуто 18.09.2008 року на обласному науково-практичному семінарі для керівників районних (міських) методичних об'єднань учителів географії за темою «Діяльність районного (міського) методичного об'єднання вчителів географії в умовах існування шкільного освітнього округу в сільській місцевості», який проведено безпосередньо на базі Новомерчицької загальноосвітньої школи I-III ступенів.

У 2009 році розпочато роботу зі створення Кегичівського освітнього округу (Кегичівський ліцей, Бессарабівська ЗОШ I-III ступенів, Красненська ЗОШ I-III ступенів, Крутоярівський ЗНВК, Софіївська ЗОШ I-II ступенів, Кегичівський ДНЗ № 1, ДЮСШ, районний будинок дитячої та юнацької творчості, районний будинок культури).

У ході обласного Інтернет-семінару в режимі ЧАТу для методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів), педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів і форм власності за темою **«Функціонування та організація методичної**

роботи в освітніх округах», який відбувся **21 квітня 2009 року**, було розкрито складові здійснення методичної роботи в освітніх округах Харківської області для покращення якості та доступності загальної середньої освіти, з'ясовано основні напрями реалізації завдань програмно-цільового проекту «Створення моделі районних та шкільних освітніх округів у сільських районах Харківської області (2007-2010 роки)» у навчальному році, розкрито пріоритетні напрями у подальшій роботі методичних служб місцевих органів управління освітою, закладів загальної середньої освіти з виконання завдань зазначеного вище програмно-цільового проекту. Під час роботи Інтернет-семінару учасників ознайомлено з сучасними підходами організації науково-методичної роботи в освітньому окрузі, суттю нового Примірного положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 08.04.2009 року № 312, у частині комплектування таких класів в освітньому окрузі. Учасники (35 осіб із 21 сільського району області та 3 міст обласного підпорядкування) отримали відповіді на поставлені актуальні запитання.

Завдяки реалізації пріоритетних завдань програмно-цільового проекту підготовлено та видано **збірники**: «Організація профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: з досвіду Харківського регіону» (2007 рік), «Науково-методичний та нормативно-правовий супровід профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (з досвіду Харківського регіону)» (2007 рік), «Моніторинг стану запровадження профільного навчання» (2008 рік). У яких висвітлено окремі питання здійснення науково-методичної роботи в освітньому окрузі.

4. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які забезпечують навчально-виховний процес у допрофільних і профільних класах.

4.1. Проведення профільних курсів підвищення кваліфікації як засіб підвищення дидактичної компетентності вчителя.

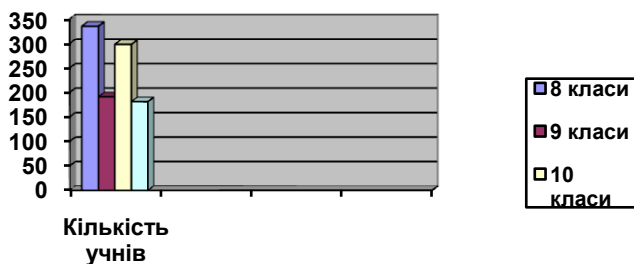
За п'ять останніх років на факультеті підвищення кваліфікації КЗ «Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти» пройшли **навчання відповідно до профілю** педагогічні працівники, які викладають навчальні дисципліни, спецкурси, факультативи у допрофільних і профільних класах. Так, у 2005 році 279 учителів (9 груп) англійської мови, української мови та літератури, історії та правознавства, географії, математики, біології та хімії, інформатики, образотворчого мистецтва, трудового навчання змогли

підвищити свій професійний фах для якісного викладання у профільних класах. У 2006 році 320 учителів (11 груп) історії та правознавства, математики, хімії, англійської мови, біології, географії, української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури, образотворчого мистецтва та художньої праці, трудового навчання змогли ознайомитися з науково-методичними та дидактичними засадами організації навчально-виховного процесу у профільній школі. У 2007 році для 249 вчителів (10 груп) історії та правознавства, математики, хімії, англійської мови, біології, географії, української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури, образотворчого мистецтва та художньої праці, трудового навчання було створено оптимальні умови для опанування ними теоретичної та практичної змістових профільного навчання. У 2008 році продовжувалася робота щодо підвищення фахової майстерності з профільного навчання 246 вчителів (10 груп) історії та правознавства, математики, хімії, англійської мови, біології, географії, української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури, образотворчого мистецтва та художньої праці, трудового навчання. Протягом першого півріччя 2009 року аналогічну роботу проведено для 80 вчителів (3 групи) української мови та літератури, біології, хімії.

5. Моніторинг роботи щодо впровадження допрофільного і профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах області.

5.1. Ставлення учнів загальноосвітніх навчальних закладів до проблеми впровадження допрофільного і профільного навчання.

Під час проведення **Днів аналізу і регуляції (ДАРів)** протягом 2009 року у загальноосвітніх навчальних закладах області відділом педагогічного менеджменту проведено анкетування учнів з питань впровадження допрофільного і профільного навчання. Охоплено **1005 учнів 28-ми загальноосвітніх навчальних закладів 4-х сільських районів області** (Близнюківський, Харківський, Лозівський, Ізюмський), у тому числі: 335 учнів 8-х класів, 191 учня 9-х класів, 298 учнів 10-х класів, 181 учнів 11-х класів.



Анкетування учнів 8-9-х класів виявило, що переважна їх більшість не можуть ідентифікувати поняття «допрофільне навчання». Тому ця проблема потребує широкого інформування батьківської громадськості про допрофільне і профільне навчання, роз'яснення учням суті такого навчання. Особливе місце в цьому процесі повинні посідати шкільні або, як правило, районні психологи. Діагностика потенційних схильностей учнів до тієї або іншої навчальної діяльності повинна стати пріоритетною при формуванні допрофільних і профільних класів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Разом із цим існують **певні проблеми** щодо практичної спрямованості обраного десятикласниками профілю: створення мотиваційних умов для вибору учнем вищого або професійно-технічного навчального закладу для продовження здобуття відповідного рівня освіти, оптимальність набутих за вказаним профілем знань обраній галузі господарства. Вкрай опосередкованим є усвідомлення учнями самого змісту профільного навчання.

Отже, результати анкетування свідчать про те, що вмотивованість вибору учнями профільного класу є недостатньою і, як правило, визначається не учнем самостійно, а системою профілів, яка склалася в школі. Анкетування виявило низку проблем, які пов'язані з недостатньою роботою окремих педагогічних колективів щодо професійної орієнтації молоді, відсутністю впливу вчителів-предметників на формування профільних класів, непріоритетним ставленням з боку адміністрації окремих шкіл до якості викладання профільних предметів.

5. 2. Вивчення проблеми ставлення педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів до проблеми впровадження допрофільного та профільного навчання.

Анкетування серед **103 учителів** загальноосвітніх навчальних закладів Близнюківського, Кегичівського та Харківського районів

продемонструвало, що ступінь актуальності введення профільного навчання в загальноосвітній школі є високим – 54 особи (52,4%), середнім – 45 осіб (43,7%), низьким – 4 особи (3,9%). Переважна більшість опитаних оцінюють власну готовність до організації профільного навчання в загальноосвітній школі на високому рівні, однак при оцінці знань регіональних програм та перспективних планів з урахування профільного навчання та знань регіональних особливостей змісту навчальних програм профільних предметів оцінюють на середньому рівні – 19 осіб (18,4%). Основними вимогами до вчителя профільної школи 93,2% опитаних педагогів вважають глибоке знання профілю, уміння працювати за різнорівневими освітніми програмами. Головною умовою ефективної організації в загальноосвітньому навчальному закладі профільного навчання вчителі визначили наявність відповідної науково-методичної та матеріальної бази під час відкриття профільних класів та навчання в них учнів.

На жаль, **не всі вчителі** усвідомлюють практичного значення та перспективи розвитку профільного навчання, його позитивного впливу на покращення якості навчально-виховного процесу, ефективність підготовки учнів випускних класів до зовнішнього незалежного оцінювання. Така позиція опитаних веде до того, що вони, у переважній більшості, вбачають у профільному навчанні підготовку учнів до вступу до вищого навчального закладу або їм взагалі важко відповісти.

Усі респонденти досить опосередковано визначають основні вимоги до вчителя профільної школи, не вміють логічно вибудовувати ланцюжок професійної компетентності педагога для якісної роботи у профільних класах старшої школи.

Таким чином, перед методичними службами районних (міських) відділів (управлінь) освіти стоїть актуальна проблема, яка потребує невідкладного вирішення, проведення роз'яснювально-навчальної роботи з педагогічними кадрами відповідних загальноосвітніх навчальних закладів про нормативність і змістову наповненість організації допрофільного та профільного навчання у 8–11-х класах.

6. Пріоритетні завдання для подальшого впровадження допрофільного та профільного навчання в Харківському освітньому регіоні.

Ураховуючи зазначене вище, у 2010 році необхідно:

1. Забезпечити заключний етап реалізації завдань програмно-цільових проектів «Профільна старша школа (2007-2010 роки)», «Створення моделі районних та шкільних освітніх округів у сільських районах Харківської області (2007-2010 роки)».

2. Ужити невідкладних заходів із якісного науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу в 9-х класах основної школи та у 10-х класах старшої трирічної профільної школи за рівнем стандарту, академічним та профільним рівнями у зв'язку з переходом на новий зміст і терміни навчання.

3. Забезпечити науково-методичний супровід навчально-виховного процесу в класах з поглибленим вивченням окремих предметів з урахуванням Примірного положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 08.04.2009 року № 312.

4. У зв'язку із збільшенням кількості навчальних закладів, у яких через відсутність учнівського контингенту зростає індивідуальна форма навчання, створити ефективні умови для забезпечення оволодіння учнями якісними знаннями з базових навчальних дисциплін.

5. Продовжити роботу з направлення педагогічних працівників на профільні курси на базі Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти.

6. Звернути увагу на необхідність проведення підготовчої роботи з переходу у 2010 році старшої школи на новий зміст і терміни навчання. З цією метою забезпечити формування бази даних про вчителів, які будуть викладати базові навчальні предмети у 2010/2011 навчальному році в загальноосвітніх навчальних закладах, з метою направлення їх на курси підвищення кваліфікації на базі Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти.

7. Забезпечити використання у навчально-виховному процесі обласних орієнтовних моделей сучасного уроку в допрофільній та профільній школі.

Література

1. Вдовиченко Р., Калініна Л. Проблеми профільного навчання в старшій школі на регіональному рівні // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – Ч. 2. – С. 71-77.
2. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд.: В. Рибалка / За заг. ред. С. Максименка, О. Плавник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с. – (Психол. інструментарій).
3. Джерело педагогічної майстерності. Профільна старша школа: досвід і перспектива / Наук.-метод. журнал. – Вип. 2 (32). – Харків: ХОНМІБО, 2004. – 128 с.
4. Кизенко В. І. Педагогічна сутність основних понять профільного навчання // Підручник для Директора. – 2003. – №11-12. – С. 42-45.

5. Локшина О. Зарубіжна старша профільна школа: структурна організація, зміст освіти, підходи до оцінювання // Рідна школа. – 2004. – №4. – С. 65-67.
6. Моніторинг стану запровадження профільного навчання. – Харків: ХОНМІБО, 2008. – 156 с.
7. Науково-методичний та нормативно-правовий супровід профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (з досвіду Харківського регіону). – Харків: ХОНМІБО, 2007. – 132 с.
8. Організація профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (з досвіду Харківського регіону). – Харків: ХОНМІБО, 2007. – 124 с.
9. Профильное обучение: Эксперимент: совершенствование структуры и содержания общего образования / Под ред. А. Ф. Киселева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
10. Рягин С. Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе // Школьные технологии. – 2003. – №2. – С. 121-129.
11. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «Ж. І. С. ». – 2003. – 296 с.
12. Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика. – Полтава: АСМІ, 2004. – 442 с.
13. Оцінювання якості роботи школи: Порадник. – Львів: ЛГМО «Інститут політичних технологій», 2001. – 102 с.
14. Фуллан М. Сили змін: Вимірювання глибини освітніх реформ. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.

Актуальні проблеми викладання історії в школі

Історія деяких навчальних закладів селища Буди Харківського району Харківської області

Безрукова Т. М.

Безрукова Т. М. История некоторых учебных заведений поселка Буди Харьковского района Харьковской области. Автор исследовала и обобщила информацию о некоторых учебных заведениях Будянский поселкового совета Харьковского района. Впервые собраны и систематизированы материалы об обучении детей при фаянсовой фабрике «Товарищества М. С. Кузнецова».

Без усвідомлення національних традицій, поширення знань про історію та культуру не може відбутися відродження нації. Тому краєзнавство стає одним із пріоритетних напрямків роботи позашкільних закладів. Як сказав академік НАНУ, голова правління Національної спілки краєзнавців України П. Тронько: «Краєзнавство... має бути високо піднесено в Українській державі, одержувати від неї систематичну допомогу і підтримку, а добре ім'я краєзнавця, невтомного дослідника історії «Малої батьківщини», повинно бути оточено увагою і звучати гордо» [35, с.59].

Історико-краєзнавчий гурток РЦДЮТ Харківського району при Будянському технологічному ліцеї, який очолює автор, створено у 1995 р. (зараз клуб «Краєзнавець» РЦДЮТ Харківського району). Гуртківці по краплинам збирали історію свого селища, Будянського фаянсового заводу.

Актуальність роботи полягає у тому, що вперше детально вивчено історію деяких навчальних закладів на території Будянської селищної ради, відомості про які були розрізнені й не систематизовані.

Мета роботи є поглиблення пізнавального інтересу учнів до історії рідного краю, розвиток краєзнавчого руху на Харківщині, ознайомлення учнів з історичним минулим свого народу, яке пробуджує почуття національної свідомості та поваги до своєї Батьківщини, розповідь про навчальні заклади старовинного слобожанського села Буди, вплив місцевої фаянсової фабрики на життя місцевих мешканців.

У статті опрацьовані матеріали Філарета (Гумілевського) [31, с.106], Д. Багалія [1, с.157], Б. Шрамка [33, с. 126] про селище Буди до заснування фаянсового виробництва у Будах. Використані матеріали статті автора «До питання про історію селища Буди» [4, с. 371-375].

Безумовний інтерес викликає брошура Г. Дорошенка «*Описание фарфоро-фаянсовой фабрики товарищества М. С. Кузнецова, находящейся в селе Будах Харьковской губернии и уезда*» [21, с.14-15]. Тут розповідається про фабричну школу «*Товарищества М. С. Кузнецова*», кількість учнів, викладачів.

Безперечно, у своїй роботі автор використовувала архівні матеріали. Це, насамперед збірки архівних матеріалів «Харківський район» (три частини) [32] та копії (рукописні та ксерокопії) документів, що зберігаються у ДАХО.

Цікавий матеріал, стосовно життя будян відомі зі статей періодичного видання «*Харьковские губернские ведомости*», яке виходило у 1860-ті – 1917 роки. У своїй роботі автор посилається на відомості, що виявила з книги московських дослідників О. Галкіної та Р. Мусіної «*Кузнецовы. Династия. Семейное дело*» [11, с.150].

Інформація про фабрично-заводське училище, про його учнів частково подано у книзі Л. Большакова «*Рисунок на фаянсе. Непридуманная повесть о будянском Петушке*», [8, с.48].

В останні роки вихованнями позашкільного закладу проводиться велика робота по збереженню історичних пам'яток у селищі Буди. У роботі використовані статті автора «М. С. Кузнецов – засновник фаянсового виробництва у селищі Буди Харківської області» [6, с.5-11], «Історичні пам'ятки місцевого значення у селищі Буди Харківського району» [5, с.37-43] та статтю вихованки клубу «Красзнавец» РІДЮТ Харківського району І. Безрукової «Встановлення меморіальних дошок у селищі Буди Харківського району» [2, с.32-36].

Нарис-опис селища Буди.

Буди – селище міського типу Харківського району Харківської області, центр селищної ради. Час заснування – не раніше 1680 р. У рамках сучасних меж існує з 1993 р. Селищній раді підпорядковані села Бистре і Бедряги. У Будах існує єдина в країні вулиця, що названа ім'ям визначного промисловця і мецената Матвія Сидоровича Кузнецова, що жив і працював з кінця XIX до початку XX ст.

Селище Буди розташоване на річках Мерефа та Березова. Слово «буди» має багато значень. У XIV-XV ст. будою називали курінь, хату, пізніше – поташний завод, верх фургона, критий екіпаж [34, с.180-181].

У західній частині селища археолог В. Андрієнко проводив розкопки і виявив на південному схилі Кам'яного Яру поселення епохи бронзи та скіфського періоду [33, с.126].

Документально Буди вперше згадуються за 1680 р. митрополитом Філаретом у праці «*Историко-статистическое описание Харьковской епархии*» [31, с.106]. За часів Петра I край став активно заселятися росіянами. У різні часи власниками села були Григорій Донець, князі Яків та Прасковія Крапоткіни, князі Щербініни [4, с.371]. У кінці 1860-х

через Буди почали прокладати залізничну колію Люботин-Мерефа. З 1887 р. у селі почала працювати *«Ново-Харьковская фабрика фарфоровых и фаянсовых изделий М. С. Кузнецова»* [15].

На території селища з жовтня 1887 р. до літа 2006 р. працював найбільший виробник фаянсового посуду в Україні АТЗТ «Будянський фаянс». У Будах функціонує лікарня, що була створена для робітників і службовців Будянської фабрики «Товарищества М. С. Кузнецова» [5, с.41], Будянський комунальний дошкільний навчальний заклад, Будянський технологічний ліцей, Будянська загальноосвітня школа № 2, Будянська дитяча школа народного мистецтва.

У листопаді 1991 р. Високопреосвященний Митрополит Харківський і Богодухівський Никодим освятив у Будах Свято-Озерянський храм. З першого дня діяльності церкви у селищі її настоятелем є протоієрей отець Петро (Пилипчук) [3, с.13].

За розповіддю інформанта Петра Ободовського (записано у 2007 р.), який довгий час жив у селі Бедряги, назва села пішла від прізвища молдаванина Бедрягіна, який отримав тут землю у XVIII ст., коли цар Петро I дарував маєтки молдавським господарям. На нашу думку, саме поміщик цього села згадується у листі В. Каразіна до міністра уділів Д. Трошинського від 1802 р.:...*дерзнул бы я испросить знаки Монаршего внимания содействовавшим весьма много в сем случае... отставному Бригадиру Акиму Бедряге...*»[9, с.142]. Мова йде про збирання коштів на відкриття Харківського університету.

Завдяки активній роботі клубу «Краєзнавець» РІЦІОТ Харківського району у селищі проведено велику роботу по збереженню історичних пам'яток.

У 2007-2008 рр. встановлено і освячено меморіальні дошки на будівлях – історичних пам'ятках місцевого значення: станції «Буди» Південної залізниці та Старому клубі – зразковому будинку для службовців і робітників фаянсової фабрики М. С. Кузнецова. Світлина цієї споруди демонструвалася у 1900 р. на Всесвітній Паризькій виставці [2, с.32-36]; на споруді сторожки (залишок Свято-Миколаївського храму, спорудженого у 1902 р.) і адміністративному будинку місцевої лікарні [5, с.37-43] .

У липні 2009 р. вийшов наказ Міністерства культури і туризму України № 521/0/16-09 від 13.07.2009 «Про затвердження науково-проектної документації щодо меж і режимів використання зон охорони пам'яток та історичних ареалів та занесення об'єктів культурної спадщини до реєстру нерухомих пам'яток України». У ньому визначені будівлі селища Буди, які занесені до Державного реєстру нерухомих пам'яток України за категорією місцевого значення об'єкти культурної спадщини. Це: Старий корпус № 2 підприємства АТЗТ «Будянський фаянс», будівля 1887 р.; Будинок старого клубу, будівля 1888 р.; Вокзал

станції Буди, будівля 1870 р.; Сторожка колишнього Свято-Миколаївського храму, будівля 1902 р.; Комплекс лікарні для робітників «Ново-Харьковской фабрики М. С. Кузнецова (будинок адміністрації, будівля 1925 р. та будинок поліклініки, будівля 1888 р.).

Довідкові матеріали наведено станом на 1.11.2009 р.

Навчання будянських дітей до 1890 року.

Перша документальна згадка про село Буди датується 1680 роком, коли село стало власністю відомого харківського полковника Григорія Донця [1, с. 105-106]. Про навчання дітей у ті далекі часи поки що ми нічого не знаємо. За розповідями інформантів, відомо, що у кінці XIX ст. будянські діти (з 1893 р.) ходили навчатися до церковно-приходської школи Катеринівської церкви, збудованої у 1762 р. [28, с.84] церкви села Комарівка [12], що зараз є районом міста Південне [7, с. 35] або до Миколаївської церкви, збудованою у 1843 р. [28, с.83] села Гіївка (сучасний район міста Люботин). Школа тут була земська. У 1893 р. священником Катеринівської церкви став Петро Щебатинський, а з 24 жовтня цього ж року він став законовчителем у Комарівській церковно-приходській школі [12, с.50].

У жовтні 1887 р. у Будах почала працювати «Ново-Харьковская фабрика М. С. Кузнецова в Будах» [4].

Будянський комунальний дошкільний навчальний заклад.

Перша згадка про дошкільний дитячий заклад є в газеті «Харьковские губернские ведомости» за 1902 р. У статті про велику пожежу на Будянській фабриці говориться, що у минулому 1901 р.: «Открыт приют и ясли для детей фабричных рабочих, устроенных госпожой Кузнецовой. В яслях ежедневно в продолжении года в рабочее время находят приют от 30 до 50 детей» [10]. В інших джерелах знаходимо таку дату: «9 мая 1905 г. при фабрике Товарищества М. С. Кузнецова открыты приют-ясли» [26].

У 1920 р. у Будах було відкрито яслі постійного типу на 50 душ дітей [17]. У 1927 р. було зведено споруду дитячих ясел. У 1952 р. другий поверх будівлі віддали під заводський дитячий садок. Очолила заклад учасник війни Марина Волосевич. У 1959 р., за ініціативою директора Будянського фаянсового заводу Миколи Гончарова, було зведено двоповерхову будівлю заводського дитячого садка. З 1996 р. існує об'єднаний дитячий садок, який має назву «Будянський комунальний дошкільний навчальний заклад». Очолює його випускниця Харківського педагогічного інституту Антоніна Сідак.

Школи при фаянсовій фабриці М. С. Кузнецова.

У 1890 р. відбулося відкриття школи для дітей фабричних службовців «Ново-Харьковской фабрики М. С. Кузнецова в Будах». Про це писала газета «Харьковские губернские ведомости»: «...20 октября 1890 г. состоялось открытие школы для детей фабричных

служащих....С утра тысячная масса народа собралась в помещении школы.... Прекрасное здание..., обилие учебных пособий произвело на всех присутствующих чрезвычайно приятное впечатление....Здание школы помещается в павильоне, приобретенному для этой цели на бывшей в Харькове Всероссийской выставке» [27].

У 1893 р. фаянсова фабрика виробила товару на 1093377 крб. 99 коп. [14]. Підприємство мало потребу у висококваліфікованих кадрах. Тому не дивно, що на перші іспити у 1893 р. у школі прийшли керівники фабрики: *«9 мая в фабричной школе происходил первый экзамен, дающий право окончившим успешно ученикам на льготу по отбытию воинской повинности... Из 60 учащихся окончило курс на льготу 17 учеников возраста от 11 до 16 лет, причем 13 из них будут представлены к наградам похвальными листами»* [22].

У 1895 р. журналіст Г. Дорошенко писав: *«Будянская школа имеет три класса. Основана она почти одновременно с фабрикой и занимаемое ею здание можно отнести к числу наиболее красивых среди прочих фабричных построек. Классы помещаются в двух больших комнатах...На 1 января 1895 г. в школе состояло 79 воспитанников обоего пола, но число это может быть значительно увеличено, так как школа выстроена на 100 человек. Занятиями руководит учитель М. С. Беликов и кроме того имеется еще учительница. Закон Божий преподает приходской священник»* [21, с. 14-15].

Через два роки при фабриці існувала двокласна школа на 130 учнів [23]. 1 грудня 1898 р. відбулося відкриття і освячення школи для дітей робітників, влаштоване адміністрацією фабрики Товарищества М. С. Кузнецова [24].

У 1902 р. газета «Южный край» писала: *«24 февраля состоялось чествование памяти Гоголя на фабрике М. С. Кузнецова... Сначала была прочитана законоучителем (Щебатинским П. А.) полная биография Гоголя... После перерыва учителем Протопоповым и учительницею Черненко была прочитана повесть Гоголя с туманными картинками «Майская ночь»* [29].

В інформації того ж року в газеті «Харьковские губернские ведомости» відомості наступного плану: *«11 августа пожар на фабрике...В фабричном дворе существует для детей фабричных начальная школа»* [10].

14 жовтня 1902 р., після урочистостей, присвячених освяченню храму в ім'я Спасителя Миколая при Будянській фабриці Товарищества М. С. Кузнецова, гостями: *«были осмотрены учреждения при фабрике, содержащиеся в прекрасном виде: больницу, ясли, читальню и школу на 225 учащихся мальчиков и девочек»* [25].

Інформація за 1906 р.: *«Церковно-приходской школы нет, так как все дети школьного возраста учатся в фабричной народной школе в которой обучается 254 человека»* [12, С. 49].

Більше відомостей про школу того часу поки що не виявлено.

Будянська середня школа № 1

Ми ще не знаємо, які населені пункти входили до складу Будянської волості у 1919 р., але точно відомо, що у Будах була приватна восьмикласна школа при фабриці Товариства М. С. Кузнецова [16, арк. 40]. Крім того, уже функціонувала Будянська школа № 1, у якій дозволили викладати такий предмет як співи. Усього на 1.1.1920 у Будянській волості було жителів – 11574, з них діти 8-10 кл. – 1369 [16, арк. 40].

За 1920 р. знаходимо такі відомості: *« В отчетном году в введение облнаробразования поступила средняя школа при фабрике М. С. Кузнецова; церковно-приходская школа в Будянской волости; статистика по Будянской волости (число школ – 8, язык – русско-украинский, учителей – 31, учеников – 854); проинспектирована школа при фабрике М. С. Кузнецова* [16]. Ймовірно, коли мова йде про середню школу при фабриці, мається на увазі приватна школа.

У 1923 р. Коротичанський районний виконком Харківського округу 10.05.1923 г. повідомляє: *« ликпункты безграмотности среди допризывников и неграмотного населения открыты... в с. Буды – учащиеся 24 человека, занятия ведутся вместе с рабочими на фабрике* [18]. Ми вважаємо, що заняття проводили викладачі школи № 1.

У 1930 р. у колишньому садку будянського поміщика Тимофія Котляра звели одноповерхове цегляне приміщення школи [3, С. 49]. За 1944 р. є такі відомості: *«У протоколі № 1 засідання комісії по огляду проведення художньої олімпіади по Харківському району від 28 жовтня 1944 р. постановили... оголосити подяку хоровому гуртку Будянської СШ № 1»* [20]. У ці роки заняття школи проходили у дві зміни. Наприкінці 1950-х років Будянській середній школі виділили приміщення по вулиці Гоголя № 1. Та все одно заняття проходили у дві зміни. Наприкінці грудня 1995 р. ця будівля згоріла. Учні школи навчалися у дві зміни: з 1 по 3 клас у приміщенні по вул. Гоголя № 3, з 5 по 11 кл. по вул. Фаянсовщик № 30. У 2004 р. Будянську середню школу № 1 було реорганізовано у Будянський технологічний ліцей. У листопаді 2004 р. АТЗТ «Будянський фаянс» зробив ремонт заводського гуртожитку і передав селищній раді будівлю Будянського технологічного ліцею по вул. Пушкіна № 18. З того часу навчання дітей проходить в одну зміну. У ліцеї є спортивний та актовий зали, бібліотека, їдальня, впроваджена кабінетна система навчання. З 1994 р. на базі ліцею працюють гуртки РІДІОТ.

Школа у селах Бистре та Бедряги.

У 1920 р. відкрито школи: у селі Бистре Будянської волості і хуторі Большой Караван (Бедряги) [16], яка проіснувала до 1968 року. Навчання там відбувалося з 1 до 4 класу українською мовою. Далі діти здебільшого йшли навчатися до Будянської восьмирічної школи № 2 або до Будянської середньої школи № 1. Останнім директором школи був ветеран Великої Вітчизняної війни, випускник географічного факультету Харківського державного університету Олександр Петрович Данильченко.

Дитячі будинки.

За відомостями ДАХО на 1 січня 1921 р. у Будах: «... *имеется детский дом на 54 ребенка, где работает 9 служащих*» [16, С. 38—38 зв.]. Де саме знаходився цей дитячий будинок точно невідомо. Швидше за все, мова йде про дитячий будинок, що був розташований на Бедрягах. За 1937 рік такі відомості: «*На 20 мая 1937 г. в Будах был детский дом системы Г. О. Н. О. на 350 детей*» [19].

З 1949 до 1956 р., у приміщенні школи по вулиці Гоголя № 1, був розташований обласний дитячий будинок.

Народні училища.

У 1911 р. у Будах Харківського повіту відкривається нове народне училище [30]. «*На 15.3.1920 в Будянской волости (кроме Коротычанского, Гиевского, Березовского училищ) имелось Будянское 2-х классное училище, где на 248 учеников было 8 учителей*» [13].

1 листопада 1922 р. у Будах було відкрито фабрично-заводське училище [8, с. 26]. Школа мала два відділення: живописне й скульптурне. Термін навчання і в першому і в другому – три роки. На перший курс прийняли 40 підлітків, в основному з потомствених фаянсовщиків.

У 1940 р. зведено трьох поверхову будівлю по вул. Гоголя № 12, де було ремісниче училище. Як довго існувало училище й прізвища його керівників поки що не встановлено.

Будянський керамічний технікум.

За вказівкою «Укрфарфорфаянсу» у Будах було створено навчовий комбінат, який з'єднав кілька спеціалізованих технікумів – Кам'янець-Подільський, Миргородський, Глинський, і одночасно наблизив їх до великого промислового виробництва [8, С. 48]. 1 вересня 1926 р. почав працювати Будянський керамічний технікум, який у 1936 р. перевели до Миргорода. З того часу це приміщення було заводським гуртожитком. З осені 2004 р. тут знаходиться Будянський технологічний ліцей.

Висновки.

Грунтовне наукове вивчення історії населених пунктів регіону традиційно є однією з провідних проблем сучасних краєзнавчих досліджень. Чи не найскладнішим питанням цього процесу завжди була

відсутність точних і цілком певних відомостей, підкріплених письмовими та архівними матеріалами. Перш за все це стосується часів заснування та початкового існування більшості навчальних закладів Будянської селищної ради.

Вивчення історії навчальних закладів селища Буди, на наш погляд, повинне спиратися не лише на загальні історичні відомості, а й на ретельне вивчення місцевої топоніміки, усних переказів, місцевих легенд, родинних спогадів. Безумовно, усі ці відомості треба опрацювати та систематизувати з обережним до них ставленням.

Література

1. Багалій Д. І. Історія Слобідської України. – Харків: Дельта, 1993. – 256 с.
2. Безрукова І. В. Встановлення меморіальних дошок у селищі Буди Харківського району Харківської області. // Слобожанське культурне надбання: 36. статей молодих учених. – Харків: Курсор, 2008. – Випуск 1. – С. 32-36.
3. Безрукова Т. Буди – фаянсова столиця України. Краєзнавчі замальовки, присвячені 350-річчю Харкова. – Харків: Торнео, 2005. – 52 с.
4. Безрукова Т. М. До питання про історію села Буди Харківської області // Історія України: Маловідомі імена, події, факти. – К., 1999. – С. 371-375.
5. Безрукова Т. М. Історичні пам'ятки місцевого значення у селищі Буди Харківського району Харківської області // Слобожанське культурне надбання: 36. статей молодих учених. – Харків: Курсор, 2008. – Випуск 1. – С. 37-42.
6. Безрукова Т. М. М. С. Кузнецов – засновник фаянсового виробництва у селищі Буди Харківської області // Культурна спадщина Слобожанщини. Культура і мистецтво: 36. науково-популярних статей. – Харків: Курсор, 2008. – Число 7. – С. 5-11.
7. Безрукова Т. М. Озерянська ікона Божої Матері: Краєзнавче дослідження. – Х.: Золоті сторінки, 2002. – 56 с.; іл.
8. Большаков Л. Н. Рисунок на фаянсе. Непридуманная повесть о будянском Петушке. – Харьков: Прапор, 1986. – 226 с.
9. Болебрух А. Г., Куделко С. М., Хрідочкін А. В. Василь Назарович Каразін (1773-1842). Монографія – Х.: Видавництво «Авто-Енергія», 2005. – 348 с. з фото.
10. Вчера на фаянсовой фабрике М. С. Кузнецова вспыхнул пожар // Харьк. губерн. ведомости. – 1902. – 11 авг.
11. Галкина Е. А., Мусина Р. Р. Кузнецовы. Династия. Семейное дело. – М.: Времена года, 2005. – 402 с.
12. ДАХО ф.40, оп.110, д.1896, л.48-52.
13. ДАХО ф р-103, оп. 1, д. 42.
14. ДАХО ф.634, оп.2, спр.30, арк..1-168.
15. ДАХО, ф. 634, д.171, с.43.
16. ДАХО Р. 820, оп.1, спр.4, арк. 40 .

17. ДАХО. Р-821, оп.1, спр. 239, арк. 29.
18. ДАХО р.-4139, оп. 1, спр. 20, арк. 60.
19. ДАХО р-4510, оп. 1, спр. 1, арк. 6.
20. ДАХО, р-6039, оп. 1, спр. 36, арк. 55-56.
21. Дорошенко Г. Д. Описание фарфоро-фаянсовой фабрики «Товарищества М. С. Кузнецова, находящейся в селе Будах Харьковской губернии и уезда». – Харьков: Типография Губернского правления, 1895. – 16 с.
22. Корреспонденции. Село Буда // Харьк. губерн. ведомости. – 1893. – 21 мая
23. Открытие народной читальни при фабрике «Товарищества М. С. Кузнецова в Будах». // Харьк. губерн. ведомости. – 1897. – 20 окт.
24. Освящение и открытие школы для рабочих при фабрике Кузнецова в селе Буда // Харьк. губерн. ведомости. – 1898. – 31 дек.
25. Освящение храма во имя Спасителя Николая // Харьк. губерн. ведомости. – 1902. – 14 окт.
26. Приют-ясли при фабрике М. С. Кузнецова в Будах Харьковской губернии // Трудовая помощь. – 1905. - № 7. – С. 273. (Історія благодійності на Харківщині. Част. І. Бібл. показчик. Кравченко Олена Валентинівна).
27. Село Буда. Об открытии школы для детей фабричных служащих // Харьк. губерн. ведомости. – 1890. – 20 окт.
28. Справочная книга для Харьковской епархии – Харьков, Типо-Литография И. М. Варшавчика, 1904. – 472 с.
29. Ст. Буда Харьковского уезда // Юж. край. – 1902. – 14 окт.
30. Уездная жизнь // Харьк. губерн. ведомости. – 1911. – 5 янв.
31. Филарет (Гумилевский). Историко-статистическое описание Харьковской епархии. Ч. II. – Москва, 1857-1859. – 210 с.
32. Харківський район: Збірник архівних матеріалів. – Х., 1994-1996.
33. Шрамко Б. А., Михеев В. К., Грубник-Буйнова А. П. Справочник по археологии Украины. Харьковская область. – К.: Наукова думка, 1977. – 200 с.
34. Ярещенко А. П. Из топонимического словника Харківщини//Прапор. – 1985. – № 8. – С. 180-181
35. Ярошик В. О. Красзнавство – улюблена справа. До 30-річчя клубу «Красзнавець» // Красзнавство. – 2008. – № 1-4. – С. 56-59.

**Кількісний вимір національного складу населення
Харківщини в 1970–2001 рр. за даними загальних
переписів населення (навчально-методичні матеріали
з курсу «Харківщинознавство»)**

Бердута М. З., Півень В. О.

Бердута М. З., Півень В. О. Количественное измерение национального состава населения Харьковщины в 1970–2001 гг по данным всеобщих переписей населения (учебно-методические материалы по курсу «Харьковщиноведение»). Данная статья посвящена анализу основных количественных показателей национального состава населения Харьковщины в 1970–2001 гг. На базе статистических данных авторы исследуют динамику численности наиболее многочисленных национальных групп, их соотношение, изменения языковых признаков населения региона, что позволяет исследовать основные тенденции трансформаций в национальном составе жителей Харьковщины в исследуемый период.

За часів здобуття Україною незалежності, відродження національної самосвідомості українського народу особливу увагу дослідників привертають демографічні та етносоціальні процеси як в державі в цілому, так і в окремих регіонах. Останні 20 років існування СРСР були періодом зародження та наростання тих негативних тенденцій, які в 1990-х роках втілилися у тривалій і руйнівній демографічній кризі.

В демографічному розвитку Харківщини досліджуваних років слід шукати витоки сучасних перетворень в чисельності і структурі населення області. Будь-які кількісні характеристики населення, чи то динаміка чисельності, чи соціальний або національний склад, є тісно пов'язані між собою, тому зміна одного з них неодмінно відобразиться на інших, формуючи, таким чином, загальну картину населення країни чи окремого її регіону в певний період часу.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють період з 1970-го по 2001-ший рік. Нижня межа має кілька пояснень. По-перше, з огляду на те, що населення представляє собою напрочуд мінливу і чутливу до зовнішньо- і внутрішньополітичних потрясінь категорію, є всі підстави вважати, що до 1970-го року воно повністю відновилося від тяжких наслідків Великої Вітчизняної війни і не відчуло на собі жодних масштабних впливів соціального чи політичного характеру, які б могли суттєво викривити його структуру. По-друге, дослідження опирається на дані Всесоюзних переписів населення, як на наймасовіше,

всеохоплююче і найдостовірніше з-поміж усіх інших джерело інформації, а черговий такий перепис відбувся саме 1970-го року.

Верхня хронологічна межа пояснюється в першу чергу проведенням Першого Всеукраїнського перепису населення, який підвів певний демографічний підсумок під десятиріччям історії незалежної України.

Вивченню кількісних характеристик національного складу населення України присвячено чимало робіт, проте в регіональному розрізі дана проблема не знайшла докладного висвітлення. В даному контексті слід відмітити роботи Жученко В. С. та Стешенко В. С. [3], В. О. Джамана [2], В. Т. Зінича [4], статтю М. М. Чаплика [20] тощо.

За часів незалежності України проблема вивчення національного складу населення держави та окремих її регіонів набула особливої актуальності. На сучасному етапі численні наукові дослідження присвячені теоретичним аспектам визначення та обґрунтування процесу трансформації національної ідентичності населення нашої країни. Проте, на нашу думку, не менш важливим є вивчення конкретних кількісних характеристик національного та мовного складу мешканців окремих регіонів України з метою аналізу провідних тенденцій динаміки чисельності представників різних національних груп та їхнього співвідношення протягом останніх років існування радянської влади та першого десятиріччя незалежності. Наразі значного поширення набула розробка прогнозів та програм подальшого демографічного розвитку України загалом, та окремих її регіонів. Вивчення та аналіз розвитку населення області 1970 – 2001 рр., зокрема його національного складу, дозволяє виявити причини та витоки кризових явищ в населенні Харківщини, простежити їхню динаміку протягом 1990-х років та з'ясувати, які тенденції властиві власне області та конкретизувати їх. Такого роду дослідження на сьогоднішній день є дуже важливими для удосконалення регіональної та державної демографічної політики шляхом проведення стабілізаційних заходів, спрямованих на довгоочікуваний вихід нашої держави з тривалої демографічної кризи.

Головним і найбільш достовірним джерелом інформації про національний та мовний склад населення країни є переписи. Їхні матеріали дають докладну демографічну характеристику народів в певний момент часу [8, с. 15].

Національний склад населення Харківщини протягом всього досліджуваного періоду був надзвичайно розмаїтим. Це й не дивно, бо бурхливі події ХХ ст. з масовими переселеннями мільйонів людей, не обійшли стороною і Харківщину. В період руйнівних воєн, революційних потрясінь, в епоху соціалістичної реконструкції господарства, в Харків та область приїхало немало вихідців з різних куточків СРСР. Не останню роль в цьому процесі відіграв промисловий потенціал Харківщини. Не можна не відмітити, що унікальність саме

Харкова серед інших великих міст України полягає в тому, що тут за всю його історію не було жодного великого зіткнення між жителями на національній, расовій чи релігійній основі [19, с. 7].

Все населення Харківщини на момент перепису 1970-го року становило близько двох мільйонів восьмиста тисяч осіб. Серед них, українцями за національністю визнали себе 66% або 1 мільйон 869 тисяч опитаних. Абсолютна більшість з них в якості рідної мови назвали українську. Таку відповідь дали 1 мільйон 580 тисяч українців чи 85% від їхньої загальної кількості.

Другою за поширенням (серед населення української національності, звісно) рідною мовою була російська. Такою її визнали 15% від загальної кількості українців або близько 289 тисяч осіб [5, с. 185].

Другою за кількістю національною групою серед населення Харківщини були росіяни. Їхня доля в загальній кількості мешканців області становила 29%, всього ж назвали себе росіянами 829 тисяч осіб. 98% з них в якості рідної мови визнали російську. Українська ж була рідною лише для 13 тисяч представників даної національності, що становило мізерну частку в 1,5% від їхньої загальної чисельності [5, с. 186].

Кількість євреїв за переписом 1970-го року була набагато меншою в порівнянні з українським чи російським населенням. Всього на території Харківщини станом на 1970-й рік проживало 76487 осіб єврейської національності, що становило близько 3% від загальної чисельності мешканців Харкова і області. Причому абсолютна більшість з них – 95% - вважали рідною мовою російську [5, с. 186].

Білоруси, татари та вірмени в 1970-му році становили 1% населення Харківщини. Найчисленнішою групою серед них були білоруси, загальна кількість яких становила 17503 особи чи 0,6%. Татар в Харкові і області налічувалось 5262, вірмен – 4832 особи [5, с. 187].

Підводячи певний підсумок під «національним портретом» Харківщини 1970-го року зауважимо, що українці становили найчисленнішу національну групу; абсолютна більшість населення – 86% - визнали рідною мовою мову власної національності [5, с. 188], але найпоширенішою серед мов, названих рідними, була російська, що й не дивно, враховуючи кількість власне росіян серед населення Харківщини та поширення російської мови серед представників інших національностей. За таких же причин, саме російська мова була найпоширенішою в якості другої мови, якою вільно володіють опитані.

З огляду на демографічний розвиток населення області в 1970–1991 роках, його показники, отримані станом на 1979 рік, з великою долею впевненості можна назвати найвищими, а ситуацію, що склалася в процесі розвитку населення – найстабільнішою, тому доцільно зупинитись на національному складі населення Харківської області станом на цей рік дещо докладніше. Згадаємо, що кількість населення Харківщини за

переписом 1979-го року зросла в порівнянні з 1970-м і становила вже 3 мільйони і майже 40 тисяч осіб. Серед них, 64% або близько 1 мільйона 950 тисяч осіб вважали себе українцями. Як ми бачимо, масова частка українців в національній структурі населення Харківщини впала на 2% в порівнянні з 1970-м роком, але в абсолютних цифрах, наряду з загальним збільшенням населення, кількість українців теж зросла трохи більше ніж на вісімдесят три з половиною тисячі і становила вже 1 мільйон 953 тисячі осіб. З-поміж цих, без малого двох мільйонів, українську мову визнали рідною 81% чи 1 мільйон 571 тисяч респондентів в абсолютних цифрах. На другому місці, серед визнаних українцями рідною, стоїть російська мова. Такою вона є для 20% українського населення області [6, с. 75].

Традиційно, другою за чисельністю національною групою серед населення Харківщини були росіяни. Їхня кількість і масове частка серед загальної чисельності населення зросла у порівнянні з 1970-м роком. Представники російської національності становили вже 32% від загальної кількості мешканців Харкова і області, що на 3% більше від аналогічного показника 1970-го року. Іншими словами, якщо в 1970-му році росіянами визнали себе близько 829 тисяч осіб, то 1979-го в переписному листі в графі «національність» навпроти слова «росіянин» поставили галочку 966 тисяч осіб. Як і 10 років тому, абсолютна більшість з них визнали рідною мовою російську – 98,5%, причому цей показник навіть зріс в порівнянні з 1970-м роком на 0,5% [5, с. 187]. Українську мову в якості рідної як 10 років тому, так і 1979 року, визнали 1,5% представників російської національності [6, с. 76].

Щодо євреїв, то в порівнянні з 1970-м роком спостерігаємо зменшення як абсолютної кількості, так і масової частки єврейського населення в загальній кількості жителів Харківщини. На 1979 рік євреї становили трохи більше 2% населення, а їхня загальна кількість скоротилася до 64092 осіб. Російська продовжувала залишатися провідною мовою серед визнаних єврейським населенням рідними. Такою вона являлася для 96% з них.

Кількість білорусів зросла до 19700 осіб на фоні загального збільшення кількості населення Харківської області, але їхня доля в загальній національній структурі не змінилась. Що стосується вірмен і татар, то на 1979 рік перші чисельно стали переважати над другими, хоча їхня кількість залишалась невеликою і складала близько 0,2% кожні.

Тепер розглянемо докладніше національний склад міського і сільського населення Харківщини станом на 1979 рік. Такий розподіл доречний, бо співвідношення національностей в місті і селі часом дуже відрізняється. Нагадаю, що загальна чисельність міського населення становила 2 мільйони 269 тисяч осіб. З-поміж них, українцями себе вважали 59%, росіянами – 36%.

Переважна більшість всього єврейського населення Харківської області проживала в містах, де вони становили 2,8% [6, с. 77].

Серед сільського населення області 79% становили українці, 20% - росіяни. А ось доля єврейського населення серед загальної кількості сільських жителів була мізерною і не досягала навіть піввідсотка [6, с. 76]. Таку ж картину спостерігаємо і у випадку з представниками вірменської і татарської національностей. Вони в абсолютній своїй більшості також мешкали в містах.

Отже, станом на 1979 рік спостерігаємо зменшення частки українців і, навпаки, збільшення частки росіян в загальній кількості населення Харківщини.

Така ж тенденція зберігалася і надалі. Останній Всесоюзний перепис населення 1989-го року зафіксував таку розстановку позицій в національній стратифікації населення Харківщини. Продовжувала зростати загальна кількість населення області, про що вже йшлося раніше. Зауважимо лише, що в 1989 році вона становила 3 мільйони 175 тисяч осіб. За таких обставин природно, що зростала і загальна кількість українців. В 1989-му році цей показник досяг позначки 1 мільйон 993 тисячі. Проте, частка населення української національності, хоч і незначними темпами, але продовжувала зменшуватись і становила вже 63%, скоротившись за час, що минув від попереднього перепису, на 1%. Такими ж темпами зменшувалась і кількість тих українців, які вважали рідною мовою власне українську. Вони складали 80%. Натомість, російська мова в якості рідної здобула собі на 1% більше прихильників, ніж 1979-го року. Такою її назвали вже 21% українців [10, с. 86].

Кількісно зросла доля росіян. До російської національності віднесли себе 1 мільйон 54 тисячі респондентів, що становило 33% від загальної людності Харківщини. Їхня мовна ідентичність не змінилась, абсолютна більшість росіян – 98% - рідною назвали мову власної національності.

Чисельність єврейського населення Харківської області неухильно зменшувалася. Їхня частка від загальної кількості жителів області складала вже 1,5%, а кількість євреїв скоротилася до 48 тисяч 821 особи. В якості рідної мови єврейського населення перше місце посідала російська, яку в графі «рідна мова» відмітили 98,5% з них.

Впродовж періоду 1970 - 1989 років зросла кількість білорусів, які в 1989 році становили 0,7% населення Харківщини або 22 тисячі 898 осіб [10, с. 87].

Щодо населення власне Харкова, то в 1989 році українці становили 50,4% населення міста або 803 тисячі осіб, росіяни - 43,6% або 695 тисяч, євреї - 3% чи майже 48 тисяч, представники інших національностей – 3 % (48 тисяч). Таким чином, простежуються загальні тенденції, властиві регіону в цілому. Зростала кількість українців і росіян, зменшувалась чисельність євреїв. Збільшувалось представництво

інших етнічних груп: білорусів, вірмен, татар, азербайджанців, молдаван. Зменшилась кількість поляків [7, с. 456].

В 1989 році 56,9% населення Харкова визнали рідною мовою українську, решта - російську. Серед росіян 97,5% рідною вважали мову власної національності, 2,5% - українську. Серед інших етносів лише частина білорусів і поляків вважали українську мову рідною, а решта віддала перевагу російській [7, с. 457].

Абсолютна більшість населення Харківщини вільно володіли не лише рідною мовою, а й другою мовою народів Радянського союзу. Найпоширенішою серед мов, якими могли вільно спілкуватися мешканці Харківщини, була російська. Серед загальної кількості населення в 1970-му році її в якості другої мови спілкування визначили 27% респондентів [5, с. 187]. 1979-го року популярність російської мови в даній якості на порядок зросла. Вже 42,5% населення Харківської області вільно володіли нею як другою мовою спілкування [6, с. 77]. Така ж ситуація спостерігалася і в 1989-му році: 42,5% населення області в графі «вільно володію другою мовою народів СРСР» відмітили російську [10, с. 87].

Національний склад населення Харківщини за даними Першого Всеукраїнського перепису населення 2001 року дещо видозмінився в порівнянні з минулими роками. Більшість мешканців області – 71% - ідентифікували себе з українцями. Кількість росіян становила 26%, вони були і залишаються найбільшою етнічною групою на території України, без урахування представників титульної нації. Варто зауважити, що з таким відсотковим показником кількості осіб російської національності, Харківщина увійшла до п'ятірки областей з найвищою концентрацією росіян, в якій, крім Харківщини, представлена АР Крим, де за даними Всеукраїнського перепису населення росіяни склали 58% від загальної кількості населення, Луганська область – 39%, Донецька – 38% і, на четвертому місці, Харківська [4, с. 13].

Стосовно єврейського населення, ми зазначали, що після лібералізації виїзного режиму в СРСР почався масовий відтік євреїв за кордон, в першу чергу до Ізраїлю. Причому, масовий виїзд до Ізраїлю, що почався в 1970-ті роки, розглядався офіційними структурами як украй негативне явище. Під час горбачовської перебудови ставлення влади до цього напрямку еміграції змінилося і перешкоди для виїзду були послідовно усунуті. Внаслідок цього в 1989 – 1999 рр. чисельність євреїв і членів їхніх сімей, що емігрували з України, наблизилася до півмільйонної позначки, причому понад половину з них виїхали до Ізраїлю [21, с. 73].

Результати даного процесу явно спостерігаємо за результатами Всеукраїнського перепису населення 2001 року – їхня чисельність впала до 0,4% від загальної кількості постійних мешканців області. Кількість представників інших національностей коливалася в межах піввідсотка

[13]. Найбільш «помітні» серед них білоруси – 0,5%, вірмени – 0,4%, татари, цигани, поляки, молдовани.

Щодо рідної мови, то до 78% зросла популярність української, другою, традиційно, стоїть російська мова, яку в графі рідної вказали 20% населення Харківщини [12]. Серед українців мову власної національності назвали рідною 74%, російська виступила в цій якості для 26% представників української національності [16, с. 24]. Серед росіян 96% назвали рідною мову власної національності, вона ж є рідною і для 93% єврейського населення. Власне кажучи, саме російська мова названа рідною більшістю білорусів (54%), татар (70%), поляків (54%). Лише 4% росіян назвали українську мову рідною. Більша частина циганського населення рідною мовою вважає власну, про що свідчать результати опитування 62% респондентів цієї національності [13].

Серед представників інших, крім української, національностей, найпопулярнішою в якості рідної мови, українська виступає для поляків, про що свідчать відповіді 37% польського населення Харківщини.

Міське населення Харківської області відображає, в цілому, вищеокреслені тенденції, але кількість осіб, що вважають себе українцями в місті дещо нижча, ніж загальний показник, і складає 68%. Більшість мешканців міст області в якості рідної здебільшого вказували мову своєї національності – 73% і російську – 24%. Більшість єврейського населення проживала саме в містах, тому вищезгадані показники цілком коректні для його характеристики в розрізі «місто/село». Абсолютна першість в якості рідної мови у населення міст області належить російській – 71% білорусів, 54% вірмен, 94% євреїв, 57% молдован, 59% поляків, 75% татар назвали рідною саме її. Лише циганське населення мову власної національності більшістю вважали рідною [14].

Національний склад Харкова виглядає наступним чином: найчисленнішою групою є українці, чисельність яких склала 61% від загальної кількості населення. Частка росіян складала 34%. За роки незалежності питома вага українців серед мешканців міста зросла на 11%, а росіян навпаки знизилась на 9% [20, с. 177]. Стосовно єврейського населення, то тут спостерігаємо характерну для всього регіону в цілому ситуацію – кількість євреїв становила мізерну частку 0,3% від загальної людності Харкова, натомість зросла кількість грузинів і вірмен [18, с. 196].

Українське село впродовж багатьох століть і до сьогодні було і залишається основним джерелом збереження українського етносу. За результатами Першого Всеукраїнського перепису населення, в сільській місцевості України проживає 130 національностей [9, с. 14]. За таких умов, українці - мешканці сіл і селищ Харківщини становили 81%. До того ж, 94% сільського населення області рідною назвали мову власної національності [16, с. 32]. Російська в цій якості є рідною для

євреїв, татар і, власне, росіян – 92%, причому кількість представників цієї національності на селі склала 26%. Популярність української мови серед сільського населення Харківської області вища, ніж серед сільського, причому, як для українців, так і для представників інших національностей: 33% білорусів, 62% поляків, 30% молдован в графі «рідна мова» відмітили саме українську [15]. Етнічні процеси, що мали місце в сільській місцевості України і, зокрема, Харківщини, вказують на те, що вони не існують самі по собі, а пов'язані з соціально – економічними, демографічними, культурно – освітніми факторами. Перший Всеукраїнський перепис зафіксував збільшення частки представників титульної нації та тенденцію до збільшення в селах відносної кількості осіб, які визнають українську мову рідною, а також зменшення кількості тих, хто назвав рідною російську мову. Причому дана тенденція спостерігається і в тих регіонах, які традиційно вважалися російськомовними: у селах Дніпропетровської, Запорізької, Миколаївської, Одеської, Херсонської і Харківської областей [9, с. 16].

Отже, протягом зазначеного періоду серед багатонаціонального населення Харківщини кількісно превалювали українці та росіяни, чисельність єврейського населення з року в рік зменшувалась, що пояснюється масовим відтоком євреїв за кордон, зокрема до Ізраїлю. Здобуття Україною незалежності внесло корективи в етносоціальні процеси в регіоні, в результаті чого відбулася зміна національної ідентичності значної частини населення Харківщини і усвідомлення себе українцем.

Література

1. Демографическое развитие Украинской ССР (1970 – 1979) / Под ред. В. С. Стещенко. – К., 1977.
2. Джаман В. О. Регіональні системи розселення: демографічні аспекти / В. О. Джаман. – Чернівці, 2003.
3. Жученко В. С. Влияние социально-экономических факторов на демографические процессы / В. С. Жученко, В. С. Стещенко. – К., 1972.
4. Зінич В. Т. Сучасні етнодемографічні процеси в Україні / В. Т. Зінич. – К., 2004.
5. Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 года. В 7 т. – Т. 4. Национальный состав населения СССР, союзных и автономных республик, краев, областей и национальных округов. – М., 1973.
6. Итоги Всесоюзной переписи населения 1979 года: Стат. сб. В 10 т. – Т. 4. Национальный состав населения СССР. Ч. 1. Распределение населения СССР, союзных и автономных республик, краев, областей и автономных округов по национальности и языку, кн. 1. – М., 1989.
7. Історія міста Харкова ХХ ст. / О. Н. Ярмиш, С. І. Посохов, А. І. Епштейн та ін. - Харків, 2004.

8. Киселева Г. П. О чем рассказывают переписи населения / Г. П. Киселева, А. Я. Кваша. - М., 1983.
9. Мельничук Т. Н. Зміни у соціальному складі сільського населення України (1989-2001 рр.): Дис...(автореф. дис....) канд. Іст. наук / Т. Н. Мельничук. – Черкаси, 2006.
10. Национальный состав населения СССР: по данным Всесоюзной переписи населения 1989 г. – М., 1991.
11. Повідомлення Державного комітету статистики України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/polit/02dksvpn.htm>. Доступ - 14.05.2010 р.
12. Про кількість та склад населення Харківської області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року . Харківська область. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ukrcensus.gov.ua/results/general/estimated/kharkiv/>. Доступ – 14.05.2010 р.
13. Розподіл населення за національністю та рідною мовою . Харківська область. Все населення. Обидві статі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ukrcensus.gov.ua/regions/select_reg5/?box=5.1W&data1=1&rz=1_1&rz_b=2_1&data=1&bottom=cens_db&k_t=63. Доступ – 23.05.2010 р.
14. Розподіл населення за національністю та рідною мовою . Харківська область. Міське населення. Обидві статі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ukrcensus.gov.ua/regions/select_reg5/?box=5.1W&data1=1&rz=1_2&rz_b=2_1&data=1&bottom=cens_db&k_t=63. Доступ – 23.05.2010 р.
15. Розподіл населення за національністю та рідною мовою . Харківська область. Сільське населення. Обидві статі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ukrcensus.gov.ua/regions/select_reg5/?box=5.1W&data1=1&rz=1_3&rz_b=2_1&data=1&bottom=cens_db&k_t=63. Доступ – 14.05.2010 р.
16. Розподіл населення найбільш численних національностей за статтю та віком, шлюбним станом, мовними ознаками та рівнем освіти за даними Всеукраїнського перепису населення 2001 р. / За ред. О. Г. Осауленка. – К., 2004.
17. Українська РСР в цифрах у 1970 році: Короткий статистичний довідник. – К., 1971.
18. Харків – статистичний збірник до 350-річчя. / За ред. М. Л. Чмихало, О. Г. Мамонтова. – Х., 2004.
19. Харків багатонаціональний: Збірник наукових праць / Під ред. В. О. Кулікова. – Х., 2007.
20. Чаплик М. М. Соціально – економічна характеристика росіян в Україні за матеріалами перепису 2001 р. / М. М. Чаплик // Наука. Релігія. Суспільство. – 2007. - №3.
21. Шульга М. Еміграція євреїв у контексті загальної міграційної ситуації в Україні / М. Шульга, Н. Панина, Є. Головах, Й. Зісельс // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. - №2.

Травники XVI і XVIII вв. в фонде Центральної научної бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Боброва М. І., Журавлева І. К.

Боброва М. І., Журавлева І. К. Травники XVI і XVIII ст. у фонді Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. В статті йде мова про рукописне зібрання ЦНБ, зокрема, про унікальні рукописи Травників XVI і XVIII ст., які зберігаються в бібліотеці. Особливу увагу приділено науковим досягненням Травників 1534 р. із бібліотеки Івана Грозного, а також Лікарського довідника XVIII ст., який приписують Г. С. Сковороді. Підкреслюється необхідність комплексного вивчення цих давніх джерел знань та народного досвіду.

Рукописные и архивные фонды крупнейших библиотек представляют немалый интерес и содержат богатый материал для научно-исследовательской работы специалистов различного профиля. Не являются исключением и фонды Центральной научной библиотеки (далее – ЦНБ) одного из старейших университетов Восточной Европы – Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина.

В данной статье речь пойдет как в целом об университетской библиотеке и ее фондах, так и о двух уникальных рукописях, хранящихся в ЦНБ. В разное время сведения о них помещались на страницах научных изданий [3-6; 11; 23; 26]. Интерес к харьковским спискам травников значительно возрос в настоящее время*, о чем свидетельствуют публикации последних лет [8-10; 14-17].

Собрание рукописных книг и архивных документов ЦНБ насчитывает 956 единиц хранения на пергаменте, пальмовых листьях, бумаге на многих языках мира. В нем хранятся летописи, исторические хроники, сборники церковно-дидактического характера, рукописные копии печатных изданий, конспекты лекций, официальные материалы (указы, универсалы, распоряжения и пр.), документы личного происхождения и т.д.

Хронологические рамки коллекции рукописей – XII-XX вв. Она формировалась на протяжении всего времени существования

* В 2007 г. в первом номере нового российского журнала «Про книги: Журнал библиофила» (Москва) первой была помещена статья Б. Н. Морозова «Судьба Травника Любчанина из библиотеки Ивана Грозного» (рукопись хранится в ЦНБ).

библиотеки, начиная с 1805 г. Рукописные документы поступали в библиотеку разными путями: в качестве даров и пожертвований, в составе личных книжных собраний, специально покупались для библиотеки. В 1806 г. было приобретено 17 греческих рукописей (в настоящее время эта коллекция насчитывает 24 экз.). В числе первых дарителей и основатель Харьковского университета В. Н. Каразин.

По содержанию рукописный фонд ЦНБ универсальный. Среди рукописей медицинской тематики заслуживают внимания лечебники и травники – древнерусские рукописи медико-ботанического содержания, дающие описания растений, преимущественно лекарственных [18, с. 640].

Травники известны с XIV в. В разное время их называли по-разному: зельники, врачевники, целебники [24-26]. Древнейшим названием принято считать зельник. В старину слово «зелье» совмещало в себе понятие не одних только растений: например, серу, камфару, ртуть также называли зельями. Позднее в употребление вошло слово «травник», как более новое и обособленное название для книг, содержащих описание лечебных растений. Когда в травники стали попадать рецепты, в состав которых входили продукты животного происхождения, минералы, то наиболее чистые из них, т.е. состоящие из одних растений, старались обозначить словом «цветник». Оттуда пошло слово «вертоград», как украшение, так как к тому времени начиналось уже искусственное разведение целебных трав в садах.

Древнерусские травники являются сборниками, переведенными с иностранных изданий. Они переводились для царского Двора, для вельмож и духовных чинов, обращались среди высших слоев русского общества, не чуждавшегося западной науки и западной литературы. Позже подобного рода лечебными сборниками начали пользоваться народные массы.

Русские врачевники – травники, лечебники, фармакопеи – эти, говоря современным языком, учебно-практические пособия предназначались, прежде всего, для обучения. Травники и лечебники совмещали в себе массу разных сведений, которые распространились в народе и нашли отражение затем в книгах, календарях (например, Брюсовом). Они описывали травы, их лекарственное применение, использование при лечении различных заболеваний. В определенной мере они удовлетворяли общественные потребности и являлись той базой, на которую впоследствии опиралось медицинское книгоиздание.

Поскольку в России в то время не было врачебных школ, отсутствовала подготовка для усвоения медицинских понятий, то травники способствовали становлению специальной терминологии, разработке русского медицинского языка. Это были первые попытки привить европейскую науку на русскую почву.

Древнерусские лечебники содержат немало интересного материала для исследований. Они могут служить источником для составления

словарей названий растений, болезней, медицинских терминов. Наряду с латинскими, греческими, немецкими названиями трав и растений приводятся также русские. Рукописные травники ценны и для изучения истории языка.

Из древних лечебников, сохранившихся до сегодняшнего дня, самым ранним по времени создания должен быть признан Травник XVI в., который хранится в фонде ЦНБ. Эта уникальная рукопись поступила в 1914 г. как дар Евгении Федоровны Шестаковой, о чем свидетельствует запись под № 46 в материальной книге (так тогда назывались библиотечные инвентарные книги). К сожалению, никаких сведений о дарительнице пока не обнаружено. Возможно, она была дочерью известного в свое время коллекционера старинных рукописей Ф. С. Шестакова [7, с.1438].

В 1534 г. «по повелению господина преосвященного Даниила митрополита всея Руси» в митрополичьей книжной мастерской была впервые переведена с немецкого языка книга «Сад здоровья» (латинское название «Hortus Sanitatis») и названа «Благопрохладный вертоград здравью». Первым переводчиком инкунабулы на русский язык был «полоняник литовский, родом немчин, любчянин» – придворный врач и астролог царей Ивана III и его сына Василия Ивановича, уроженец Любека Николай Булев (Бюлов) (сер. XV в. – 1548) [2]. Прожив долгое время на Руси, он изучил русский язык, перевел с немецкого несколько книг астрологической и медицинской тематики. Перед переводчиком Вертограда стояла сложная задача: необходимо было подыскать в русском языке соответствующие каждому растению названия, передать смысл и донести до читателя текст, который содержал множество специальных терминов.

Источником перевода послужило немецкое издание, напечатанное в 1492 г. в Любеке типографом Андреасом Арндсом (Andreas Arndes). Этой книги в ЦНБ нет, но есть более раннее майнцское издание «Сада здоровья» (1491 г.), в котором также даны описания различных растений, животных, птиц, рыб, в том числе и фантастических: кентавров, пегасов, фениксов, драконов. Это очень редкое издание: в странах СНГ учтено всего два экземпляра [22, с. 59].

Дату создания Травника – 1534 г. – подтверждают и водяные знаки бумаги. Рукопись, состоящая из 582 листов, написана несколькими почерками характерной деловой московской скорописью 1-ой половины XVI в. Кодекс содержит несколько информативно значимых записей, в частности о переводчике и дате написания.

В Травнике дается краткая характеристика многим лекарственным растениям. В разделах, посвященных описаниям трав, список является лицевым, почти каждой его главе соответствует рисунок. Расположение рисунков на листах варьируется, но рисунок, как правило, сопровождает заголовок. Иллюстрации, выполненные чернилами тонким пером,

отличаются высоким мастерством исполнения и реалистичностью изображения. В тексте также используется киноварь. Автор творчески подошел к своему заданию: каждое растение, веточку, цветок пытался нарисовать в деталях и в разных положениях. Встречаются также изображения людей, козерога, водомета.

До настоящего времени список дошел в хорошем состоянии, возможно благодаря переплету, сделанному в XIX в., о чем свидетельствует сохранившаяся запись: «Переплетен в Карачеве 1848-го генваря 1-го»*. Однако при переплете была нарушена целостность Травника и некоторые листы перепутаны.

О существующем русском переводе Травника было известно давно. Так, историк русской медицины Л. Ф. Змеев в своем исследовании «Русские врачевники» привел послесловие к Травнику 1616 г., где воспроизвел слова о том, что Флор москвитянин нашел после разорения Кремля поляками в 1612 г. рукопись 1534 г., переведенную повелением митрополита всея Руси преосвященного Даниила, и повелел написать сию книгу, которая была завершена в лето 1616 г. Он же сообщил, что в «Московской Медицинской газете» 1860 г. в № 20 известный ботаник М. А. Максимович написал статью, в которой отметил, что первоначальный список 1534 г. в Польское нашествие расстроен, а в 1616 г. собран и вновь списан [6, с. 19].

Спустя десятилетия о местонахождении Травника упомянул профессор Харьковского университета Н. П. Жинкин в статье о рукописях ЦНБ, где под № 85 он описал рукопись XVI в., как «Лечебник (травник)» на 940 страницах [3, с. 474].

Обратил внимание на рукопись и видный украинский книговед А. П. Запаско, назвав Травник уникальным памятником народной медицины XVI в. [5, с. 322]. Вместе с тем, он с сожалением отметил, что рукопись до сих пор не привлекла внимание не только исследователей книжного искусства, но и медиков, а также, что об этой рукописи мало что известно. Местом создания Травника ученый называет Украину или Беларусь.

Это опровергли российские исследователи, которые занимались изучением Травника 1534 г. в последние годы. Сотрудник Археографической комиссии РАН Б. Н. Морозов, уделив внимание палеографическому изучению, месту создания и бытования рукописи, подтвердил ее московское происхождение и вновь ввел в научный оборот. Ведущий научный сотрудник РГБ Т. А. Исаченко – специалист в области кодикологии РГБ – тщательно исследовала бумагу и филигрانی памятника, порядок и нумерацию листов, рисунки, записи, почерки и состав рукописи.

* Вероятнее всего имеется ввиду город Карачев Орловской губернии (ныне – Брянской обл.), который известен с 1146 г. В XIX в. в городе была типография, фотография, книжные лавки, прогимназии, семинария, училище.

Особый интерес московских ученых к Травнику 1534 г. вызван еще и тем, что этот раритет, по их мнению, хранился в библиотеке Ивана IV и его наследников. Они полагают, что это единственная книга, достоверно принадлежавшая Ивану Грозному, в книжном собрании которого было несколько травников. В публикациях современных исследователей [8-10; 14-17] был научно обоснован тот факт, что экземпляр ЦНБ является протографом списка Травника 1616 г., в настоящее время хранящегося в РГБ.

Заслуживает внимания и дальнейшего изучения еще один лечебник, который хранится в фонде ЦНБ, – это рукопись XVIII в. «Изъяснение как болезней так и терминов врачевских особливых». Н. П. Жинкин описал ее под названием «Полный домашний лечебник» [3, с. 474]. Она содержит 412 страниц текста с описанием болезней человека и способов их лечения, приводятся рецепты лекарственных средств.

Манускрипт поступил в библиотеку в 1877 г. по завещанию его последнего владельца. На форзаце сохранилась следующая запись: «Книгу эту в случае смерти моей отослать в Харьковский университет. Книга эта писана малороссийским философом Сковородою. 24 мая 1872 г. Иван Кучинский».

По воспоминаниям о Г. С. Сковороде его ученика и первого биографа М. И. Ковалинского, он был «...почтителен ко всякому состоянию людей, посещал больных, утешал печальных, разделял последнее с неимущими, выбирал и любил людей по сердцу их, имел набожность без суеверия, ученость без кичения, обхождение без лести» [13, с. 19].

Д. И. Багалей отмечает, что сочинения «странствующего философа» широко распространялись в рукописях, и не только в Украине [1, с. 434]. У многих современников были целые коллекции его рукописей, писем, его трактаты, и они давали их переписывать друзьям. С 1762 г. протоиерей Ф. Залесский стал собирать сочинения Сковороды, часть его коллекции потом хранилась в библиотеке Харьковского университета. В 1929 г. эти рукописи вместе с другими материалами были переданы в Институт Тараса Шевченко (ныне – Институт литературы им. Т. Г. Шевченко НАН Украины).

Ни в исследованиях Багалея, ни в биографической работе Ковалинского имя Кучинского не встречается. Чем руководствовался И. Кучинский, оставляя подобную запись, неизвестно. До сих пор не удалось выяснить, кем он был. Возможно, воспитанником Харьковского университета. Вполне вероятным может быть и то, что информация об авторстве Сковороды передавалась через столетие, пока последний владелец раритета И. Кучинский не записал об этом на форзаце рукописи в 1872 г., завещав передать ее в Харьковский университет.

На основании этой владельческой записи долгое время авторство Лечебника приписывалось Г. С. Сковороде. К сожалению, эта гипотеза не подтвердилась. В 2007 г. Харьковским НИИ судебных экспертиз

им. Н. С. Бокариуса было проведено почерковедческое исследование, в результате которого выяснилось, что текст не был написан известным украинским философом.

Но имеет право на существование и другая версия: эта рукопись из библиотеки философа, так как известно, что он всегда носил с собой несколько книг. При исследовании бумаги, на которой написан Лечебник, были обнаружены следующие филигранные гербы Ярославской губернии (тип. 8) «ЯМВСЯ»; «1794», соответственно бумага произведена на Ярославской мануфактуре внуков Саввы Яковлева в 1794 г. [12, с. 70]. Исходя из вышесказанного, можно утверждать: рукопись создана не ранее 1794 г. Но так как Сковорода умер в конце 1794 г., вполне вероятно, что книга прямо или косвенно могла быть с ним связана, и владельческая запись была сделана вполне обоснованно.

Лечебник XVIII в. экспонировался на XII археологическом съезде (Харьков, 1902) как «Лечебник, приписываемый Г. С. Сковороде. Рукопись пожерт.[вована] Кучинским в 1877 г.» [11, с. 33] и вызвал интерес у посетителей выставки.

Таким образом, уникальные рукописи XVI и XVIII вв., хранящиеся в ЦНБ, несомненно, представляют интерес для изучения истории медицины и естественно-научных знаний, содержат ценную информацию для исследователей древнерусского искусства, русского литературного языка и общественной мысли. Рукописная книга вобрала в себя духовные и материальные достижения многих поколений, сохранив ценное наследие до наших дней. В эпоху новых информационных технологий манускрипты отнюдь не утратили своей непреходящей ценности. Необходимость комплексного изучения этих древних источников знаний и народного опыта, заключенного в них, требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Багалей, Д. И. История города Харькова за 250 лет его существования (с 1655-го по 1905-й год): В 2-х т. / Д. И. Багалей, Д. П. Миллер. – Х., 1905. – Т. 1. XVII-XVIII века.
2. Буланин, Д. М. Булев (Бюлов) Николай / Д. М. Буланин // Словарь книжников и книжности Древней Руси. – Л., 1988. – Вып. 2 (вторая половина XIV-XVI в.). Ч. 1: А-К.
3. Жинкин, Н. П. Краткие сведения о рукописях Центральной научной библиотеки Харьковского государственного университета им. А. М. Горького / Н. П. Жинкин // Труды Отдела древнерусской литературы Института русской литературы (Пушкинского Дома) АН СССР. – М., Л., 1953. – Вып. IX.
4. Запаско, Я. П. Орнаментовані рукописи XI-XVI ст. в книгосховищах Української РСР / Я. П. Запаско // Матеріали з етнографії та художнього промислу. – К., 1957.

5. *Запаско Я. П.* Пам'ятки книжкового мистецтва. Українська рукописна книга / Я. П. Запаско. – Львів, 1995.
6. *Змеев, Л. Ф.* Русские врачевники. Исследование в области нашей древней врачебной письменности / Л. Ф. Змеев. – СПб., 1895. (Памятники древней письменности. Т. 112).
7. *Иконников, В. С.* Опыт русской историографии. Т. 2, кн. 2 / В. С. Иконников. – К. 1908.
8. *Исаченко, Т. А.* Древнерусские лечебники как лингвистический источник / Татьяна Александровна Исаченко // Библиотековедение. – 2009. – № 1.
9. *Исаченко, Т. А.* Травник Николая Любчанина и его судьба на русской почве / Т. А. Исаченко // Древняя Русь: Вопросы медиевистики. – 2007. – № 3 (29).
10. *Исаченко, Т. А.* Является ли Харьковский список Травника 1534 г. автографом перевода Николая Бюлова / Т. А. Исаченко // Древняя Русь: Вопросы медиевистики. – 2009. – № 2 (36).
11. *Каталог* выставки XII Археологического съезда в г. Харькове: Отдел рукописей / [сост.: Д. И. Багалей, Е. К. Редин; ред. Е. К. Редин]. – Х., 1902.
12. *Клепиков, С. А.* Филигрانی и штемпели на бумаге русского и иностранного производства XVII-XX вв. / С. А. Клепиков. – М., 1959.
13. *Ковалинский, М. И.* Житие Сковороды, описанное другом его М. И. Коваленским / М. И. Ковалинский. – К.: Тип. А. Давиденко, 1886. – 48 с.
14. *Морозов, Б. Н.* Вертоград здравію: Травник из библиотеки Ивана Грозного / Борис Морозов // Родина. – 2004. – № 4.
15. *Морозов, Б. Н.* К истории Травника Любчанина 1533/34 г. / Б. Н. Морозов // Археографический ежегодник за 2000 год. – М., 2001.
16. *Морозов, Б. Н.* Судьба Травника Любчанина из библиотеки Ивана Грозного / Б. Н. Морозов // Про книги: Журнал библиофила. – 2007. – № 1.
17. *Морозов, Б. Н.* Травник из Постельной казны Ивана Грозного? Харьковская рукопись 1534 г. – новый памятник книжной мастерской митрополита Даниила (Первые итоги изучения) / Б. Н. Морозов // Археографический ежегодник за 2003 год. – М., 2004.
18. *Немировский, Е. Л.* Травник / Е. Л. Немировский // Книга: Энциклопедия. – М., 1999.
19. *Ніженець, А. М.* На зламі двох світів: Розвідка про Г. С. Сковороду і Харківський колегіум / А. Ніженець. – Х., 1970.
20. *Потебня, А. А.* Малорусские домашние лечебники XVIII в. / А. Потебня // Киевская старина. – 1890. – № 1.
21. *Рихтер, В.* История медицины в России. Ч. 1 / Вильгельм Рихтер. – М., 1814.
22. *Сводный* каталог инкунабулой небольших собраний, хранящихся в библиотеках СССР. – М., 1982.
23. *Соколов, В.* Материалы для истории старинной русской лечебной литературы / В. Соколов // Варшавские университетские известия. – 1872. – № 6.
24. *Травник* // Большая энциклопедия / под ред. С. Н. Южакова. – СПб., 1904. – Т. 18.

25. Травники или лечебники // Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб., 1901. – Т. 33а.
26. Флоринский, В. М. Русские простонародные травники и лечебники. Собрание медицинских рукописей XVI и XVII столетия / В. М. Флоринский. – Казань.

Методичні аспекти освітньої діяльності вищої школи

Бутенко В. І., Проценко М. В., Філіппов К. В.

Бутенко В. І., Проценко М. В., Філіппов К. В. Методические аспекты образовательной деятельности высшей школы. В статье предполагается освещение одного из трех взаимосвязанных вопросов обозначенной в названии проблемы, а именно – взаимодействие европейского и украинского пространств образования. Два других вопроса: 1) методологические подходы обеспечения качественного образования в вузе; 2) структурные компоненты качества высшего образования должны быть раскрыты в следующей публикации «Методического вестника».

Науки і освіти в новому тисячолітті визначають могутнім фактором розвитку кожної держави. Все більш відчутно проявляє себе нова реальність, яка полягає в наступному: ні розміри країни, ні її природні ресурси не є вирішальними для зростання економічної могутності держави, добробуту, благополуччя її народу. Високий рейтинг у світі мають лише ті країни, які забезпечили умови для стабільного функціонування науки, які дбають про розвиток культури, освіти, і вступ у нову епоху – ХХІ століття – характеризується посиленою увагою провідних держав світу до цих питань.

Глобальному інформаційному суспільству, як на новому етапі розвитку людства, притаманні особливу ознаки. По-перше, це суспільство нового типу, що формується в результаті глобальної соціальної революції, основою якої є вибуховий розвиток і конвергенція інформаційних і телекомунікаційних технологій. По-друге, нове суспільство є суспільством знань. Знання, яке набувається насамперед завдяки доступу до інформації, постає основною умовою благополуччя людини і держави; на основі обґрунтованої роботи зі знаннями, зокрема використання штучного інтелекту, забезпечуватиметься прийняття ефективних рішень для підвищення якості життя членів суспільства.

По-третє, нове суспільство є глобальним і базується на часових, просторих та політичних кордонів. По-четверте, нове глобальне суспільство сприяє взаємному проникненню культур, однак відкриває кожній культурі нові можливості для самореалізації.

Існує ряд чинників, що об'єктивно зумовлюють перехід до інформаційного суспільства:

- електронна інформація має особливі властивості, цінні для ефективної організації суспільного життя: невичерпність, велику швидкість розповсюдження, економічність, екологічну чистоту, значну тривалість зберігання при незначних ресурсних витрат тощо;
- історія розвитку суспільства свідчить про стрибкоподібне зростання потоків інформації та знань: якщо в 70-ті роки минулого сторіччя обсяг сумарних знань людства збільшувався вдвічі протягом 10 років, у 80-ті роки протягом 5 років, то у 90-х роках – протягом року;
- інформація є основою нових інформаційних технологій, яке все більше визначають зміст, масштаби і темпи розвитку інших технологій;
- інформація як інтегральна складова будь-якої людської діяльності перетворюється на основний предмет останньої.
- Щодо сучасного стану та розвитку систем вищої освіти, то, незважаючи на національні відмінності, є ряд особливостей, притаманних більшості розвинених країн:
- інтернаціоналізація освіти, поглиблення інтеграції національних систем вищої освіти у міжнародному освітньому просторі. З'являються нові форми політичного, економічного, наукового та культурного співробітництва у сфері вищої освіти .
- зростаючий динамізм освітніх реформ з одночасним розширенням варіативності національних, міждержавних, міжвузівських підходів.
- децентралізація системи управління освітою, вилучення проміжних рівнів управління освітою, делегування суттєвих повноважень університетам, посилення їх автономії і відповідальності.
- навчання упродовж життя. Це дозволяє людям, що мають певний освітній рівень та професійну кваліфікацію, опановувати нові знання, вміння та навички, зумовлені динамічними потребами ринку праці, і таке навчання є головним засобом боротьби з безробіттям;
- полегшення доступу до якісної освіти для широких верств населення шляхом розвитку систем дистанційної освіти на основі сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій;
- підвищення ролі фундаментальної складової на всіх рівнях освіти та більш широкий розвиток системи вищої школи, основу якої мають складати великі університети;

- посилення наукових досліджень у вищій школі, активізація досліджень у галузі освіти. Ліквідація розподілу між дослідницькою та викладацькою роботою в університетах;
- широке впровадження методів інноваційного і розвиваючого навчання, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу особистості, зокрема побудова та реалізація індивідуальних моделей навчання студентів;
- впровадження у вищій освіті багатоступеневої системи підготовки фахівців (бакалаврат, магістратура, докторантура). Ступеневість навчання передбачає, зокрема, певну організацію навчального процесу, за якою професійна орієнтація звужується від початку до завершення навчання;
- акредитація вищих навчальних закладів та покращення якості освіти, яка на даний час все більше залежить від міжнародної діяльності університетів: модернізація навчальних програм з метою підвищення рівня підготовки фахівців та забезпечення мобільності; обмін викладачам та студентами; корегування змісту освіти, впровадження новітніх технологій навчання, використання сучасних методик оцінювання знань студентів, наприклад, тестових форм контролю; здійснення сертифікації для взаємного визнання дипломів тощо;
- підвищення мобільності студентів. Програми мобільності здійснюються через індивідуальну мобільність (за свої кошти), організовані обміни в рамках двосторонніх угод між закладами освіти, під час реалізації міжнародних програм (ERASMUS, SOCRATES, TEMPUS тощо);
- підвищення соціальної захищеності студентів шляхом документального підтвердження завершення кожного циклу навчання або досягнення певного рівня професійної підготовки; створення умов для одержання під час навчання в університеті додаткових професійних знань і вмінь (у т. ч. опанування робітничих професій: водій, оператор комп'ютерного набору, секретар тощо) та можливості додаткового заробітку.

Таким чином, перехід до інформаційного суспільства є одним із основних об'єктивних чинників активізації інтеграційних процесів у міжнародному освітньому просторі, реформування національних систем освіти, пошуку ефективних моделей, форм, систем організації навчального процесу у вищих закладах освіти. Головним завданням національних освітніх систем, зокрема вищої освіти, є більший доступ громадян до освіти, підвищення її якості з метою кращої підготовки громадян до вимог сучасного суспільства і подолання ризику безробіття.

Література

1. *Андрущенко В.* Інноваційний розвиток освіти в стратегії «українського прориву» [Текст] / Андрущенко В. // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 10-18.
2. *Астахова В.* Освіта потребує оновлення як цілісний, неподільний організм [Текст] / Астахова В. // Вища освіта України. – 2007. - № 3. – С. 52-57.
3. *Бутенко В. І.* Освіта в суспільстві ХХІ ст. За роботами англійського соціолога
4. *Бутенко В. І.* Інноваційна діяльність педагога // Методичний
5. Вища освіта і наука України: Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство [Текст]. – К., 2004. – 63 с.
6. *Глюссарий* современного образования / Народная украинская академия; ред. Усик Е. Ю. – Х.: Издательство НУА, 2007. – 524 с.
7. *Данилишин Б.* Ринок освітніх послуг: основні тенденції та шляхи модернізації [Текст] / Данилишин Б., Куценко В. // Україна: аспекти праці. – 2005. – №8. – С. 28-35.
8. *Долішній М. І.* Стратегія розвитку університетської освіти: європейський, національний та регіональний контекст [Текст] / М. І. Долішній, Л. К. Семів, І. Ю. Ходикіна // Регіональна економіка. – 2006. – №3. – С. 10-21.
9. *Зеленько А.* про необхідність реформування освітньої системи в Україні [Текст] / Зеленько А. // Вища школи. – 2008. – №6. – С. 76-85.
10. *Комісія* з вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України [Текст]: довідник / Мін-во освіти і науки України; ред. С. М. Ніколаєнко. К.: Знання України, 2008. – 484 с.
11. *Корсак К.* Європейський простір вищої освіти і України у ХХІ столітті [Текст] / Корсак К. // Вища школи. – 2005. – №1. – С. 47-56.
12. *Кузьменко Ю.* Законодавство про вищі навчальні заклади та його місце в законодавстві України [Текст] / Кузьменко Ю. // Право України. – 2007. – № 11. – С. 130-135.
13. *Міжнародні* освітні програми та проекти в Україні [Текст] // Вища школа. – 2007. – № 4. – С. 88-110.
14. *Науково-освітній* потенціал нації: погляд у ХХІ століття: в 3 кн. Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення [Текст]. – К.: Навчальна книга, 2003. – 672 с.
15. *Нормативно-правові* документи з питань вищої освіти [Текст]. – К., 2004. – 304 с.

**Социалистическое движение от роспуска Первого
интернационала до Первой мировой войны
(учебно-методические материалы
к курсу всемирной истории, 9 класс)**

Гоков О. А.

Гокова О. О. Соціалістичний рух від розпуску Першого інтернаціоналу до Першої світової війни (навчально-методичні матеріали до курсу всесвітньої історії, 9 клас). У статті розглянуто загальні тенденції розвитку соціалістичного руху з 1876 до 1914 рр. Показано основні особливості різних напрямів соціалістичного руху, визначено причини розколу на декілька напрямів на початку XX ст. Визначено, що причинами розколу були зміни суспільно-економічних умов та особисте сприйняття побудови справедливого світу різними ідеологами соціалізму.

Период после роспуска I Интернационала и до Первой мировой войны занимает особое место в истории социалистического движения. Именно в это время на базе единства оформился раскол, который на многие годы определил судьбу социалистической идеи в мировом масштабе. Этот период неоднократно привлекал к себе внимание историков и публицистов. Но его оценки, как правило, носили предвзятый характер и определялись личной позицией того или иного исследователя либо государственной идеологией. Особую остроту оценочные суждения приобрели в период острого противостояния между социал-демократами и коммунистами после Первой мировой войны. Накал их снижался постепенно и значительную роль в его уровне играла позиция СССР, идеологией которого был объявлен марксизм-ленинизм и лидеры которого выступали с правом единственно верной трактовки истории социалистического движения. Только после распада СССР степень идеологической конфронтации практически сходила на нет и появляются собственно научные, свободные от навязываемых идеологических доктрин, работы по отдельным вопросам рассматриваемой темы. Однако, в целом проблема на сегодня по-прежнему изучена недостаточно и требует дальнейшей научной разработки.

Цель данной статьи – проследить основные тенденции в развитии социалистического движения с конца 1870-х до 1914 гг.

Нужно отметить, I Интернационал, приобщив к марксизму передовых рабочих, способствовал созданию массовых социалистических рабочих партий во многих государствах Европы. Как правило, они возникали из его бывших секций. Так, Социал-демократическая партия Германии (СДПГ)

была основана в 1875 г., в следующем году подобные партии появились в Дании, в 1889 г. – в Австро-Венгрии, в 1892 г. – в Италии. В начале XX столетия социал-демократические партии возникли во Франции и Великобритании (лейбористская партия). Партии создавались для борьбы за власть в целях социалистического переустройства общества. Главной целью большинство из них видели установление социалистического строя, а ближайшей задачей – борьбу за реформы в рамках капитализма. Марксизм оставался главенствующей их идеологией, хотя на местах социал-демократические лидеры развивали его или вульгаризировали, изменяя отдельные положения, дополняя в зависимости от требований времени и места, собственного понимания. Как отмечал исследователь Й. Шумпетер, «для миллионов человеческих сердец учение Маркса о земном социалистическом рае означало новый луч света и новый смысл жизни» [30, с. 37]. В целом, нужно отметить, что марксизм на пути к утверждению своей идейной гегемонии в социалистическом движении не только преодолевал влияние других теорий, но и сам испытывал его, а также подвергался определённому упрощению.

В 1870-е гг. в социализме чётко просматривались два направления – *социал-демократия* и *анархизм*. В этот период рабочее движение еще было относительно единым и разделяло важнейшие установки марксизма на ликвидацию капитализма и переустройство общества. В то же время начали углубляться разногласия по поводу основных постулатов марксизма. В среде социал-демократии стали возрождаться и набирать всё большую силу реформистские стремления. Эволюционизировали под воздействием успехов рабочего движения и взгляды К. Маркса и Ф. Энгельса. Если в начале своего пути они считали насильственную революцию безусловной необходимостью, то в дальнейшем, осмысливая исторические перспективы, возникающие в ходе завершения буржуазно-демократических преобразований, основоположники марксизма постепенно приходят к признанию возможности иного пути к посткапиталистическому обществу, т.е. мирных социалистических преобразований [21]. Не отрицая марксизма, реформисты и революционеры полемизировали по отдельным его вопросам, причём эта полемика зачастую приводила к раздорам. Что касается анархистов, то они по-прежнему видели своей целью уничтожение государства через революцию или всеобщую стачку. Эти разногласия привели к тому, что, несмотря на тенденцию к восстановлению сотрудничества и организации в международном масштабе, объединение социалистического движения произошло уже на новых условиях.

Таким образом, окончательно оформилось зародившееся ещё в начале века разделение в социалистическом движении на направления:

- *революционное* (марксисты, считавшие борьбу за реформы временной, не отказывавшиеся от революции, но в перспективе;

- ратовали за создание партий и социалистического государства, а потом – переход к коммунистическому обществу);
- *эволюционное* (часть немецких социал-демократов, поппулисты, фабианцы и др., считавшие, что путь к справедливому общественному устройству лежит не через насильственные, а через перманентные действия; выступали за участие в политической жизни и парламентской борьбе, за достижение результатов путём прихода к власти и постепенного реформирования капиталистического общества);
 - *анархистское* (отрицание государства и использования любых политических средств для социального освобождения рабочих; основной метод достижения целей – тактика «прямого действия», включавшая саботаж, восстание, стачку и другие насильственные действия).

Как и большинство современников, представители этих направлений считали, что капитализм достиг пика своего развития. Но дальнейшее его развитие им виделось несколько в ином свете, чем представителям, например, либеральной или консервативной традиции. Все эти направления до начала XX в. объединяло признание того, что революционные изменения неизбежны, как и переход к новому обществу. Различие между ними было только в методах достижения указанных цели и задач.

Наличие разных взглядов в рабочем движении на достижение цели отразилось и на его организационном единстве. После роспуска I Интернационала роль координационного центра пытались играть международные рабочие конгрессы. До 1881 г. главную роль в них играли анархисты, с 1881 г. – либеральные тред-юнионы (английские профсоюзы), а с 1883 г. – поппулисты (французские социалисты-реформисты, ставившие целью прийти к социализму в рамках парламентской легальности) [18, с. 105]. Марксисты в них практически не участвовали.

Со второй половины 1880-х гг. между представителями трёх направлений развернулась активная борьба за лидерство в рабочем движении. Наиболее остро она проявилась в подготовке к созданию нового Интернационала. Параллельно учредительные конгрессы готовили поппулисты (их поддерживало большинство реформистов) и представители революционного направления (инициаторами выступали Ф. Энгельс (К. Маркс умер в 1883 г.), немецкие и французские марксисты и поддерживавшие их анархисты и реформисты). В результате, в 1889 г. состоялись параллельно два международных рабочих конгресса. Оба они прошли в Париже и оба претендовали на руководство в рабочем движении.

На конгресі, створеному представниками революційного напрямку, був створений II Інтернаціонал. Формально рішення про його створення прийнято не було, але на справу таке сталося. Нова міжнародна організація робітничого руху була створена у вигляді періодичних міжнародних з'їздів [18, с. 111]. Інтернаціонал, створений у 1889 р., представляв собою вже не міжнародне товариство робітників, а міжнародне об'єднання соціалістических партій. Тому тут не було такої централізації, як у Першому. Ведуча роль тут належала СДПГ. Спочатку до складу II Інтернаціоналу входили марксисты, частину реформістів і анархістів, а у 1891 р. влилися поппіліісти, після чого він знову став представляти весь робітничий рух. У своїх рішеннях II Інтернаціонал керувався помірними поглядами. До кінця XIX в. супереччя всередині соціал-демократії не мали гострого характеру. Це пояснювалось успіхами, яких досягли робітничі партії у Західній Європі у 1880-х – 1890-х рр., діючи легально (введення трудового законодавства, участь у виборах у парламенти і пр.). Поступово вони вливалися у партійно-політичну систему своїх країн і набували все більшу популярність, оскільки змінювався і робітничий клас: частину потомствених, відрізаних від села, робітничі зростали, а вони були більш схильні до мирної боротьби (забастовки, страйки, парламентська боротьба), ніж до революції. Керівництво II Інтернаціоналу виступало за створення нових партій, за те щоб досягати і застосовувати робітниче право, одним словом – за політичну боротьбу в межах існуючого буржуазного парламентаризму, тобто за використання політичних свобод і завоювання політичної влади. Така позиція не влаштовувала анархістів. В результаті, після ідеологічної боротьби, у 1893 р. вони були виключені зі складу Інтернаціоналу.

У кінці XIX в. соціал-демократический рух розвивався швидко. Порівняно з періодом, коли жив К. Маркс, не просто змінився час – пішла ціла епоха, її змінила інша. Стало ясно, що капіталізм XX століття не можна звести до схеми економічного виробництва «Капіталу». Модель капіталізму, дана у «Маніфесті Комуністическої партії» К. Маркса і Ф. Енгельса, у XX столітті потребує переосмислення. З'явилися потужні капіталістическі об'єднання, міцні управлінські групування у політиці і економіці, нові шари у соціальному структурі. Численність пролетаріату зменшується, а сам він вже не ісповідує революційних ідей [29, с. 113, 115]. Ці змінення не залишилися незамеченими. Після смерті у 1895 р. Ф. Енгельса у соціалістическому русі розгорнулася нова дискусія. Її почав один з німецьких соціал-демократів – Е. Бернштейн. Свою позицію він виклав у

вышедшей в 1899 г. работе «Предпосылки социализма и задачи социал-демократии» [2]. Он опровергал господствовавшую теорию краха капитализма. Поскольку положение рабочих в странах Европы улучшалось, считал он, нужно пересмотреть теорию К. Маркса и отбросить революционную фразеологию. Им была сформулирована так называемая концепция демократического социализма. Прежде всего Э. Бернштейн отверг учение К. Маркса о кризисе капитализма и обнищании народных масс. В связи с этим он не видел оснований для пролетарской революции. Хотя феодализм был искоренен путем насилия, писал Э. Бернштейн, современные либеральные институты, в отличие от него, настолько гибки, изменчивы и способны к развитию, что они требуют не искоренения, а лишь дальнейшего развития. Для этого необходима только организация и энергичные действия, следование курсом реформ. Как считал итальянский социалист П. Иглесиас, слова которого цитировал Бернштейн в указанной работе, необходимо использовать только законные средства получения власти. Буржуазия должна убедиться, что социалисты не желают захватить власть насильственно при помощи тех средств, к которым она сама когда-то прибегла, то есть при помощи насилия и кровопролития. Следует отказаться от тезиса о диктатуре пролетариата. Классовая диктатура принадлежит более низкой культуре.

Несмотря на огромные успехи, достигнутые рабочим классом в интеллектуальном, политическом и ремесленном отношении, писал Э. Бернштейн, он все равно еще не достаточно развит, чтобы принять в свои руки политическую власть. Поэтому прежде, чем станет возможен социализм, необходимо создать нацию демократов. Развитие настоящей демократии и есть самая важная непосредственно стоящая перед социал-демократами задача. В противовес марксовской конечной цели построения коммунистического общества Э. Бернштейн выдвинул программное заявление: «цель – ничто, движение – всё», предлагая реформировать капитализм в социализм постепенно [8, с. 360].

Позиция Э. Бернштейна вызвала бурную полемику в среде социал-демократического движения. Его сторонники получили название ревизионистов, поскольку подвергали пересмотру основополагающие и объединявшие до сих пор социал-демократов основные положения марксовской концепции. Ревизионизм стал идеологической базой сначала для вписавшейся в капитализм «рабочей аристократии», а позже – для социал-демократии Запада.

В начале XX в. в среде II Интернационала разгорелись дискуссии и по вопросам тактики. Как верно отмечает И. В. Григорьева, «тонкости идеологической полемики с Бернштейном вряд ли воспринимались теми, кто составлял массовую базу социалистического движения ... позиции обеих сторон в дискуссии между ревизионистами и их

противниками следует оценивать с учётом как условий того времени, так и позднейшего исторического опыта. И та и другая опирались на реальные, но разнонаправленные тенденции, которые начали проявляться на стыке двух столетий» [21, с. 503-504]. Дискуссии привели к началу раскола в социал-демократии на правых, левых и центристов, что проявилось, в частности в расколе Российской социал-демократической рабочей партии на большевиков и меньшевиков, в борьбе в других социал-демократических партиях. В пике ревизионистам проявляются настроения радикально левого толка среди части социал-демократов. Их выразителем стали, например, большевики в России, возглавляемые В. Лениным. Однако большинство социал-демократов занимало центристские позиции. Их выразителем был германский социал-демократ, будущий лидер и идеолог социалистов, К. Каутский. Занимая промежуточную позицию между крайними взглядами, центристы, собственно говоря, являлись продолжателями линии II Интернационала конца XIX в. По мнению К. Каутского, демократия является манежем, в котором пролетариат должен учиться верховой езде. Это та государственная форма, в которой пролетариат развивает силы и способности, необходимые для его освобождения. К. Каутский считал, что полная демократия – не форма господства буржуазии, так как буржуазия первоначально была против всеобщего избирательного права и добились его именно рабочие. Такая демократия – кратчайший, вернейший и наименее дорогой путь к социализму [8, с. 360]

Дискуссии в среде социал-демократии в начале XX в. велись по следующим вопросам:

- могут ли социал-демократы входить в буржуазное правительство (была вызвана т. н. «казусом Мильерана» – французского социалиста, вошедшего в правительство в 1899 г., исключённого за это из партии). Часть социал-демократов поддерживала такие действия (правые), часть противилась, поскольку не считала возможным сотрудничество с буржуазными партиями (левые), а часть считала, что это вопрос тактики, а не принципа (центристы, К. Каутский));
- можно ли использовать всеобщую стачку по примеру русской революции 1905-1907 гг. (спор об этом привёл к жёсткой борьбе в среде СДПГ);
- спор в отношении борьбы колоний и за колонии (колониальный вопрос стоял на повестке дня Штутгартского конгресса 1907 г. Здесь отчётливо выделились две линии в среде руководства рабочих партий – одни (левые и центристы) полностью поддерживали борьбу колоний за независимость, другие же (в частности, англичане и часть немцев – правые) считали, что многие колонии не готовы к освобождению, следовательно, колониальная политика

должна сохраняться и при социалистическом режиме: она должна оказывать благотворно-воспитывающее влияние на более отсталые народы. Хотя конгресс большинством принял первую линию, но здесь отчётливо проявилась тенденция вращающегося руководства правого крыла в социально-политическую структуру своих стран, а следовательно, сближение интересов страны (империи) с личными и партийными, переход к европоцентризму (особенно чётко это явление просматривалось на примере Великобритании));

- отношение к войне (на том же Штутгартском конгрессе намечались две линии: часть социал-демократов призывала в случае войны защищать отечество, а часть делала упор на интернационализм, мотивируя это тем, что для рабочего класса нет отечества, и выступала против войны. Итоговая резолюция конгресса призывала рабочие партии всеми силами бороться против военных ассигнований, против воспитания молодёжи в военном духе. При угрозе войны, говорилось в документе, рабочие классы соответствующих стран и их представители в парламенте должны любыми средствами помешать началу войны. Если же таковая началась, то «они должны активно выступить за скорейшее окончание её и стремиться всеми средствами к тому, чтобы использовать вызванный войной экономический и политический кризис для возбуждения народных масс и ускорить падение капиталистического классового господства» [28, с. 213].

Как видим, в среде социал-демократии к началу Первой мировой войны уже не было единства. Решение некоторых социал-демократических партий поддержать свои правительства в войне стало лишь логическим следствием процессов, происходивших и ранее. Тому были разные причины: различия в уровне капиталистического развития стран Европы, различия в составе рабочего класса и, следовательно, мышления отдельных его слоёв в каждой из стран, позиция многих лидеров социал-демократии, которые из борцов за идею превратились в политиков. Фактически влияние II Интернационала и его руководителей на национальные партии было всегда невелико. Лишь немногие партии выполняли решения центра. Большинство расценивало декреты Интернационала как попытку социал-демократов Германии навязать свою волю другим партиям. Окончательный раскол социал-демократического движения произошёл с началом Первой мировой войны в 1914 г.

Таким образом, за короткий промежуток времени – с конца 1870-х до 1914 гг. – социалистическое движение прошло большой путь как в идейном, так и в тактическом отношении. Из относительно единого, разделявшего общие установки, оно постепенно превратилось в ряд направлений социалистической мысли, объединяемых лишь идеалом

будущего справедливого социального устройства. Причинами этому были как изменявшиеся социально-экономические условия, которые требовали новых решений и пересмотра тактики, а в определённый момент – даже стратегии, так и личностное восприятие пути движения к справедливому обществу отдельными идеологами. В результате, в начале Первой мировой войны социалистическое движение оказалось расколотым на несколько непримиримых течений.

Литература

1. *Александров В. В.* Международное рабочее движение в эпоху империализма (1900-1914 гг.). – М., 1963.
2. *Бернштейн Э.* Предпосылки социализма и задачи социал-демократии. – СПб., 1902.
3. *Борьба за мир: Материалы трёх Интернационалов* / Сост. Ю. Ю. Фигатнер. – М., 1967.
4. *Вебер А. Б.* Классовая борьба и капитализм: Рабочее и профсоюзное движение как фактор социально-экономического развития XIX–XX вв. – М., 1986.
5. *Второй интернационал: социально-философские причины раскола социалистического движения* / Под ред. Б. Н. Бессонова. – М., 1991.
6. *Гортер Г.* Империализм, мировая война и социал-демократия. – М., 1920.
7. *Евзеров Р. Я.* Современная историография II Интернационала. Переосмысление прошлого // Новая и новейшая история. – 1993. – № 1.
8. *Ирхин Ю. В., Зотов В. Д., Зотова Л. В.* Политология. – М., 2002.
9. *История Второго Интернационала: В 2 т.* / Отв. ред. Л. И. Зубок. – М., 1965-1966.
10. *Короткі курс гисторії анархізму* / Пад рэд. П. Канавальчыка // http://knihi.com/www/anarchistory_boom_ru/a-history.htm.
11. *Каутский К.* Сочинения: В 2-х т. – М., 1930.
12. *Каутский К.* Экономическое учение Карла Маркса // <http://e2000.kyiv.org>.
13. *Кашиников Б. Н.* Марксизм как радикальная критика либеральной справедливости // Вопросы философии. – 2005. – № 6.
14. *Коваль Б. И.* Этика анархизма // Новая и новейшая история. – 1990. – № 5.
15. *Кретинин С. В.* Карл Каутский (1854-1938): опыт переосмысления // Новая и новейшая история. – 1995. – № 1, 2.
16. *Кретинин С. В.* Каутский против полемики Бернштейна: начало полемики // Новая и новейшая история. – 2003. – № 4.
17. *Кривогуз И. М.* Второй Интернационал 1889-1914. – М., 1964.
18. *Кривогуз И. М., Стецкевич С. М.* Очерки истории I и II Интернационалов: Пособие для учителей. – М., 1958.
19. *Ленин В. И.* О либеральном и марксистском понятии классовой борьбы. – М., 1985.
20. *Ленин В. И.* Что делать? Наболевшие вопросы нашего движения // <http://www.marxists.org/russkij/lenin/1902/ogl6.htm>.

21. *Новая история стран Европы и Америки. Начало 1870-х годов – 1918 г.* – М., 2001.
22. *Овчаренко Н. Е.* Две жизни Эдуарда Бернштейна // *Новая и новейшая история.* – 1994. – № 3, 4/5.
23. *Ойзерман Т.* Учение К. Маркса и идея насильственной революции // <http://www.i-u.ru>.
24. *Петренко Е. Л.* Карл Каутский: очерк социалистических воззрений. – М.: 1991.
25. *Петренко Е. Л.* Социалистическая доктрина Эдуарда Бернштейна. – М., 1990.
26. *Плеханов Г. В.* Анархизм и социализм // <http://www.i-u.ru>.
27. *Стеклов Ю. М.* Интернационал (1864-1914): В 3 ч. – М., 1920.
28. *Фостер У.* История трёх Интернационалов. – М. 1959.
29. *Шпакова Р. П.* Социализм: взгляд из Германии начала XX века// http://ecsocman.edu.ru:8100/images/pubs/2005/03/16/0000205951/015_shpakova.pdf.
30. *Шумпетер Й.* Капитализм, социализм и демократия. – М., 1995.

Методичні рекомендації проведення історичного гуртка «Народний календар» у 8-9 класах

Лушней О .С.

Лушней О .С. Методические рекомендации проведения исторического кружка «Народный календарь » в 8-9 классах. Статья посвящена разработке внеклассных мероприятий, отвечающих семейному и моральному направлениям воспитательной работы в школе. Охарактеризовано кружковую работу и показано, что она значительно шире, чем на уроке, позволяет учителю обратить внимание на психологические и вековые особенности школьников и помогает регулировать их в процессе обучения.

Актуальність даної теми полягає в тому, що останнім часом виховній роботі в школі приділяється особлива увага. У процесі виховання молодого покоління перед учителями постає чимало складних і водночас важливих завдань. Як виростити гармонійну особливість? На які моральні цінності зорієнтувати дитину? Як допомогти їй зберегти доброту, людяність, вірність своїм родинним витокам? Як підтримати допитливість школярів і зробити процес навчання цікавим для них і бажаним? Ключ до вирішення цих та інших проблем сучасного виховання – позакласна робота з учнями.

Виховні й освітні можливості позакласної гурткової роботи дуже широкі. Вона тісніше згуртовує учнівський колектив, дає змогу вчителю встановити з школярами тісний контакт, ближче вивчити своїх вихованців [5, с.15].

Як зберегти і передати нащадкам усі ті кращі надбання національної культури, що були виплекані протягом століть українським народом? Що треба зробити сьогодні, аби й завтра лунала народна пісня, не висихало життєдайне джерело народної мудрості й творчості? Які зусилля докласти, щоб створити таку атмосферу, аби молодь не цуралася національного спадку, щоб не тільки на Заході шукала свої ідеали?

Кожна нація, кожен народ, навіть кожна соціальна група має свої звичаї, що вироблялися протягом багатьох століть і освячені віками. Звичаї народу – це ті прикмети, по яких розпізнається народ не тільки в сучасному, а і в його історичному минулому. Народні звичаї охоплюють усі ділянки громадського, родинного і суспільного життя.

Звертання до традицій зовсім не означає нехтування сьогоденням. Тільки осмисливши минуле, пізнавши витoki своєї культури та історії, можна й чіткіше зрозуміти сьогодення, і уявити майбутнє. «Той, хто не знає минулого, – як завжди повторював Максим Рильський, – той не вартий майбутнього».

В усіх народів світу існує повір'я, що той, хто забув звичаї своїх батьків, карається людьми і Богом. Він блукає по світі, як блудний син, і ніде не може знайти собі притулку та пристановища, бо він загублений для свого народу [2, с.30].

Та дуже прикро, коли люди забувають духовні традиції, народні звичаї, моральні засади. Драматичність цього явища полягає не стільки у збідненні ритуалізованої сфери життєдіяльності, зокрема довкілля, скільки в тому, що воно зачіпає головне – систему зв'язків між поколіннями, котра є основою нації та всього національного життя. Адже звичаї, традиції, обрядовість можуть зберігатися тільки передаючись від прабабків до батьків, а потім до дітей та онуків. Потяг до неї і є першоосновою справжнього патріотизму.

Метою роботи гуртка «Народний календар» є намагання представити традиційно-побутову культуру як систему, що включає не тільки її складові (духовну, матеріальну та соціонормативну культуру), а й зв'язки з іншими соціальними системами. Народний календар — це енциклопедія знань про життя людей праці, їх побут, спосіб життя, виховну мудрість, природні явища. І головною метою засідань гуртка є – пробуджувати в учнів бажання творити радість, добро людям, пам'ятати народні звичаї та традиції. На цих заняттях діти вчать співпереживати, міркувати, помічати дивне та загадкове, любити та шанувати Батьківщину, проймаючись глибоким почуттям господаря рідної землі. Виховується повага та любов до народних скарбів. Розширюється

знання дітей про витоки народних традицій та обереги. Вивчення культури і побуту українського народу сприяє відродженню національної самосвідомості дітей, збагаченню їх духовного світу.

Народознавство беззаперечно ввійшло в наше життя. Засвоєні і примножені не одним поколінням народні традиції несуть у собі духовні та моральні цінності, що мають велике значення для сучасної системи навчання та виховання.

Традиції, звичаї і обряди об'єднують минуле і майбутнє народу, старші і молодші покоління, інтегрують етнічну спільність людей у високорозвинену сучасну націю. Традиції і звичаї – це своєрідні віковічні духовні устрої розвитку народу, нації, які втілюють у собі кращі досягнення в ідейному, моральному, трудовому і естетичному житті. Практично прилучаючись до традицій, звичаїв і обрядів народу, молодь вбирає в себе їхній філософський, ідейно-моральний, психологічний і естетичний зміст, поступово стаючи невід'ємною частиною рідного народу, нації [8, с.14].

Та ніщо так не чарує дитячі душі і не залишається в глибинах пам'яті, а потім згадується протягом усього життя, як безпосередня участь у традиційних народних святах, обрядах. Нема, либонь, жодної людини, яка б з великим задоволенням не згадувала ті перші дитячі враження: від колядування, від Великодніх писанок, від Купальських вінків, від пісенного українського весілля, від вишитих рушників та багато інших народних обрядів.

Пропонується така форма проведення занять гуртка «Народний календар» для учнів 8-9-х класів:

ТЕМА ЗАНЯТТЯ 1. «Звичаї та традиції українського народу»

Мета: ознайомити гуртківців із народними звичаями та традиціями; розвивати традиції українського народу; формувати в учнів моральні цінності, пов'язані з образом матері; виховувати повагу до традицій свого народу та любов до батьків та прадідів; формувати в них знання і навички необхідні для практичної діяльності.

Обладнання та матеріали: українські пісні: «Батьківський поріг», «Музика дитинства», «Пісня про рушник», «Калина», «Заквітла калина», рушник.

План заняття:

1. Українська пісня;
2. Рушник – культурна пам'ять народу;
3. «Калинова земля».

Зміст заняття:

1. Українська пісня.

Вчитель. З давніх-давен наша Україна славиться великими традиційними святами та обрядами. Кожен, хто відкритий душою, хто

сповнений любові, доброти до української спадщини повертається до традицій свого народу.

У час духовного відродження нашого народу все уважніше вдивляємось в його історію, все частіше звертаємось до нашого минулого. Кожна людина з великою любов'ю і душевним трепетом згадує те місце, де вона народилась, де промайнуло її босоноге дитинство з дивосвітом-казкою, у затишній батьківській оселі. І для кожного з нас це його рідна земля, це його рідна Україна. Країна смутку і краси, радості і печалі.

Україна – золота й чарівна сторона. Край, у якому почалося наше щасливе життя. Тут жили наші діди та прадіди, тут корінь українського народу, який сягає у глибину століть. А знати свій народ – це знати мамину пісню, українську пісню, що вчила добра й ласки, пам'ятати батьківську хату [8, с.32].

Українська пісня – це бездонна душа українського народу. Хто не був зачарований нею, який митець не був натхнений її мелодіями, яка мати не співала цих легких, як сон, пісень над колискою дорогих дітей своїх.

Тематика українських пісень різноманітна, але завжди велику увагу приділяють тим пісням, які дитина увібрала в себе з материнським молоком. Материнська любов і народна мудрість створили велике диво – колискову пісню.

Ой співала мамочка колисаночку,
Та й не спала мамочка аж до раночку.
Задивились зіроньки на мамочку,
Що схилилась пташкою над дочкою.

Вчитель. Тож давайте згадаємо українські народні колискові, які пересновані думою-турботою про щасливу долю дитини, знаходять стежину до маленького сердечка, оселяються в ньому назавжди. І я хочу запитати у вас, з чим асоціюються у вас ці пісні?

*Діти згадують колискові пісні, які матері їм співали в дитинстві.
Та разом з вчителем обговорюють їх.*

2. Рушник – культурна пам'ять народу.

Вчитель. Я завжди з вдячністю та повагою згадую свою прабабусю, яка змалку привила мені любов до традицій, до минулого рідного краю. Згадую бабусину розмальовану скриню, як з трепетом брала в руки речі, які в ній знаходились, розуміючи, що це, те цінне минуле, яке потрібно берегти, як реліквію. Ось сьогодні перед вами рушник – одне з головних цінностей, що мені залишилось на згадку про моє дитинство, мою бабусю.

Вчитель зачитує вірш про рушник.

Внесла до хати мати рушники,
Щоб у світлиці ще світліше стало.
Руде колосся, маки, васильки –
Вквітчати б світ, так рушників замало.

Не білі руки в мамі вже давно,
Та рушники перуть вони так біло,
Аж сонце в очі ріже, як вапно,
Що на штахетах ніжно заніміло.
Внесла до хати мати рушники
У пахошах грози і небокраю,
Вночі на них вінчалися зірки,
А нині вони хату увінчають.

«Хата без рушника, що сім'я без дітей», – говорили в народі. У народі існує традиція: вишиваний рушник передається від матері до доньки і стає сімейною реліквією. Найдавніший український рушник зі слідами вишивки було знайдено під час археологічних розкопок в Києві. Цю знахідку датують кінцем X – поч. XI століть.

Українська хата ніколи не обходилася без рушників. Майже в кожній, навіть найбіднішій оселі, завжди на видному місці висів рушник. З рушником вітали появу дитини в родині. З ним зустрічали дорогих гостей. Його дарували старостам і зустрічали молодих після шлюбу. З ним проводжали людину в останню путь. На рушниках люди записували свою долю, вишиваючи їх різними способами та кольорами. Користувалися ними не тільки в святкові дні, але й в повсякденному житті. Ними витирали руки та обличчя, з ними ходили до корови, поралися біля посуду. Він завжди був у господині при руці. Мабуть, від слова «рука» і пішла назва «рушник» [7, с.98].

У кожний рушник, як і у вишивану сорочку, вкладалося багато дівочих мрій про одруження, щасливе сімейне життя. Рушник пройшов скрізь віки. Його образ відтворено в народних піснях, прислів'ях, загадках, легендах, у творах письменників. Отож не дивно, що найкращою з-поміж Малишкових пісень, яким судилося довге життя, стала «Пісня про рушник». Ми сприймаємо цю пісню, як символ материнської любові.

Діти заслуховують «Пісню про рушник», муз. П. Майбороди, сл. А. Малишка. Висловлюють враження почутим.

Вчитель. Рушник і нині символізує чистоту почуттів, глибину любові до своїх дітей, до народу. Червоні та чорні нитки у вишивці рушника – то наша одвічна любов та журба. Наша споконвічна доля. Хай символ рушника завжди буде з вами, хай на ваших життєвих дорогах-рушниках будуть світлі, радісні кольори і не буде чорних – журби і печалі. Хоч поговорити з вами про ще один символ української нації – калину.

3. «Калинова земля».

Вчитель: Говорила мати: «Не забудься, сину,

Як збудуєш хату, посади калину.

Бо вогненна наша кров червона.

Зоряна калина – і краса, і врода

Нашої країни, нашого народу».

Пам'ятаєш, сину, що сказала мати:

«Посади калину в себе біля хати».

З давніх-давен існує звичай – біля щойно зведених осель на примітному місці в першу чергу висаджували кущ калини. Калиною уквітчують весільний коровай, оселю, нею лікуються. Навесні калиновий кущ вкривається білим цвітом і стоїть, як наречена, у білому вбранні, а восени палахкотить гронами червоних плодів. Плоди калини символізують мужність людей, які проливали кров за Батьківщину в боротьбі з ворогами.

Під фонограму пісні «Калина» вчитель розповідає легенду.

Звідки взялась калина? Розповідають, що колись напали на українське село вороги. Дівчина-красуня, яку схопили бусурмани, вирвалася і почала тікати. Але раптом розірвалося її червоне намисто і розсипалися по землі яскраві намистинки, з яких через деякий час і повиростали калинові кущі.

Обговорюючи легенду, учні зауважують, що плоди калини справді нагадують намисто, що історичну дійсність, а саме боротьбу українського народу з рідного роду завойовниками, фольклорна уява найтіснішим чином пов'язана з калиною, як уособленням трагічної і разом з тим героїчної долі нашого народу.

Калина – це спомин про домівку, пам'ять про рідну матір, її турботу і пестливі руки. Вважалося, що в сім'ї, де зберігається калинова сопілка, обов'язково народиться хлопчик. Калина – це символ кохання, вірності, краси, щастя. Калинові кущі часто саджали на могилах.

Народ склав про цю рослину багато легенд. Без калини не уявити пісенної творчості народної. Калина в народних піснях живе й болить, вона радиться, до неї звертаються, і вона промовляє:

«Калино, калино, чого в лузі стоїш,

Чом не процвітаєш,

Чи суші боїшся, чи дощу бажаєш?

Суші не боюся, дощу не бажаю,

Стою та думаю – процвітати маю.

Процвіту біленько – всі люди узнають,

Пристигну червоно – зверху обламають».

Діти заслуховують пісню «Заквітла калина». Коментують зміст пісні.

Вчитель. Завдання справжньої людини – знати та поважати звичаї та традиції наших прабатьків. А якщо ми живемо в Україні і вважаємося нащадками цих мужніх та красивих людей, то ми є часточкою цих звичаїв та традицій. Тож несіть у своєму серці той великий заряд духовності і краси, який ми черпаємо зі скарбниць минулого. Пам'ятайте і бережіть наші звичаї і станете добрими людьми. І тоді настане час, коли ви зможете сказати: «Я роблю важливу справу – приношу людям радість!». Будьте гідні своїх прашурів!

ТЕМА ЗАНЯТТЯ 8. «Купальська ніч»

Мета: ознайомити гуртківців зі святом Івана Купала, традиціями його проведення, прикметами пов'язаними з цим святом; розвивати традиції українського народу; формувати в учнів моральні цінності; виховувати повагу до традицій свого народу та любов до батьків та прадідів; формувати в них знання і навички необхідні для практичної діяльності.

Обладнання та матеріали: українські народні та купальські пісні, уривок повісті М. В. Гоголя «Вечера накануне Івана Купала».

План заняття:

1. Походження Івана Купала;
2. Купальський обряд;
3. Дівчата ворожать;
4. Купало в інших народів.

Зміст заняття:

1. Походження Івана Купала.

Вчитель. Про свята місяця червня можна розповідати дуже довго. Та вони всі меркнуть перед обрядами, прикметами, легендами, пов'язаними з ніччю напередодні Різдва Святого Пророка Предтечі і Хрестителя Господнього Івана. Колись, після весняних співів, святкування Зеленої неділі, проводів у жито русалок молодь у селі готувалася до чудового свята літнього сонцестояння – Івана Купала. Це була якраз середина літа, коли сонце стоїть найвище, а квіти, трави, дерева бувають у зелені, набравшись цілющої сили...

За день до свята, 6 червня, відмічається пам'ять Святої Мучениці Агрипини Діви. В народі свята йменувалось днем «Горпини Купальної» і вважалось одним із найбільш сприятливих для заготовки лікарських трав. По всій Україні жінки до сходу сонця йшли в ліс, поле, щоби заготовити про запас дієвими та доступними ліками від природи.

Свято Купала – одне з найпоетичніших народних свят – сягає своїм корінням у глибину віків. Як народне свято, день Івана Купала відбувається з багатьма своєрідними обрядами та піснями [2, с.208].

Існує дуже багато купальських прикмет:

- Якщо на Івана Купала дощі густі – горіхи будуть пусті;
- Якщо на Іванів день злива – чекай мокрі жнива;
- Якщо на Купала гримить – на добрий достаток у році;
- Як зозуля кує лиш до Івана – осінь буде погана, як до Петра – буде тепла;
- Грім на Івана заgrimів – буде осінь без грибів;
- Рясна роса на Купала – на врожай огірків.

Багато попрацювала на ниві збирання обрядового фольклору Леся Українка. Серед її записів налічується близько 50 купальських пісень. Їй належить також праця «Купала на Волині», в якій докладно описується цей самобутній звичай. Багато із записаних Лесею Українкою пісень і

нині виконуються під час свята. До речі, на Волині та Поділлі купальські пісні зберігаються в народній пам'яті й тепер. Проте є місцевості, де свято Купала зникло ще на початку XX ст. Пояснюється це, насамперед, ворожим ставленням до нього церкви та заборонами царських властей. Нападки служителів культу на цей прадавній звичай тривали протягом багатьох століть, незважаючи на підпорядкованість його церковному календареві. В радянські роки держава взагалі забороняла святкування будь-яких релігійних свят. Вони піддавалися забуттю.

І все ж цей прекрасний народний звичай повністю не зник – хай у поодиноких селах, та й зберігся в основних рисах аж до нашого часу.

Звідки походить назва Купала? Можливо, від того, що в давнину у слов'ян була прекрасна богиня літнього сонцестояння, сонця і води – Купала.

Літні люди говорять, що в день свята потрібно раненько прокинутись, бо сонце буде купатися. Тільки встати треба дуже рано, щоб побачити схід сонця. Як воно зійде, до нього хмарка підпливає, і сонце в хмарі купається і всяким – зеленим, червоним, голубим, рожевим, жовтим – кольором переливається.

Купальські обрядові діяння починались ближче до вечора. В них відчуваються відлуння найдревніших вірувань. Сама назва свята «Івана Купала» вочевидь відображає суміш двох релігій. Народна уява з'єднала біблійного Святого Іоанна Хрестителя з дохристиянським божеством родючості та добробуту Купалою. В свій час християнство виявилось не в змозі витіснити існуючі звичаї та обряди стосовно цього дійства і на злами двох віросповідань зародилося це прекрасне, глибоко поетичне народне свято [4, с.352].

2. Купальський обряд.

Вчитель. А що ж колись означав сам купальський обряд та як він проходив?

З давніх-давен в Україні дівчата та хлопці виходять із села з радісними піснями, розкладають вогнища на горі або десь у лісі поблизу ріки, танцюють навколо того вогнища й стрибають через вогонь. Участь приймала тільки молодь. Припалювали вогнище від палаючого деревця, яке несли через усе село. Воно було «прибране» лахміттям, бадиллям, солом'яно. На верхівці горіло опудало. Деревце закопували в землю, а навколо нього складали вогнище. У вогні спалювали старе лахміття, непотріб, вірячи, що із сміттям згорять усі біди-пастки. Принести бодай галузку мусив кожен, бо «хто не принесе гіллячки – не позбудеться болячки».

Купало та Марена є головними атрибутами свята, що в різних місцевостях України готуються по-різному. Так, на Поділлі та Волині дівчата роблять «Купало» з гілки верби; для цього вони беруть гілку, квітчають її квітами і вінками, а потім ходять навколо такого «Купала» і співають пісень. Чоловіки та жінки теж сходяться на це видовище, але в співах вони участь не беруть.

За якийсь час, коли вже дівчата «Купалом» натішаються, хлопці нападають на «Купала», обривають з нього вінки й квіти, а саму гілку кидають у воду. Завдання парубків – на берегах річок та озер розкласти великі кучі хмизу. А, коли настає вечір, запрошували поважну на селі людину, похилого віку, підпалити купальське вогнище.

Вогні оповідали про те, що свято настало. Виконувались обрядові пісні, парубки, потім дівчата, а потім по парах, тримаючись за руки, стрибали через вогнище. Стрибаючи через вогнище, примовляли: «Скачу-стрибаю, від вогню сил набираю!»

Купальський вогонь, як і вода, мали велику цілющу силу від хвороб і захищали від нечистої сили. В кульмінації свята запалювали, топили або розламували на частини Марену, яку ще на початку свята дівчата самі зробили. В деяких випадках, це була солом'яна лялька, в інших – гілка вишні або клену, уквітчана живими квітами [7, с.282].

Святкування свята однакове майже по всій Україні – збиралися над річкою або на пагорбі, участь приймала в основному молодь. Але якщо говорити про нашу Слобожанщину, то можна відмітити деякі розбіжності з іншими регіонами України в святкуванні Івана Купала. Наприклад, в місті Куп'янську та ще в деяких великих слободах вогню не запалювали, а клали купи жалкої кропиви, або колючих будяків, чортополоху, і перестрибували через ці купи. В деяких слободах зберігся стародавній звичай купатися в річках перед тим, як стрибати через вогонь. Скупавшись, дівчата кладуть собі на голови вінки, сплетені з польових і городніх квітів. Хлопці рубають молоде деревце чорноклену. Дівчата надівають на чорноклен свої вінки й несуть його на заздалегідь вибране місце, де втикають у землю, а вінки знову кладуть собі на голови. Це деревце називають «Купало».

Через вогонь, який тут розпалюється, перестрибують парами. Коли кожна пара перестрибне через вогонь по три рази, хлопці гасять вогнище і всі учасники свята розходяться по домівках. Якщо перестрибували через кропиву чи будяки, то цей бур'ян несуть до річки й кидають у воду. Прийшовши додому з іванівського вогнища, дівчата здійсмають з голови свої вінки й одні кидають їх через голову на дах хати, а інші зберігають на горищі, вірячи, що зілля, з якого сплетений вінок, має цілющу силу.

Ранком, у самий день Івана Купала, дівчата, одягнувши на голови купальські вінки, йдуть у ліс, рубають гілку клену й несуть її в слободу. В слободі роблять ляльку з трави, надівають на неї дитячу сорочку, намісто й прив'язують до гілки клену. І ось ця лялька називається «Марена».

На чистій площі, на вигоні застромлюють гілку з Мареною в землю, щоб стояла. Перед Мареною ставлять стіл, покривають білою скатеркою. На стіл кладуть хліб із грудкою солі, потім усі беруться за руки й ходять навколо столу і Марени, співаючи. Переспівавши всі

пісні, дівчата беруть Марену й несуть її вулицями через усе село до річки. Прийшовши до річки, стають гуртом на березі, роздягають Марену й кидають у воду разом з Купалою, співаючи:

Потонула, Мареночка, потонула,
Наверх кісочки зринула.
Пішла Маренка топитися,
А за нею дружки подивитися.
Не топися, Мареночко, не топися,
Оглянися та на своє дитятко подивися!

3. Дівчата ворожать.

Вчитель. Так закінчується Купальський вечір і починається Купальська ніч. Це особливий вечірній час, коли прокидається вся нечиста сила; коли звірі та рослини розмовляють людською мовою, радіють та веселяться; коли дерева отримують можливість переходити з місця на місце. І це час цвітіння папороті.

В повісті "Вечера накануне Ивана Купала" М. В. Гоголь розповідав про старовинне народне повір'я, по якому раз в рік зацвітає квітка папороті, і хто зірве, той розбагатіє. М. В. Гоголь в повісті Купала" так описує цвіт папороті: "Глядь, краснеет маленькая цветочная почка и, как будто живая, движется. В самом деле чудно! Движется и становится все больше, больше и краснеет, как горячий уголь. Вспыхнула звездочка, что-то тихо затрещало, и цветок развернулся перед его очами, словно пламя, осветив и другие около себя". "Теперь пора!" - подумал Петро и протянул руку... Зажмурился глаза, дернул он за стебелек, и цветок остался в его руках. Все утихло... Сорвав цветок папоротника, наш герой подбросил его вверх, присовокупив специальные наговоры. Цветок поплыл в воздухе и опустился как раз над тем местом, где хранился сказочный клад».

Наші стародавні предки про спорові рослини, мабуть, нічого не знали, а тому й вірили, що кожна рослина повинна мати квітку, а що в папороті квітки ніколи ніхто не бачив, то й виникло багато легенд про таємничу квітку папороті.

Цвіте раз на рік вогненно-червоним цвітом, цвіте дуже короткий час і тільки в ніч перед Івановим днем, квітка дарує чарівну силу тому, котрий зможе знайти її і зірвати. Перед цією людиною відкриваються всі таємниці: їй стане зрозумілою мова птахів та звірів, вона може бачити як розходяться дуби, й чути, як ведуть вони свою тиху розмову; вона отримає дар зцілення від різних хвороб; перед нею відкриються всі скарбниці, заховані в землі.

Помітивши заздалегідь куш папороті, звичайно, десь у лісі, відважний чоловік, як розповідає переказ, ввечері напередодні дня Івана Купала повинен піти до того куща, розіслати скатерку, на якій святили паски на Великдень, свяченим ножом накреслити коло, окропити куш свяченою водою і починати молитву. Як уже стемніє, то чорт пробує різні засоби,

щоб налякати чоловіка: стріляє, кидає каміння, шпурляє паліччям... Радять не боятися чорта, бо ж він має силу тільки до кола, що окреслене свяченим ножем, а в колі – ні, і чоловік там може сидіти безпечно. О 12-тій годині вночі папороть ніби розцвітає і блискуча квітка, як жарина, зразу ж падає на розстелену скатертинку, яку треба швидко заховати за пазуху.

Люди розповідають багато казок, легенд, як чорт намагався перешкодити здобути цвіт папороті. Ось одна з них. Один чоловік загубив свої воли і коли він шукав їх, ходячи по лісі, йому в личак упав цвіт папороті; чоловік зразу ж побачив, де його воли пасуться, ба більше, він зразу ж побачив, де в лісі заховані скарби. В той час, як чоловік ходив по лісі та планував, як він здобуде ті скарби і розбагатіє, підійшов до нього якийсь пан, добре одягнений, і запропонував свої блискучі чоботи на личаки міняти. Чоловік зразу ж погодився, він сів на пеньок, скинув свої вже старі личаки, взув чоботи й пішов. Як тільки чоловік скинув личаки, то про все забувся: забув, де його воли пасуться, забув і про скарби. А пан той зник, бо то був не пан, а нечиста сила.

В Купальську ніч всі відьми злітаються та після шумного гуляння піднімаються в небо, ховають місяць, шкодять людям та господарству. Через це в цю ніч господарі не лягають спати. Ще вдень перед входом у хату устромлювали лопушиння, біля воріт освяченою крейдою проводили лінію, в конюшні та на пасіці розкидали полин, а в глухих кутах двору розкладали осокові гілки. Все це було спрямовано на те, щоб лякати нечисту силу. Вірили, що тих, хто убереже свою сім'ю в цю ніч, протягом усього року буде супроводжувати щастя та добробут.

В цю ніч дівчата ворожать. Звичайно, це вже буває пізньої ночі. Дівчата дістають з-за пазухи заздалегідь приготовлені свічі, запалюють їх, і кожна ліпить до свого вінка, а потім ті вінки пускають на воду, співаючи:

По садочку ходжу, виноград саджу,
Посадивши та й поливаю,
Ой поливши та й нащипаю,
Нащипавши, віночок зів'ю,
Віночок зів'ю, на воду пушу:
Хто вінок пійме, той мене візьме.

Якщо вінок пливе добре і свічка горить, то дівка заміж піде, а якщо вінок крутиться на місці – ще дівуватиме. Якщо відпливе вінок далеко і пристане до якогось берега, то туди й дівка заміж піде [6, с.185].

Звичайно, хлопці слідкують за тим, як дівчата пускають на воду вінки, вони збираються на протилежному березі річки, щоб дівчатам не заважати. Коли вже парубок гуляє з дівчиною, то старається зловити її вінок. Часом хлопці й на човни сідають та плывуть ловити вінки. Парубок знає, котрий вінок пустила його дівка: вона йому про це каже. Кожна дівчина плете вінок, щоб можна було його пізнати: вплітає велику квітку – червону чи білу, а то часом стрічкою перевиває свій

вінок чи якесь листя вплітає. На другий день хлопці хваляться перед дівчатами тими вінками.

4. Купало в інших народів.

Вчитель. Звичай святкування Івана Купала існують й тапер, і в багатьох інших індоєвропейських народів. Німецькі парубки в Баварії роблять теж солом'яне опудало на людську подобу, яке топиться в криниці.

Роблять солом'яне опудало і в Австрії та в багатьох інших європейських народів.

Щодо купальських вогнів, то в свій час горіли вони по всій Європі. У великих європейських містах та в столицях вогнища розкладалися перед ратушами, а честь запалювати їх належала самому мерові. Та найміцніше і найдовше зберігався цей звичай у слов'янських народів. Так, білоруси в ніч на Івана Купала вбивають у землю великий кіл, обкладають його солом'яною та кострицею і запалюють. Коли вогонь розгориться, господарі кидають на вогнище березові гілки та промовляють: «Кабы мой лень былъ также великъ, какъ ета березка!»

В Сербії напередодні Іванового дня пастухи запалюють смолоскипи і обходять з ними овечі загороди та коров'ячі стайні, а потім складають ті смолоскипи десь на найближчому горбі й залишають їх догоряти в одній спільній купі.

Чехи запалюють змочені в дьогті мітли й бігають з ними по полях, розмахуючи ними в повітрі, в ніч напередодні Івана Купала.

В словах пісні: «Купало! Грало сонечко на Івана» висловлюється стародавнє вірування нашого народу в те, що день в Івана Купала сонце «грає».

Болгарська легенда розповідає про те, як у день Івана Купала сонце танцює, крутиться і розмахує шаблями.

Серби і словенці кажуть, що Іванів день таке велике свято, що «на нього сунце на небу трипут од страху стане».

У нас, як я вже казала раніше, дівчата свої купальські вінки зберігають на горищі, вірячи в те, що зілля, з якого сплетені вінки, має цілющу силу.

Болгари кладуть купальські вінки в кадильницю та окурюють ними хворих. Серби вішають купальські вінки під дахами хат і в хлівах як захист від злих духів.

Щодо купальського гільця, то ми знаходимо щось подібне аж в Індії, де хлопці та дівчата несуть у село молоде деревце «корма», ставлять його на площі посеред села й оздоблюють шматками барвистої матерії або папером, а потім танцюють і бавляться навколо нього.

В Англії ввечері на святого Івана люди йшли колись у ліс, ламали зелене гілля з дерев, несли додому і квітчали тим клечанням двері своїх будинків. Це робилося з великими веселощами та радістю. Папороть і тут грала визначну роль в святоіванівських віруваннях. Англійці тільки

шукали не квітку, як у нас, а насінину цієї рослини, вірячи, що знайдене насіння папороті може зробити людиною невидимою [4, с.369].

Основний мотив свята – знищення нечистої сили. Відьму можуть символізувати колесо, зношене взуття або лялька. Все це можна безжально спалити, потопити, розірвати на куски або закинути на дерево. Разом з відьмою спалюють двері, взуття, мітли – не свої, звичайно, а сусідські. Тільки не забудьте попередити хазяїв, нехай відберуть речі, які не жаль.

За своєю суттю свято Купала – це свято єднання з чистою незайманою природою. Воно має глибоке коріння в народному побуті міцну естетичну основу. У тісному зв'язку з народними традиціями – запорука його життєвості і нев'янучої краси.

Наше заняття закінчується. Тож нехай свято Івана Купала стане для вас жаданим, традиційним. Бажаю, щоб кожного року ви збиратись разом родиною, славили Купала, співали, веселились, Сонцю і Воді шану свою віддавали.

Таким чином, гуртковій роботі в школі належить неабияке місце. Вона відкриває широкі можливості для задоволення індивідуальних потреб, інтересів та нахилів учнів. Тематики засідань дають змогу формувати в учнів знання про історію рідного краю; свята та обряди українського народу. Розвивати історичну свідомість, прищеплювати відчуття причетності до минулого України, бажання знати про нього більше.

Глибоке знання і практичне продовження традицій, звичаїв і обрядів народного календаря створює той національний колорит, ту цілісну культурно-історичну життєдіяльність, національну самобутність, яка є: могутнім стимулятором творчості народу, невичерпним джерелом його мистецької, культурної діяльності; оригінальним внеском народу в світову історію, у взаємозбагачення культур, духовності народів світу; фундаментальною природовідповідною основою виховання підростаючих поколінь, створення національної системи виховання [5, с.42].

Запропоновані уроки – спроба узагальнити досвід позакласної роботи з історії і громадянського виховання.

Література

1. Алмазов С. Ф. Праздники православной церкви. – Москва. 1962. – 256 с.
2. Булашов Г. О. Український народ в своїх український народ в своїх легендах, релігійних поглядах і віруваннях. – К. 1992. – 415 с.
3. Волков Ф. К. Этнографические особенности украинского народа // Украинский народ в его прошлом и настоящем. М. 1926 – Т2.
4. Воронай О. Звичай нашого народу: Етнографічний нарис: У 2 томах – К. 1991 – Т. 1-2.
5. Гнутель Л. Б. Виховна робота в сучасних умовах: теорія і практика – Тернопіль: —Ліія”. 1996. – с. 14-56.

6. Дмитренко М. Народні повір'я. – К. 1994. – 289 с.
7. Дяченко Ю. П. Українці: народні вірування, повір'я, демонологія. – К.:Либідь. 1991. – 640 с.
8. Наушко В. І., Артюр Л. Ф. Культура та побут населення України. – К. Либідь. 1993. – 288 с.
9. Скуратівський В. Т. Український рік. – К.:Веселка, 1996. – 238 с.
10. Скуратівський В. Т. Місяцелік // Український народний календар. – К.:Мистецтво. 1993. – 208 с.
11. Сумцов М. Ф. Слобожане. Історико-етнографічна розвідка. – Х.:Акта. 2002. – 282

Етнічний склад Слобожанщини наприкінці ХІХ століття: освітній аспект (компаративний аналіз Харківської та Курської губерній)

Солошенко О. М.

Солошенко О. М. Этнический состав Слобожанщины конце XIX века: образовательный аспект (компаративный анализ Харьковской и Курской губерний). Исследована этническая структура населения историко-географического региона Слобожанщина на примере Харьковской и Курской губерний по материалам Всероссийской переписи 1897 г. Рассмотрен уровень грамотности и образования у основных народов, которые проживали на исследуемой территории. Сделан вывод о значительном влиянии этнической структуры населения на особенности развития образования данного региона.

В сучасній українській та зарубіжній історіографії особливої актуальності набувають регіональні дослідження, спрямовані на вивчення закономірностей розвитку окремих регіонів в історичному та культурологічному вимірах з урахуванням природно – географічних, історичних, етнокультурних, економічних, демографічних факторів [11, с. 68-70].

Слобожанщину можна віднести до категорії транскордонного регіону – певної території, яка характеризується наявністю етнокультурних зв'язків, спільним історичним минулим та охоплює прикордонні території двох держав – України та Росії.

Вивчення демографічних, етнічних та етновивних процесів в регіоні є сучасною альтернативою традиційному вивченню економічної та політичної історії краю. Компаративний метод порівняння двох губерній

(Харківської – з домінуючим українським населенням та Курської – з російським населенням) на матеріалах перепису 1897 р. є кроком до вивчення соціальної історії, мікро історії, історії повсякденності - новітніх напрямів, які формуються в сучасній історичній науці.

Д. Багалій став одним із перших дослідників – засновників регіональних досліджень Слобожанщини. Аналізуючи етнічний склад Харківської губернії, Д. Багалій та Д. Міллер частково використали матеріали перепису 1897 р. для характеристики чисельності, економічного та освітнього - культурного рівня різних народів – мешканців Харкова та Харківської губернії [2].

В радянській історіографії матеріали перепису використовувалися як джерело для кількісного та якісного аналізу етнічної структури Російської імперії, або окремих її територій. Досить схематично досліджувалися і питання розвитку освіти у представників різних народів [8].

Сучасні дослідники звернули увагу на переосмислення показників етнічного складу населення Російської імперії за матеріалами перепису 1897 р., зокрема на проблему впливу русифікації (передусім в галузі освіти) на зміну етнічної самоідентифікації українців, євреїв та інших народів [6].

Етнічні аспекти розвитку Харківської та Курської губерній в другій половині XIX ст. містяться в роботах дослідників, які присвячені історії даного регіону в зазначений час [1, 3, 4, 5]. Досліджень, які б базувалися на компаративному методі аналізу освітнього аспекту етнічної структури населення Харківської та Курської губерній, у вітчизняній історіографії немає.

Дослідити особливості етнічної структури населення Курської та Харківської губерній, проаналізувати спільні та особливі риси у освітньому рівні розвитку представників різних етносів, що мешкали наприкінці XIX ст. на досліджуваній території.

Слобідська Україна – місце зустрічі соціокультурних відмінностей, прикордонний український історико – географічний регіон, що зазнав під час свого формування значних впливів етнічних культур [7, с. 435]. Порівняльний аналіз етнічної структури Харківської та Курської губерній, як вагомих складових даного історичного регіону, наприкінці XIX ст. став можливим завдяки проведенню перепису населення в Російській імперії в 1897 році. Однак повною картини про національний склад населення скласти не можна через недостатньою повний перелік питань, що були поставлені до респондентів.

Питання про народність визначалось по відношенню до рідної мови. Респондентам ставилися питання не про їх етнічну належність, а про рідну мову. В умовах домінування в суспільстві російської мови, багато

представників різних національностей заявляли про російську мову як рідну, і на цьому ґрунті були віднесені до росіян.

Особливо такі хиби стосувалися трьох народностей – росіян, білорусів, українців. Які до того ж були об'єднані у єдину групу «русские», яка в свою чергу підрозділялась на такі підгрупи, як великороси (росіяни), малороси (українці), білоруси.

Така класифікація була обумовлена домінуючою в Російській імперії точкою зору на «російський народ», який об'єднував в собі всіх східних слов'ян – етнічних росіян, українців та білорусів. Українцям та білорусам відводилася категорія племені, а мовам цих етносів – статус «наречия» [6, с. 134].

Однак навіть такі неповні данні перепису 1897 р. дозволили встановити, що на території Харківщини проживала велика кількість народів. Цей регіон, на відміну від сусідніх етнічних російських губерній (Курської, Воронежської), або етнічно українських губерній (Полтавської, Чернігівської) був заселений представниками різних національностей. Всього на території Харківської губернії мешкали представники 45 народів: українці – 80, 62 %, росіяни – 17, 69%, білоруси – 0, 41 % (слов'янські народи разом складали – 98, 72 % населення), євреї – 0, 51 %, німці – 0, 36 %, поляки – 0, 24 %, татари – 0, 05 %, вірмени – 0, 02 %, цигани – 0, 01 % [10, с. 13].

Населення Курської губернії не було таким строкатим, як Харківської: росіян – 77, 29 %, українців – 22, 26 %, білорусів – 0, 04 % (слов'янські народи таким чином складали 99, 59 % населення даної губернії), євреї складали 0, 17 %, поляки – 0, 12 %, німці – 0, 04 %, цигани – 0, 03 %, інші народи - 0, 05 % [9, с. V].

Спільною рисою демографічного розвитку обох губерній було розселення представників національних меншин в містах губерній, що обумовлювалося розвитком міст як центрів промисловості, ремесла, торгівлі та освіти. Так, наприклад, в Курській губернії 77, 2 % євреїв, 65, 5 % поляків, 57, 2 % німців, які мешкали в даній губернії, проживали в найбільших городах – Курську та Білгороді. Наприклад, в Курську поляки складали 1, 62 % населення, німці – 0, 49 %, євреї – 2 %, представники інших етносів – 0, 78 %. В Білгороді – поляки – 1, 5 %, німці – 0, 39 %, євреї – 1, 58 %, інші народи – 0, 36 %. В Путивлі поляки складали 0, 2 % населення, німці – 0, 04 %, євреї – 2 %, а в Рильську – 0, 2 %, 0, 4 %, 1, 8 % відповідно.

Харків наприкінці XIX ст. відрізнявся значною у порівнянні із Курськом поліетнічністю: росіяни – 63, 4 %, українці – 25, 9 %, білоруси – 0, 35 %, поляки – 2, 3 %, німці – 1, 4 %, євреї – 5, 6 % [10, с. 126 – 127]. Факт домінування росіян в етнічній структурі Харкова пояснювався високими темпами розвитку міста як наукового та промислового центру. На роботу до Харкова приїжджали робітники із

сусідніх російських губерній (Курської, Воронезької, Орловської, Московської та інших), російська мова була поширена серед представників пролетаріату, інтелігенції.

Дані перепису 1897 р. дозволяють прослідити рівень освіти серед представників різних етносів, що мешкали в Харківській та Курській губерніях в досліджуваний час. Всього по Курській губернії письменні складали 16, 3 % населення, елементарні початкові знання (вміння читати, писати, рахувати) мали 26, 4 % чоловіків та 6,5 % жінок. Серед росіян даної губернії письмених було 16,3 % (серед чоловіків – 26,4 %, серед жінок – 6, 8 %), найбільш високий відсоток письмених осіб спостерігався у представників етнічних меншин поляків, німців, євреїв, найменший – серед українців.

По Харківській губернії число письмених було на 1 % менший, ніж в Курській губернії – 15,3 % населення. Менший був показник письменності і серед чоловіків – 24,2 % та серед жінок – 6,2 %. Як видно з Таблиці 1, в Харківській губернії показник письменності був значно нижчим, ніж в Курській губернії у представників всіх народів, окрім росіян. Значну більшу кількість письмених росіян в структурі населення Харківської губернії можна пояснити міграцією росіян до Харківської губернії на службу, роботу, навчання. Також можливо, що частина українців, які отримали освіту російською мовою визначали себе росіянами на основі питання про рідну мову під час перепису.

Таблиця 1. Письменність найчисленніших народів в Харківській та Курській губерніях наприкінці XIX ст.

	Харківська губернія, %				Курська губернія, %			
	всього населення	письмених	чоловіків	жінок	всього населення	письмених	чоловіків	жінок
Українці	80,6	13,2	22,3	4,1	22, 2	16, 09	27, 5	4, 7
Росіяни	17,7	22,8	31,1	14,1	76, 4	16, 3	26, 4	6, 8
Білоруси	0,4	11,3	19,8	3,5	0,04	18,8	29,1	6
Поляки	0,2	42,5	40	48	0, 12	68, 7	66	74, 8
Німці	0,4	37,4	38,3	36,5	0, 04	87, 9	88, 2	52, 3
Євреї	0,5	49,1	56,7	39,8	0, 17	59, 9	68, 1	49, 7
Всього по губернії	100	15,3	24,2	6,2	100	16, 3	26, 4	6, 5

[Підраховано автором на основі аналізу 10, с. 127, 147 та 9, с. 102-105].

Дуже високим (особливо в Курській губернії) був відсоток письмених у поляків, німців та євреїв, навіть серед жінок. У поляків навіть відсоток письмених жінок перевищував відсоток письмених чоловіків. Цей факт можливо пояснюється традиційним для цих народів

потягом до письменності. Відмовою від стереотипів, які домінували у росіян та українців, щодо місця жінки в суспільстві - турбота про домашнє вогнище.

Значно вищими були показники письменності серед мешканців Харкова та Курська. На відміну від губернії, в губернських містах були значно вищі показники письменності серед жінок у українців та росіян, що обумовлювалося поширенням початкової освіти серед дівчат – мішанок. Майже рівні показники освіти у поляків, євреїв та німців можна пояснити тим, що основна їх частина мешкала саме у Харкові, тому показники в цілому по губернії та по Харкову окремо мають незначний розбіг (див. Таблиця 2).

Таблиця 2. Письменність найчисленніших народів Харкова та Курська наприкінці XIX ст. російською мовою

	Харків, %				Курськ, %			
	всього	письменних	чоловіків	жінок	всього	письменних	чоловіків	жінок
Українці	25,9	36,9	48,5	24,3	2,62	58,7	61,3	31,8
Росіяни	63,4	39,9	48,2	30,8	92,43	33,7	43,2	24
Білоруси	0,35	43,3	48,7	29,2	0,05	42,2	50	23
Поляки	2,3	41,5	39	47,9	1,5	35,5	34	41,2
Німці	1,4	41,2	37,9	44,2	0,39	40,4	37,8	42,7
Євреї	5,6	49,6	57,4	40,1	1,58	41,5	40	43,8

[Підраховано автором на основі аналізу 10, с. 127, 147 та 9, с. 126-131].

Цікавим є факт дуже високого відсотку письменних українців у Курську (58, 7 % проти українців Харкова – 36, 9 %) та росіян у Харкові, ці дані пояснюються, на нашу думку тим, що серед письменних була більш розповсюджена трудова міграція, переїзди до різних міст у пошуках заробітку на промислових підприємствах.

І в Харківській, і в Курській губерніях росіяни та українці були найбільш поширеними етносами, однак, на відміну від представників національних меншостей, рівень початкової освіти серед них був дуже низьким. Особливо це твердження стосувалось селян. В Таблиці 3 та в Таблиці 4 наведена інформація про розвиток освіти по повітах та повітових містах Харківської та Курської губерній саме серед росіян та українців.

Таблиця 3. Письменність серед росіян та українців в Харківській губернії наприкінці XIX ст.

Повіт, місто	Росіяни, %				Українці, %			
	всього	письменних	чоловіків	жінок	всього	письменних	чоловіків	жінок
Харків	63,4	39,9	48,2	30,8	25,9	36,9	48,5	24,3
Харківський	16,3	17,8	25,8	9,6	83,2	15,1	25,1	5,2
Охтирка	11,1	55,8	60,4	48,3	87,1	20,4	31,7	9,1
Охтирський	11,3	14,5	20,4	8	87,6	14,2	24,4	3,9
Богодухів	3,5	70	76,6	61,7	95	27	38,5	16,8
Богодухівський	10,8	14,9	21,2	8,3	87	11,1	19,7	2,5
Валки	6,7	68,7	74,4	61,1	92,5	27,48	40	15,3
Валківський	2,3	49,5	58,5	39,7	97,4	19,1	11,1	3,1
Вовчанськ	28	48,4	59,3	37,6	70,9	20,4	32,6	8,1
Вовчанський	24,8	13,6	22,1	4,6	75	14,2	24,6	3,6
Зміїв	9,9	63	60,9	65,8	89,2	25,8	39,5	25,8
Чугуєв	86	40,7	53,1	25,8	8,8	50	53,2	15,7
Зміївський	33,2	13,8	22,4	5,1	66,3	11,6	20,6	2,7
Ізюм	20,5	55,4	64,6	46,2	78,3	20,7	30	11,7
Ізюмський	10,8	17,6	26,3	8,9	87,3	10,3	18,1	2,6
Куп'янськ	11,5	69,7	77,2	60,2	86,7	30,1	41,2	18,6
Куп'янський	11,5	69,7	77	60,2	87,3	30,1	41,2	18,6
Лебедин	2,8	66,7	69,4	64,8	95,8	21	33,5	9,4
Лебединський	4,6	19,9	26,4	13,3	95	10,6	19,3	2
Старобільськ	20,2	65,2	71,2	59,8	78,4	21,2	30,3	12,8
Старобільський	14,5	12,7	19,2	6,13	83,5	13,08	17,6	2
Суми	24	55,7	62,7	47,3	70,5	32,9	46,1	19,4
Сумський	4,4	33,2	42	22,9	95,1	15,08	25,4	4

[Складено автором на матеріалах 10, с. 108-123].

Дані таблиці свідчать, що рівень письменності російського населення в містах Харківської губернії переважав над українським. Особливо це показово для Валок (68, 7 % росіян проти 27, 48 % українців) та Старобільська (65, 2 % та 21, 2 % відповідно). На наш погляд, домінування російськомовного населення над україномовним пояснювалося тим, що отримавши освіту, українці етнічно ідентифікували себе із росіянами.

Таблиця 4. Письменність серед росіян та українців в Курській губернії наприкінці XIX ст.

Повіт, місто	Росіяни, %				Українці, %			
	всього	письменних	серед чоловіків	серед жінок	всього	Письменних	серед чоловіків	серед жінок
Курський	99,6	12,2	20,9	4	1	22,4	29,7	14,6
Курськ	92,4	41,9	52,1	31,5	2,6	62,1	63,5	48,2
Білгородський	75,7	13,1	22,1	4,1	24,1	13,1	22,4	4,2
Білгород	91	40,4	51,2	30,5	5,2	47	58	23,5
Грайворонський	39,4	11,3	18,9	4	60,4	15,1	25,9	4,3
Грайворон	55	43,7	44,4	22,5	43,2	19,2	31,5	7,5
Дмитріївський	99,2	13,8	24,8	3,4	0,5	26,1	39,5	12,4
Дмитріїв	96,8	34,3	60,8	39,1	0,6	68,4	66,7	75
Корочанський	65,1	12,4	21,1	3,5	34,5	15,5	27,1	4,4
Корочі	67,1	45,4	56,4	35	31,3	21,1	33	9,5
Льговський	95	11,5	20,2	3,3	4,6	11,7	22,2	2
Льгов	97,2	37,5	51,2	24,1	0,4	66	70,5	0
Ново-Оскольський	48,1	13,1	22,1	4,5	51,8	17,5	28	6
Новий Оскол	90,4	43,4	52,1	43,4	8,4	45	49,2	23,6
Обоянський	88,2	8,9	15,7	2,4	7,6	13,4	24	3
Обоянь	97,6	34,6	44,5	25,2	0,7	42,5	52,3	33,3
Путилівський	44,2	18,5	31,7	4,8	55,2	12,03	22,9	1,7
Путивль	87,5	42,1	56,3	51,2	9,7	26,7	40,2	8,8
Рильський	66,3	12,2	31,4	6,2	33,2	15,6	27,6	4
Рильськ	96,2	42,8	54,9	31,4	1	55,7	64,5	46,6
Старо-Оскольський	90,5	14,9	24,3	5,8	10,3	17,8	30,6	7,1
Старий Оскол	98,1	42	52,9	31	0,5	75,6	70	45,4
Суджанський	56,5	10,1	17,3	3,2	43,3	19,7	32,7	6,4
Суджа	37,1	55,1	62,2	48,1	61,1	28,1	43,7	12,3
Тимський	98,8	12,3	21,2	3,8	1,1	28,6	40,4	16,5
Фатежський	99,9	16,1	28,3	4,7	0,1	33,3	50	20
Щигровський	99,8	15	26,1	5,5	0,05	30,5	50	18,1

[Складено автором на матеріалах 9, с.108 - 109]

На нашу думку, робоча міграція в міста Курської губернії обумовила високий відсоток письменного українського населення. Наприклад, у Курську (62,1 % письменних українців та 37, 5 % росіян), у Львові (66 % та 37, 5 % відповідно), Старий Оскол (75, 6 % та 42 % відповідно). Виняток складають міста Грайворон, Корочі, Путивль, для яких процеси робочої міграції не були характерні.

Слід зазначити, що і в Харківській, і в Курській губерніях серед українців спостерігався достатньо низький (особливо в повітах) відсоток письменності. В Харківській губернії українки поступалися рівнем освіти не тільки чоловікам, а й росіянкам. Так, в Харківському повіті нараховувалося серед українців 25, 1 % письменних чоловіків та 5, 2 %

Випуск 9

письменних жінок, серед росіян – 25, 8 % та 9, 6% відповідно. Даний факт можна пояснити українською ментальністю та стійкими традиціями сприйняття українки як домогосподарки.

В Курській губернії в повітових містах українці складали незначний відсоток, проте рівень їх освіти був значно вищим за рівень освіти у росіян.

В умовах русифікації освіти матеріали перепису дозволяють прослідити писемність населення двох губерній рідними мовами.

Таблиця 5. Писемність населення Харківської та Курської губерній наприкінці XIX ст. неросійськими мовами.

	Харків, %			Харківська губ., %			Курськ, %			Курська губ., %		
	Всіх	Чол	Жін	Всіх	Чол	Жін	Всіх	Чол	Жін	Всіх	Чол	Жін
Українці	0,004	0,002	0,002	0,002	0,001	0,003	-	-	-	2,3	-	2,3
Росіяни	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Білоруси	0,009	-	0,009	0,009	-	0,009	-	-	-	7,6	-	7,6
Поляки	5	5	4,9	5	5	5	9,3	11	3,1	5,6	6,3	4
Німці	4,6	3,8	5,4	15,4	13,4	17,2	4	3,3	4,6	1,8	2,2	1,5
Євреї	5,3	6,4	4,1	5,9	7,1	4,3	10,2	13,5	5,2	9,1	11,5	6,2

[Підраховано автором на основі аналізу 10, с. 127, 147; 9, с. 126-131].

Як видно з таблиці 5, письменними на інших мовах було серед українців лише 0, 004 % населення (2 особи) в Харкові та 0, 002 % в Харківській губернії (16 чоловіків та 21 жінка). Лише одна білоруска була письменною неросійською мовою у Харкові (можна припустити, що вона мала освіту на іноземній мові, і навряд чи на білоруській). Найбільш високий процент писемності рідною мовою спостерігався у

Харкові серед євреїв, а в губернії серед німців. В Курську та Курській губернії найбільш письменних на рідній мові було євреїв. У порівнянні із Курською губернією в Харківській губернії був дуже високий відсоток німців письменних рідною мовою.

Аналіз даних, розміщених в таблицях 6 та 7 дозволяє проаналізувати рівень розвитку освіти (вищою за початкову) серед населення досліджуваних губерній.

Таблиця 6. Освітній рівень населення Харківської та Курської губерній наприкінці XIX ст. (з освітою вищою за початкову)

	Харківська губернія, %			Курська губернія, %		
	Всього з освітою	чоловіків	жінок	Всього з освітою	чоловіків	жінок
Українці	0,34	0,37	0,3	0,14	0,14	0,04
Росіяни	5,5	5,8	5,1	1,1	3,2	1,05
Білоруси	0,67	0,9	0,4	3,2	3,9	2,4
Поляки	26	26,7	23,7	22	21	24,2
Німці	15,7	17,1	14,3	39,1	41,6	37
Євреї	10,2	10,4	9,9	8,8	8,9	8,7
По губернії	1,4	1,5	1,3	0,97	1,05	0,9

[Підраховано автором на основі аналізу 10, с. 127,147; 9, с. 126 – 131, 146, 149].

Таблиця 7. Освітній рівень населення Харкова і Курська наприкінці XIX ст. наприкінці XIX ст. (з освітою вищою за початкову).

	Харків, %			Курськ, %		
	Всього з освітою	чоловіків	жінок	Всього з освітою	чоловіків	жінок
Українці	3,9	4,5	3,2	3,9	2,7	16,4
Росіяни	14,1	14,5	13,7	8,2	8,8	7,5
Білоруси	3,75	3,4	4,6	20	15,6	30,7
Поляки	26,1	25,4	27,5	20,6	16,8	35,3
Німці	43,3	46,7	40,1	44,4	47,4	41,7
Євреї	10,7	11,3	10	15	17	11,8
По місту	12	12,6	11,3	8,6	9,1	8

[Підраховано автором на основі аналізу 10, с. 127, 147 та 9, с. 126 – 131, 146 – 149].

Вища та середня освіта була майже недоступна для більшості українців та росіян в Харківській та Курській губернії. Тільки поляки та німці відрізнялися високим відсотком населення з освітою вищу за початкову.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Всеросійський перепис населення 1897 р. надав науковцям значний обсяг матеріалу про склад та чисельність населення імперії, його розподілі за віковими та статевими ознаками. Важливим аспектом стало також виділення окремо категорії, присвяченій освіті представників різних народів.

Дані губернії – порубіжна території розселення етнічних росіян та українців в Російській імперії. Курська губернія відносилася до губерній з домінуючим російським населенням, а Харківська – до губерній з домінуючим українським населенням, хоча українці в Курській губернії, а росіяни в Харківській – складали значну частину населення, впливали на особливості економічного та культурного розвитку регіону. Значний внесок в розвиток Слобожанщини внесли і представники інших етносів – євреїв, поляків, німців, білорусів. Освітній фактор мав велике значення в розвитку як всієї Слобожанщини, так і Курської та Харківської губерній зокрема. В подальшому дослідникам слід звернути увагу на дослідженні питання впливу освіти на формування етномовну картини регіону, детально дослідити умови та механізми русифікації через освітні установи.

Література

1. *Арзуманова, Т. В.* Російський елемент у поліетнічній структурі населення Слобожанщини в XVII – наприкінці XIX ст. / Т. В. Арзуманова // Вісник Харківської державної академії культури: зб. наук. праць – Вип. 24. / відп. ред. В. М. Шейко. – Харків, 2009. – С. 20 – 27.
2. *Багалеї, Д. І., Миллер Д. П.* История города Харькова за 250 лет его существования (1655 – 1905) / Д. И. Багалеї, Д. П. Миллер. – Харьков, 1993. – Т. 2.
3. *Бережная, С. В.* Динамика численности и этнического состава населения Курского края в XVIII-XIX веках / С. В. Бережная. [Електронний ресурс] // Інтернет - ресурс «Родословное дерево. Тамбовская генеалогия и демография». – Режим доступу: <http://www.tambovdem.ru/index.php> . Доступ 03. 03. 2010 г.
4. *Борщик, Н. Д.* Население Курской губернии по материалам Всероссийской переписи 1897 г. / Н. Д. Борщик // Известия Алтайского государственного университета. — 2008. — Т. 5. — № 60. – С. 35 – 37.
5. *Борщик, Н. Д.* Первая Всероссийская перепись населения 1897 года: история подготовки и проведения в Курской губернии / Н. Д. Борщик. – Курск, 2004.
6. *Кантелер, А.* Мазепинцы, малороссы, хохлы: украинцы в этнической иерархии Российской империи // Россия – Украины: история взаимоотношений / А. И. Миллер, В. Ф. Репринцев, Б. Н. Фроля. – М., 1997. – С. 125 – 144.
7. *Маслійчук, В.* Діалог «українського» та «російського» на теренах «Слобідської України (друга половина XVII ст.) / В. Маслійчук // Україна та Росія: проблеми політичних і соціокультурних відносин. – К., 2003. – С. 435 – 447.
8. *Наулко, В. І.* Етнічний склад населення Української РСР. – К., 1965.
9. *Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г.* – С. – П.: Издание Центр. стат.ком-та мин-ва внутр. дел, 1904. – Т. XX: Курская губерния.

10. . *Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г.* – С. – П., 1904. – Т. XLVII: Харьковская губерния.
11. . *Студенніков, І.* Регіоналістика і регіонознавство: проблема методології та категоріального апарату // *Регіональна історія України: зб. наук. ст. / Нац. акад. наук України, Ін-т історії України, Центр теоретико – методол. проблем іст. регіоналістики* // В. Смолій. – К., 2007. – Вип. 1. – С. 67-78.

Китай в 60–90-е годы XIX века (материалы к лекционному курсу)

Тумаков А. И.

Тумаков О. І. Китай в 60-90-ті роки XIX століття (матеріали до лекційного курсу). У статті висвітлено найважливіші аспекти політичної ситуації в Цинській імперії, що склалася після придушення тайпінського повстання, перші спроби модернізації економіки Китаю, його взаємовідносини з західними державами. Показано основні віхи розпаду традиційної для Далекого Сходу китаєцентристської системи міжнародних відносин, а також форми і напрямки економічної і воєнно-політичної експансії іноземних країн у Китаї наприкінці XIX ст.

Ситуация после тайпинского восстания. Для Цинской империи тайпинское восстание (1850-1868 гг.) стало серьезнейшим потрясением. Оно нанесло колоссальный ущерб экономике, привело к массовому истреблению населения. В ходе восстания, по разным данным, погибло от 15 до 30 млн человек. Особенно пострадали провинции Южного и Центрального Китая. Восстановление хозяйства этих районов затянулось на десятилетия.

На обширной территории страны, оказавшейся в пламени восстания, были подорваны традиционные порядки (правда, до сих пор остается дискуссионным вопрос о том, способствовало ли это формированию нового, капиталистического уклада).

Тайпинская драма оказала влияние на дальнейшее политическое развитие Китая. Позиции династии Цин пошатнулись. В ходе подавления восстания маньчжурский двор был вынужден обратиться за помощью к влиятельным китайским землевладельцам и чиновникам. И вполне естественным итогом этого сотрудничества стало последующее расширение участия ханьцев (этнических китайцев) в управлении страной. В политическую жизнь активно включились

сановники-китайцы, выдвинувшиеся в ходе борьбы с повстанцами. Одним из них был Ли Хунчжан, заслуживший доверие цинского двора благодаря своему активному участию в разгроме тайпинов. В 1870 г. он был назначен наместником столичной провинции Чжили, а в дальнейшем стал видным государственным деятелем, одним из наиболее влиятельных китайских политиков.

Другой характерной тенденцией политического развития Китая, начиная с 60-х годов XIX в., стала его регионализация. Формируются региональные элиты, складываются своеобразные феодально-региональные группировки, лидерами которых становятся наиболее влиятельные китайцы из числа местных чиновников и военных. Эти группировки создают собственные вооруженные формирования, постепенно берут под свой контроль местную промышленность, торговлю и налоги. Дальнейшее укрепление региональных группировок ослабляло позиции центральной власти.

Политика «самоусиления». Происходят определенные изменения и в политике правящего двора. Поражения в военных столкновениях с Западом, частичная утрата государственного суверенитета подталкивали китайскую правящую верхушку к поиску выхода из создавшегося положения.

В 1861 г. умер китайский император, и на престол вступил его малолетний сын. Пользуясь этим, фактическую власть в стране захватила мать юного императора – вдовствующая императрица Цыси.

В то время в правящих кругах Китая развернулась борьба между двумя группировками. Первую из них представляли сторонники консервативного курса на самоизоляцию страны. Вторую же представляли более дальновидные политики во главе с Ли Хунчжаном, которые настаивали на осуществлении политики «самоусиления» Китая («заимствования заморских дел»). По мнению сторонников этой политики, путь к могуществу Китая лежал через заимствование у Запада военной и иной техники, причем речь шла лишь о прагматическом использовании технических достижений капиталистического Запада, а не об усвоении идеалов буржуазного общества [6, с. 451-452]. Борьба между этими группировками шла с переменным успехом, пока сторонников «самоусиления» не поддержала императрица Цы Си.

Политика «самоусиления» осуществлялась с 60-х до середины 90-х годов XIX в. В ней прослеживается три этапа. На протяжении первого (60-е — начало 70-х годов) главной целью было создание военной промышленности с целью укрепления обороноспособности страны.

На протяжении второго этапа (начало 70-х — середина 80-х годов) продолжала создаваться военная промышленность, и в то же время началось строительство гражданских предприятий и объектов.

На протяжении третьего этапа (середина 80-х — середина 90-х годов) приоритет отводился укреплению морской обороны и созданию военно-морского флота.

В эти годы Китай, используя опыт Запада, построил арсеналы и корабельные верфи, пароходы и шахты, установил телеграфную связь, обзавелся текстильными фабриками, железными дорогами. Однако, не обладая необходимыми финансовыми ресурсами, сторонники идеи «самоусиления» становились все более уязвимой мишенью для консервативной оппозиции.

Промышленное освоение Китая, в первую очередь начавшееся строительство железных дорог и телеграфных линий, вызвало конфликт и с геомантией (фэншуй) — популярной даосской наукой, — имевшей многочисленных приверженцев и требовавшей неприкосновенности определенных участков рельефа (гор, лесов, рек, могильных курганов и т.п.), чтобы не возбудить неудовольствия духов [1, с.325].

Политика «самоусиления» вызвала ответную реакцию традиционного конфуцианского общества. Уже в 60-е годы XIX в. консервативно настроенные *шенъини* организовали широкое петиционное движение «чистое мнение» («цинъин»). В адрес трона пошел поток петиций и докладных записок, авторы которых с позиций древности и средневековья критиковали политику «усвоения заморских дел», призывали решительно отказаться от всего «варварского», западного и вернуться к прежнему состоянию самоизоляции.

Попытки китайских правящих кругов укрепить военно-политические и экономические позиции своей страны не принесли ожидаемого результата, что в полной мере продемонстрировал исход японо-китайской войны 1894–1895 гг.

При подписании унижительного для Китая мира японский премьер-министр Ито Хиробуми спросил Ли Хунчжана: «Десять лет назад я говорил с тобой о реформе, но почему до сих пор ничего не сделано?» На это Ли Хунчжан ответил: «Дела в моей стране настолько сдерживаются традицией, что я не смог осуществить то, что предполагал. Мне стыдно от непомерных желаний и отсутствия власти их реализовать» [Цит по: 5, с. 26].

Таким образом, политика «самоусиления» захлебнулась в плотной среде традиционного сознания китайского общества. Поэтому, вероятно, правы исследователи, называющие эту политику «наихудшим видом модернизации, наиболее затяжным выходом из национального кризиса, архаичным вариантом укрепления Китая» [4, с. 423-424].

Китай и иностранные державы. После заключения Пекинской конвенции 1860 г. отношения Китая с зарубежными странами улучшились. В 1861 г. императорский двор создал Ведомство внешнеполитических дел при центральном правительстве (Цзунли

ямэнь). В китайской столице открылись иностранные посольства. Это давало возможность Китаю и Западу совместно разрешать возникающие межгосударственные противоречия в рамках существующих договоров.

Политика английской дипломатии была направлена на то, чтобы обеспечить преобладающее влияние Великобритании в китайских делах и с наибольшей выгодой использовать те права и привилегии, которые были получены по итогам «опиумных» войн. Для этого англичане зачастую использовали методы прямого силового давления на китайское правительство.

Под предлогом обеспечения полной и своевременной выплаты контрибуции, предусмотренной Пекинской конвенцией, они установили контроль над китайской таможней. Так, в 1854 г. под контроль иностранных представителей, среди которых ведущую роль играли англичане, была передана таможня Шанхая. В 1859 г. иностранцы захватили в свои руки только что созданное в Китае Императорское управление морских таможен, которое имело свои филиалы в 12 открытых портах. В 1861 г. генеральным инспектором этого управления стал англичанин Р. Харт (он занимал этот пост около 50 лет). Причем, все основные должности в таможнях, под предлогом неподготовленности китайских чиновников, были предоставлены иностранцам, в основном англичанам. Сам же Харт, имевший возможность контролировать таможенные сборы, и, следовательно, гарантировать финансовые поступления в китайскую казну, стал влиятельной фигурой в верхних эшелонах власти Китая. Он был даже наделен полномочиями представлять Китайскую империю на переговорах с западными державами.

С приходом Харта, обладавшего необходимым тактом и другими качествами, присущими лучшим английским дипломатам, политика Великобритании в Китае претерпевает изменения. На смену грубому прямолинейному давлению приходит более гибкая и тонкая тактика, особенно в торгово-экономических вопросах. Эту новую политику Лондона английские историки называли политикой «интернационализации и совместных действий».

Под руководством Харта таможенная служба превратилась в ведущий внешнеэкономический орган страны. Созданная им эффективная система контроля над внешней торговлей в равной мере соответствовала как интересам китайского правительства, так и западных стран. Вместе с тем, руководители таможен со временем превратились в британских агентов влияния на Дальнем Востоке, а сами таможни – в орган косвенного финансового контроля англичан над Китаем.

В 1873 г. послы иностранных держав добились формального освобождения от обязанности совершать низкий поклон императору во

время аудиенций. Тем самым традиционному китайскому церемониалу в отношениях с иностранцами был нанесен ощутимый удар.

Система существующих договоров обеспечила благоприятные условия для иностранного влияния в самых различных сферах. Публикации миссионерских общин и переводы на китайский язык западной литературы давали возможность наиболее просвещенным кругам китайского общества знакомиться с новыми областями знаний. Китайцы, поддерживавшие тесные профессиональные связи с представителями Запада, — дипломаты, военные, служащие таможенных учреждений — неизбежно попадали под влияние западных идей и порядков.

Однако европейцы и американцы отнюдь не всегда производили на китайцев благоприятное впечатление. Привилегии, которыми пользовались иностранцы, оставались постоянно действующим фактором раздражения. Иностранные дипломаты часто пренебрежительно относились к китайцам, а постоянное вмешательство западных торговцев и миссионеров в китайские дела вело к усилению напряженности. В результате нередко вспыхивали мятежи, направленные против иностранцев. Наиболее серьезным столкновением явилась т.н. «тяньцзиньская резня» 1870 г.

В 1875 г. в южнокитайской провинции Юньнань был убит английский чиновник О. Маргари. Британское правительство использовало этот инцидент как повод для давления на Китай с целью получения новых льгот и привилегий. Переговоры по «делу Маргари» завершились подписанием в 1876 г. Чифуской конвенции, которая раскрыла путь для английского экономического проникновения в Китай со стороны Индии и Бирмы.

Крушение «китайского миропорядка». Под натиском иностранцев рушилась икитаецентристская система международных отношений, традиционно существовавшая на Дальнем Востоке. И большую роль в этом сыграла Япония, которая после «революции Мэйдзи» (1867—1868 гг.) твердо вступила на путь капиталистического развития и значительно активизировала свою внешнюю политику.

Подход китайского руководства к Японии сводился к трем моментам: Япония в будущем может стать серьезной угрозой для Китая; у Японии можно кое-что позаимствовать; Японию стоит попытаться привлечь на свою сторону в качестве подчиненной силы для совместного противодействия западным державам.

В 1871 г. китайское правительство по настоянию Ли Хунчжана заключило с Японией договор о дружбе и торговле. Однако главный план Ли — навязать Японии «особые отношения» и использовать ее для укрепления внешнеполитического положения Китая — потерпел поражение. Во время переговоров Япония отклонила предложение

китайского правительства заключить союз для совместной борьбы против вторжения западных держав [9, с. 47, 49-50].

В 1872 г. Япония, не считаясь с протестами Китая, объявила архипелаг Люцю (Рюкю) — вассальное княжество, выплачивавшее Китаю дань, — своим владением (в 1879 г эти острова были объявлены японской префектурой; статус княжества был отменен).

В 1874 г. японцы вторглись на остров Тайвань. При посредничестве англичан конфликт удалось урегулировать. Японский экспедиционный корпус был эвакуирован с острова, но Тайвань был включен в число территорий, открытых для иностранной торговли.

После китайско-французской войны 1884–1885 гг. Китай был вынужден признать протекторат Франции над Вьетнамом, еще одним вассалом Китая.

В 1885 г. англичане аннексировали Верхнюю Бирму, которую Китай считал своим протекторатом.

Окончательный удар по основам «китайского миропорядка» нанесла Япония. В 1885 г. она навязала Пекину Тяньцзинский договор, предоставивший ей равные с Китаем права в отношении Кореи, чей король считался традиционным вассалом императора Поднебесной. А уже через 10 лет Япония окончательно вырвала Корею из сферы китайского влияния.

В 1893 г. в Корее вспыхнуло мощное восстание, переросшее в крестьянскую войну. Корейское правительство не смогло самостоятельно подавить повстанцев и по традиции обратилось за помощью к сюзерену — китайскому императору. Китай откликнулся на эту просьбу, направив в Корею свои войска. Япония этим незамедлила воспользоваться, и послала в Сеул отряд морской пехоты.

После наведения «порядка» японцы отказались покинуть корейскую столицу. Более того, Япония потребовала немедленного проведения реформ в Корее, преследуя цель установить там свой контроль.

Попытка Кореи и Китая обратиться за содействием к иностранным державам ничего не дала, поскольку те руководствовались исключительно собственными колониальными интересами и были заинтересованы в дестабилизации обстановки в Восточной Азии. Более того, именно в этот момент Англия согласилась пересмотреть условия неравноправного договора с Японией и отказаться от своего права экстерриториальности на японской земле. Примеру Англии последовали США, Германия, Франция и Россия. Япония, таким образом, получила фактическое признание на международной арене, что позволило ей приступить к реализации своих агрессивных планов.

С помощью японских солдат в Сеуле был осуществлен государственный переворот. К власти пришло прояпонское правительство, которое 27 июля 1894 г. обратилось к Японии с просьбой об изгнании китайских войск из Кореи.

Однако Япония не стала дожидаться этого обращения — двумя днями раньше она уже начала войну против Китая.

Японо-китайская война 1894—1895 гг. 25 июля 1894 г. японский военно-морской флот без объявления войны начал боевые действия против Китая. Отряд из 4 японских военных кораблей напал на 2 китайских крейсера, а еще один японский корабль потопил у Чемульпо (Корея) зафрахтованный цинским правительством английский пароход, перевозивший 1300 китайских солдат.

В Корею был переброшен японский экспедиционный корпус, который 29 июля атаковал под Сеулом китайские войска, опрокинул их и развернул наступление на север. Официальное же объявление войны последовало лишь 1 августа 1894 г.

Консервативные круги китайско-маньчжурской элиты проявляли традиционную амбициозность и не допускали даже мысли о возможной победе «островных варваров» — японцев. К примеру, один из высокопоставленных китайских чиновников, вскоре после начала войны, в своем докладе писал: «Япония — это всего лишь мышь, хотя стремится выдать себя за тигра. Все, что она имеет, заимствовано из других стран. Японские корабли сделаны из дерева, военные отряды укомплектованы гражданскими людьми. Достижения Японии незначительны, национальная мощь невелика, народ раздроблен. Япония не сможет выстоять даже против одной из двух наших провинций» [Цит. по: 9, с. 55].

Однако подобные прогнозы не подтвердились. Эта война оказалась неудачной для Китая. 16 сентября в битве у Пхеньяна китайская армия потерпела крупное поражение и стала отступать к р. Ялу, служившей естественной границей между Кореей и Китаем.

24 октября 1894 г. японская армия форсировала р. Ялу и вторглась в Северо-Восточный Китай. Одновременно еще одна 40-тысячная группировка японцев высадились на территории Ляодунского полуострова. 6 ноября она заняла Далянь, а 21 ноября — новую китайскую крепость Люйшунь (Порт-Артур). Благодаря решительным и хорошо скоординированным действиям армии и флота, к марту 1895 г. Япония захватила Ляодунский полуостров и часть Южной Маньчжурии. Под угрозой оказался Мукден. Оккупация сопровождалась зверствами японских военных в отношении корейского и китайского населения.

Следующим шагом стала высадка 19–21 января 1895 г. еще одного, 30-тысячного, японского корпуса на Шандуньский полуостров и штурм мощной китайской крепости Вэйхайвэй. Блокированная с моря японским флотом, 12 февраля крепость капитулировала под натиском сухопутных сил.

Следом за захватом Вэйхайвэя японцы заняли еще ряд населенных пунктов на юго-восточном побережье Китая, а также Тайвань и острова Пенхуледао (Пескадорские), принадлежавшие Китаю.

Война продемонстрировала полное банкротство цинского правительства и неэффективность его политики «самоусиления», проводившейся в предшествующие десятилетия. В полной мере проявилась отсталость китайского военного искусства по сравнению с европеизированным японским. Новое вооружение, закупленное Китаем за границей, ситуации не спасло, поскольку в большинстве своем оказалось либо не использованным, либо недоброкачественным, либо неэффективным в руках китайских солдат. Многие из китайских военных чиновников вообще полагали, что Китай проиграл войну Японии только потому, что отказался от исконного своего оружия — лука и заменил его огнестрельным оружием [8, с. 64].

В конечном счете, деморализованное китайское правительство обратилось к японцам с просьбой о мире. 17 апреля 1895 г. был подписан Симоносекский мирный договор. По этому договору Китай признал независимость Кореи, уступил Японии Ляодунский полуостров, Тайвань и острова Пенхуледао (Пескадорские), а также обязался уплатить колоссальную контрибуцию в 230 млн ляннов (свыше 300 млн рублей).

Однако посягательство Японии на континентальный Китай вызвало вмешательство со стороны России, Франции и Германии, которые строили собственные планы в отношении Китая. По инициативе России три страны организовали совместную военно-политическую демонстрацию. Они «дружески рекомендовали» японскому правительству отказаться от Ляодунского полуострова. А для большей убедительности к приморскому городу Чифу, где должен был состояться обмен ратификационными грамотами, был направлен военный флот в составе российской Тихоокеанской эскадры и нескольких французских и германских кораблей.

Это выступление трех великих держав произвело на Токио отрезвляющее действие. Япония согласилась возвратить Китаю Ляодунский полуостров, получив за это дополнительную контрибуцию в 30 млн ляннов.

Симоносекский мир был очень непопулярен среди китайцев. Он вызвал массовые кампании протеста. С петицией против ратификации договора обратились к императору более 600 китайских ученых, прибывших в Пекин для сдачи экзамена на высшую научную степень.

Начались антияпонские выступления. Самым крупным из них стало массовое движение на Тайване, направленное против передачи этого острова Японии. Дело дошло до того, что там было провозглашено «Демократическое государство» (Миньчжугу). Этот шаг был продиктован не желанием населения острова отделиться от Китая, а стремлением

избежать японской оккупации [2, с. 147]. Руководители новопровозглашенного государства обратились за помощью к иностранным державам, но не получили ее. К октябрю 1895 г. патриотическое движение на Тайване было жестоко подавлено захватчиками.

«Битва за концессии». После поражения в войне с Японией зависимость цинского правительства от иностранных государств значительно возросла. Китай стремительно терял свой суверенитет.

Западные державы, умело используя потребность цинского двора в средствах для выплаты контрибуции Японии, развернули борьбу за финансовое закабаление страны. Первый иностранный заем (от России и Франции) был предоставлен Китаю в июле 1895 г., а уже к 1898 г. количество подобных займов возросло до семи, а их общая сумма составила 370 млн лян. Одновременно началась «битва за концессии». Иностранные державы претендовали на получение крупных железнодорожных концессий, что давало им возможность установить свои «сферы влияния» в Китае.

Решительная позиция России в отношении непомерных территориальных притязаний японцев, продемонстрированная в 1895 г., позволила ей значительно укрепить свое влияние в Китае.

Проводником дальневосточной политики России стал С. Ю. Витте, в 1892—1903 гг. занимавший пост министра финансов. По его инициативе в 1895 г. был основан Русско-Китайский банк, устав которого предусматривал получение железнодорожных концессий. Следующим шагом Витте стало создание специального фонда для подкупа высших китайских сановников с целью добиться от Пекина железнодорожной концессии в Маньчжурии.

В апреле 1896 г. в Москву, на коронацию Николая II, приехала китайская правительственная делегация во главе с Ли Хунчжаном, сохранявшим огромное влияние при императорском дворе. В ходе состоявшихся секретных переговоров Витте пообещал главе китайской миссии взятку в размере 3 млн рублей, что и предопределило благоприятный для России исход этих переговоров. 3 июня 1896 г. был подписан Московский договор об оборонительном союзе против Японии. Причем, для облегчения переброски русских войск на Дальний Восток Китай согласился на сооружение железной дороги от Читы до Владивостока через территорию Маньчжурии. Эту магистраль называли Китайско-Восточной железной дорогой (КВЖД). Для ее сооружения и эксплуатации было учреждено Акционерное общество КВЖД, получившее широкие полномочия: ему даже позволили создать собственную вооруженную полицию — т. н. «виттевскую гвардию» — для охраны зоны строительства.

Франция — вторая участница военно-морской демонстрации у Чифу 1895 г., — также добилась от маньчжурского правительства железнодорожной концессии — в южнокитайской провинции Юньнань.

При энергичной поддержке российских и французских дипломатов, Бельгия получила концессию на строительство Пекин-Ханькоуской железной дороги. Эта магистраль должна была связать будущую русскую железнодорожную сеть на севере страны с французской на юге и способствовать «мирному внедрению» России и Франции в Китай.

Что же касается Германии — третьей участницы антияпонского демарша, — то она чувствовала себя ущемленной, поскольку Россия и Франция не собирались приобщать ее к своим успехам в «Поднебесной империи». Опасаясь остаться ни с чем при надвигавшемся «дележе добычи», немцы искали любой предлог, который бы позволил им приступить к захватам в Китае.

В октябре 1897 г. в провинции Шаньдун, где католические миссии находились под покровительством Германии, были убиты два миссионера. Это дало Берлину желанный предлог для решительных действий. 14 ноября 1897 г. германская эскадра захватила порт Циндао с прилегающей областью в провинции Шаньдун. Пекину был предъявлен ультиматум, в котором Германия потребовала для себя исключительных прав в этой провинции. И китайская дипломатия не смогла противостоять натиску немцев. В марте 1898 г. был подписан немецко-китайский договор о провинции Шаньдун, предоставивший Германии монопольные права на железнодорожное строительство и разработку природных богатств Шаньдунского полуострова. Циндао превратился в немецкую военно-морскую базу.

Действия Германии положили начало новому витку «битвы за концессии», перешедшей в стадию фактических территориальных захватов.

Уже в декабре 1897 г. русские войска заняли Люйшунь (Порт-Артур) и Далянь (Дальний) — два незамерзающих порта на Ляодунском полуострове. В марте 1898 г. был подписан договор об их аренде сроком на 25 лет. Вскоре Россия получила от цинского правительства концессию на строительство южной ветки КВЖД — Южно-Маньчжурской железной дороги (ЮМЖД).

В мае 1898 г. англичане, с согласия немцев, оккупировали порт Вэйхайвэй в провинции Шаньдун. Там была заложена военно-морская база Великобритании, ставшая стратегическим «противовесом» русскому Порт-Артуру. И вновь китайское правительство, поставленное перед фактом, было вынуждено узаконить этот захват, согласившись на новую аренду своей территории. Вслед за этим Англия под видом аренды присоединила к своим владениям на острове Гонконг значительную часть близлежащего полуострова Цзюлун (Коулун), а

также включила в сферу своего влияния провинции, расположенные в бассейне р. Янцзы.

Франция в мае 1898 г. получила в аренду побережье Гуанчжоуванского залива вблизи острова Хайнань. Южные и юго-западные районы Китая, таким образом, стали французской «сферой влияния».

Япония же добилась для себя преимущественных прав в провинции Фуцзянь, находившейся напротив острова Тайвань.

К 1899 г., когда почти вся территория приморского Китая была поделена на «сферы влияния», а между европейскими державами сложилось относительное равновесие сил, «битва за концессии» прекратилась.

США, которые к тому времени уже захватили Филиппины и стремились к широкому прорыву на китайские рынки, выступили в 1899 г. с доктриной «открытых дверей». Формально признавая раздел Китая на «сферы влияния», американцы, тем не менее, потребовали для себя равных прав в торговле и предпринимательстве на всей китайской территории. Ответы, полученные от утвердившихся в Китае держав, были уклончивыми, но официальный Вашингтон поспешил объявить их «окончательным и бесповоротным» согласием с политикой «открытых дверей».

Китай и система мирового хозяйства. Итак, к концу XIX в. цинский Китай превращается в полуколонию иностранных держав, периферию мировой капиталистической системы. Однако политическое подчинение Китая западными странами значительно опережало его реальное втягивание в мировое капиталистическое хозяйство.

На протяжении столетий китайская экономика была самодостаточной. Р. Харт, которого называют лучшим западным знатоком Китая во второй половине XIX в., в этой связи писал: «Китайцы имеют лучшую на свете еду – рис; лучший напиток – чай; лучшие одежды – хлопок, шелк, меха. Даже на пенни им не надо покупать где бы то ни было. Поскольку империя столь велика, а народ многочисленен, их торговля между собой делает ненужными всякую значительную торговлю и экспорт в зарубежные страны» [Цит. по: 3, с. 300].

После «опиумных» войн ситуация, конечно, начинает меняться. Под нажимом западных стран Китай был вынужден начать с ними торговлю, масштабы которой год от года расширялись. За 1864–1907 гг. объем китайской внешней торговли возрос в 3,6 раза. При этом радикально изменилась ее структура. К концу XIX в. готовые изделия в вывозимой из Китая продукции практически исчезли. Рост вывоза происходил исключительно за счет сельскохозяйственных товаров. В начале XX в. они составляли большую часть (около 60%) всего китайского экспорта, однако при этом — всего лишь 2% валовой сельскохозяйственной продукции страны [7, с. 99, 102].

То есть, насильственно «открыв» Китай, заставив его торговать, Запад фактически не разрушил традиционную социально-

економічну структуру китайського державства. Очормні маси населення країни не були навіть затронуті капіталізмом. Китайське общество оставалось традиційним. Все це накладывало свой отпечаток на развитие національного движения в Китае.

Литература

1. Вебер М. История хозяйства. Город.— М., 2001.
2. Восток.— 2005.— № 4.
3. История Китая / Под ред. А. В. Меликсетова.— М., 2002.
4. История народов Центральной и Восточной Азии.— М., 1986.
5. Латыпов Р. А. Почему Япония и Китай по-разному ответили на вызов Запада в XIX в.? // Преподавание истории в школе.— 2002.— №1.
6. Непомнин О. Е. История Китая: Эпоха Цинн. XVII— начало XX века / О. Е. Непомнин.—М., 2005.
7. Петров А. М. Внешнеэкономическое воздействие Запада на восточные общества в XIX — начале XX в. // Эволюция восточных обществ: синтез традиционного и современного.— М.: Наука, 1984.
8. Соловьев Ю. Я. Воспоминания дипломата 1893—1922.— Минск, 2003.
9. Чудодеев Ю. В., Каткова З. Д. Китай — Япония: любовь или ненависть? К проблеме эволюции социально-психологических и политических стереотипов взаимоотношений (VII в. н.э. — 20-е годы XX в.).— М., 1995.

Підвищення мотивації навчальної діяльності учнів шляхом підготовки учнівських проєктів (на прикладі теми «Моя Батьківщина і Велика Вітчизняна війна»)

Чорна Т. В.

Більшість вчителів не можуть погодитися з тим, що останнім часом учні втрачають інтерес до навчання, стають менш активними на уроках, особливо, коли для цього слід попередньо підготуватися. Значна частина з них усе рідше виконують домашні завдання, менше переживають за отримані оцінки. Причиною цього є ціла низка факторів, серед яких соціальні, економічні, психологічні. Звичайно, не знаючи і не досліджуючи їх, важко знайти вирішення проблеми. Наші спостереження дозволили дійти висновку, що однією з причин втрати інтересу до навчання є застарілість підходу до процесу навчання взагалі. Незважаючи на спроби реформування системи освіти, слід визнати, що по суті, вона залишилася у нас такою ж самою, як і в XX ст., в той час, як навколишній світ дуже швидко

змінюється. Взяти хоча б такі уже доступні і прості для учнів речі, як інтернет або мобільний зв'язок.

Не секрет, що кардинально прискорилися процеси появи, накопичення та обміну інформацією. Обсяг останньої, швидкість її інтерпретації є таким, що за цим важко встежити, а тим більше важко «тримати в голові». Та і чи потрібно це? В той же час ми розуміємо: коли людина не володіє певним мінімумом інформації, вона просто не має бази для розумової діяльності, тобто для свого подальшого розвитку.

Сучасній людині для успішного оволодіння сучасними знаннями необхідно: 1) мати основи знань з різних напрямків; 2) знати, як і де знайти інформацію, що розширює ці основи; 3) вміти використовувати отриману інформацію на практиці. А оскільки наші підручники і, в більшості, наші уроки намагаються забезпечити тільки перше (причини цього – тема окремої розмови), в той час, як життя потребує (і дає можливість у вигляді легкодоступності інформації і можливості її використати хоча б для розваги або для підготовки шкільних завдань тощо) вирішення другого і третього, то учні просто «пропускають» перший етап, він здається нецікавим, принаймні при в тому варіанті організації навчального процесу, який пропонує типова сучасна школа.

Звідси постають проблеми: учні, не знаючи, не тримаючи «в голові» найважливіших фактів, часто не бачать зв'язку між явищами і подіями в природі і суспільстві.

Зовсім інша справа, коли учневі доводиться самому виступати в ролі «постачальника базової інформації». Тут і виявляється, що перший етап, етап здобування і освоєння основ знань в будь-якій галузі не є зайвим. З іншого боку в такому випадку навчальний матеріал, інформація взагалі краще засвоюється.

В цьому плані все більш популярними і перспективним для використання в навчальному процесі стає метод проектів. Сутність його, як відомо, полягає в тому, що дидактична мета досягається через детальну розробку навчальної проблеми, яка повинна завершитися реальним практичним результатом – проектом. Перевага проектного навчання є в тому, що учень під час роботи над проектом краще розуміє процеси, об'єкти тощо, «переживає» контретні ситуації, конструє, долає труднощі. Власне, такі методи використовувалися в вітчизняній педагогіці здавна, просто останнім часом вони поширюються (з певною зміною акцентів) через особливі «інформаційні» умови, зростає їх дієвість [2, с. 203-208].

Метод проектів допомагає викликати більш-менш стійкий інтерес учнів до предмета, сприяє виробленню у них цілої низки як загальноосвітніх компетентностей, так і тих, що стосуються історії зокрема.

З іншого боку все більшого поширення у світі набувають дослідження з так званої «соціальної історії», «усної історії» тощо. Мається на увазі вивчення не просто історії держав, міжнародних стосунків, війн, революцій взагалі, а погляд на ці події з «ракурсу» окремих людей, «дрібних» людських спільнот, зокрема родин. При цьому досить багато уваги приділяється побутовим деталям, погляду і реакції на події рядових учасників, їх поведінці. В такому випадку історичний процес виявляється не струнким, сухим, односпрямованим (як у підручнику), а сповненим контрастів, суперечок, тимчасових компромісів, сплетінням особистих досягнень і трагедій. Звернення до досвіду особистості, групи, якраз і дозволяє вловити конкретний образ глобальної історії [10, с.118].

Виходячи з усього сказаного, ми доволі часто пропонуємо дітям зібрати інформацію про ті чи інші події в історії України у вигляді спогадів їх близьких та рідних. На цю роботу ми вийшли майже випадково. Одного разу на початку навчального року довелося проводити заміну у новонабраному класі, де на той момент були присутні тільки близько половини учнів. Давати новий матеріал не було сенсу, тож вирішили «пограти». От і виникла ідея, що кожен з присутніх розповість про історію своєї родини, наскільки він її знає: де жили (живуть) і працювали, яку освіту отримали їх прадідусі, прабабусі, дідусі, бабусі, мами, тата; що було видатного чи знаменного в їх житті; як воно пов'язане з подіями в нашій країні. Це було цікаво для більшості учнів і виявилось, що вони дещо знають, або чули, або могли б дізнатися, але ніколи не пробували цього робити, ніколи не пов'язували це з історією як навчальним предметом або наукою.

Тож ми вирішили спробувати використати такі «міні-дослідження» як спосіб підвищення навчальної мотивації учнів, даючи їм відповідні разові завдання. Результати роботи показали, що в родинах зберігаються дані навіть про події кінця XIX ст., Першої світової війни, дещо частіше – про події 1920-30-х років. Звичайно, чим події ближче до нашого часу, тим легше організувати таку роботу, знайти інформацію. Працюючи над проектами, учні раптом відкривають для себе, що історія не є якоюсь абстракцією, що в ній діяли не тільки «видатні особистості», що історія торкається долі кожної людини, яка складається щасливо або навпаки і часто всупереч загальній обстановці в країні.

Весь час існування нашого ліцею особлива увага приділялася в цьому плані подіям Другої світової війни. Поступово робота набула більш організованих форм і протягом останніх чотирьох років пропонуємо учням брати участь в підготовці проектів «Моя родина і Велика Вітчизняна війна». Вибір саме цієї теми обумовлений кількома причинами:

- тема «Друга Світова війна» є однією з найбільших і найскладніших за обсягом матеріалу;
- події війни торкнулися кожної української родини тим чи іншим чином, без будь-яких винятків;
- після краху тоталітаризму у дослідників з'явилася можливість при висвітленні подій війни спиратися на більш широке коло документів, не замовчувати те, що замовчувалося раніше, висловлювати діаметрально протилежні погляди на події. Загальновідомо, що це викликає в суспільстві неоднозначну реакцію, сприймається часто як «переписування» історії;
- події і процеси, що відбувалися під час війни, настільки різноманітні і багатогранні, що дають матеріали для нових і нових досліджень;
- ця тема відкриває величезний простір для патріотичного і громадянського виховання;
- поки ще залишаються живими свідки тих подій, що дає змогу збирати інформацію;
- самостійне дослідження викликає цікавість учнів до подій Другої світової війни і до історії взагалі, що сприяє поглибленню знань, виробленню відповідних умінь і навичок, формується уявлення і набуваються перші основи наукової роботи, а у деяких учнів формується цікавість до неї.

Описи етапів роботи, подібної до проведеної нами, часто зустрічаються в літературі [1, 3, 4, 6, 7]. Узагальнюючи досвід попередників, ми пристосовуємо його до своїх умов, використовуємо деякі власні напрацювання. Робота над учнівськими проектами та підведення її підсумків організується так:

- на початку навчального року (що співпадає з початком вивчення відповідної теми) учням 11-х класів пропонується дізнатися як загалом вплинула Друга світова війна на їх родини (участь рідних у бойових діях, перебування на окупованій території, переселення до інших країн, перебування в полоні, в партизанських загонах, оstarбайтерство, робота на підприємствах в тилу, зміна місця проживання родини, евакуація тощо);
- учні отримують завдання зібрати матеріал про долю членів своєї родини під час війни, систематизувати його, відповідно оформити і виступити на уроці з повідомленням;
- відводиться час для вироблення разом з учнями алгоритму роботи: рекомендується опитування родичів, запис їх спогадів, пошук відповідних документів (фотографії, листи, посвідчення, нагороди, листівки, газети тощо з «родинного архіву»), систематизація і узагальнення матеріалів, співвіднесення зібраних матеріалів з подіями Другої світової війни, написання тексту дослідження, його літературна обробка, ілюстрування, оформлення;

- проводяться консультації щодо збору матеріалу і оформлення робіт;
- по мірі готовності робіт, вони заслуховуються на уроках, обговорюються, даються поради щодо вдосконалення роботи, кожен учень, який зібрав хоч якийсь матеріал отримує позитивну оцінку;
- найкращі за змістом і за формою роботи рекомендуються для участі у загальноліцейському конкурсі;
- традиційно до річниці визволення України від фашистських загарбників або до Дня Перемоги проводиться загальноліцейський конференція - конкурс, на яку запрошуються ветерани і свідки війни, представники адміністрація, учні і вчителі ліцею;
- визначаються переможці конкурсу, які отримують як винагороду пам'ятні грамоти і додаткові бали до тематичного оцінювання або семестрової оцінки (в залежності від зайнятого місця);
- заохочуються учні, які самостійно опрацювали і оформили свої роботи, а не скористалися готовими матеріалами (трапляється, що вже є оформлені, навіть опубліковані спогади, статті тощо), ті, хто під час виступу демонструє «додаткові» матеріали: фото, нагороди, документи.

За результатами роботи можна прослідкувати певні тенденції. В роботі над проектами із задоволенням бере участь переважна більшість учнів. Рівень поданих робіт виявляється, звичайно, різним. Наприклад, в 2008-2009 навчальному році роботи підготували 95 учнів з 108. 16 з них було рекомендовано на загальноліцейську конференцію. Вважаємо, що в цій справі важливо не надто тиснути на учнів, максимально обмежити зовнішній контроль. Впровадження системи нагороди ми розглядаємо не як засіб контролю, а перш за все як засіб інформації учня про успішність його діяльності, рівень його компетентності. Не повинно бути покарання за невдачу. Остання – сама по собі є покаранням.

Багаторічний досвід спілкування з учнями та аналіз їх робіт дає можливість зробити деякі узагальнення щодо вдосконалення проектної роботи взагалі, проблематики, розстановки акцентів, обсягу матеріалу, який потрапляє в поле зору дітей.

У процесі роботи над проектами учні стикаються з проблемами, які можна поділити на кілька груп. По-перше, виникають труднощі із здобуттям матеріалу: у зв'язку з віком респондентів, багато з яких, до того ж, просто відмовляються говорити на тему війни, тому що це викликає негативні емоції. Вік респондентів в досліджуваний час стає все більш молодшим і все складніше здобути від них велику за обсягом, змістовну інформацію.

По-друге, учням буває важкувато узгоджувати накопичений матеріал з загальною картиною подій через те, що часто-густо спогади являють собою просто окремі яскраві епізоди, без чіткого визначення місця і особливо часу. Ми намагаємося допомогти в цьому учням.

По-третє, багатьом дітям вдається не з першого разу зробити відповідне літературне оформлення.

По-четверте, для більшості учнів складно виступити зі своїм дослідженням публічно на належному рівні.

Роботи супроводжуються додатками, які включають значну кількість документів з сімейних архівів (фото, нагороди, різного роду офіційні папери, листи, пам'ятні речі тощо). Під час заслуховування доповідей учні мають можливість потримати їх в руках, відчувати подих історії, почути розповіді про їх походження. При остаточному оформленні роботи ми просимо учнів зробити відповідні фото або ксерокс цих речей і документів.

Звичайно роботи учнів мають розглядатися у тісному зв'язку із вивченням історії Другої світової війни, ставати частиною роботи над темою. Правилom є, що кожне міні-дослідження має починатися вступом, в якому коротко висвітлюється загальна картина подій того періоду, про який згадується. Ми орієнтуємо дітей на те, щоб спогади їхніх родичів, викладені в роботах, не були «видірвані» з простору і часу, називалися імена «дійових осіб», їх тодішній вік, місце дії, коротко простежувалася їх подальша доля.

Спрямовуємо учнів і на те, щоб їх роботи не носили суто ілюстративний характер, просто підтверджували вже відомі факти і події, а щоб учні спробували підмітити деталі, систематизувати матеріал, зробити висновки, провести загальний аналіз сукупності робіт одного класу, групи. В результаті (з нашою допомогою) зроблено кілька спостережень:

Війна тим чи іншим чином вплинула на долю кожної родини, кожна родина зазнала втрат, майже в кожній є загиблі.

Більшість спогадів носять уривчастий характер, запам'ятовуються найбільш яскраві моменти (бої за населений пункт, де жили респонденти; як дізналися про початок і кінець війни; як ставили свій розпис на рейхстазі; моменти, пов'язані з екстремальними для людини обставинами («Мій прадід був розвідником і під час окупації його бачили у Вовчанську в німецькій формі, через що йому довелося доводити, що він просто виконував завдання (з роботи Станіслава Горохова); «Мого прадіда фашисти взяли в полон, але йому і ще двом його товаришам вдалося втекти і в концтабір вони не потрапили. Коли добиралася до наших частин, то прадід, переправляючись через обгорілий міст, упав в крижану воду Дніпра і тільки дивом врятувався» (з роботи Михайла Безсонова); «Моя бабуса, коли була маленькою, жила з батьками в Мукачеві. Місто часто бомбардували. Недалеко від них оселився німецький офіцер, у якого був особистий водій. Цей водій під час нальоту помітив мою бабусю на вулиці далеченько від дому і відвіз її до батьків»; «Старший брат мого дідуся був зв'язківцем. Одного разу

переходив замерзлу річку, несучи рацію. Крига не витримала. Рація (вона важила 25 кг) потягла його на дно. Зняти її ніяк не вдавалося, він уже почав задихатися, але все-таки зняв і зумів вибратися» (з роботи Кирила Грипича); «Мою прабабусю забрали на роботу до Німеччини. Їй було 15 років. Довелося тяжко працювати на заводі, умови були просто нелюдські. Прабабуса з подругою вирішили втекти. Вони сіли в потяг і поїхали, хоч самі не знали куди. На одній із станцій вагон перевіряли поліцейські. Подругу забрали, але на прабабусю не звернули уваги, як вона думає, тому, що зовні була схожа на німкеню. Вона вийшла з поїзда в якомусь селі і там найнялася на роботу. Господарі ставилися до неї непогано» (з роботи Наталі Ємельяненко).

Останніми роками більшість зібраних матеріалів присвячена дитячим спогадам свідків тих подій. В них йдеться про окупаційний режим на території України, становище оstarбайтерів, перебування в евакуації. Має місце «неспівпадіння» з матеріалами підручника. У «дітей війни» про спілкування з окупантами залишилися і приємні спогади: вони вперше скуштували шоколад, їх катали на автомобілях і мотоциклах, лікували, якщо пораняться тощо (задаємо питання: «Чим це можна пояснити?»). Дуже рідко, але трапляється, що хтось з родичів учнів працював на окупантів, був поліцаєм. З цього приводу можна вийти (і виходимо) на обговорення гострих проблем. Зокрема, чи можна вибачити німцям ті звірства, що відбувалися? Як ставитися до сучасних німців, нащадків тих, хто намагався загарбати нашу країну? Чи можна вибачити тих, хто співпрацював з окупантами? Ми намагаємося підвести дітей до точки зору, що всі події слід розглядати відповідно до того часу і ситуації, коли вони відбувалися, не переносити тогочасні проблеми в сьогодення, не робити на цьому політичні спекуляції.

Виявилося, що родичі наших учнів мають спогади про зустрічі з відомими людьми, зокрема, М. Джалілем, маршалами Г. Жуковим і І. Конєвим, льотчиком І. Кожедубом, першим радянським комендантом Берліну М. Берзаріним, що теж викликає підвищену цікавість до подій.

Коли ми даємо учням завдання щодо проєктів, то свідомо намагаємося уникнути вживання термінів «Велика Вітчизняна війна» чи «Друга світова війна», а потім простежуємо, як респонденти та самі сучасні учні сприймають події 1939-45 рр. Виявляється, що переважна більшість учнів вживає при підготовці роботи саме вираз «Велика Вітчизняна війна», бо, зрозуміло, саме так сприймаються ті події нашим народом;

З кожним роком зменшується кількість робіт, що присвячена власне бойовим діям (через вік свідків тих подій);

Бойові нагороди в родинах збереглися мало. Ми намагалися з'ясувати причини цього явища. Однозначної відповіді немає. Частіше за все відповідають, що «вони «загубилися».

Дуже мало фото, що зроблені на фронті, в основному – довоєнні або післявоєнні «парадні»;

Розглядаючи фото початку і кінця війти, можна звернути увагу на те, як змінилися військова форма, озброєння, бойова техніка Червоної Армії (тут можна спробувати відповісти на запитання «Чому?»);

Родичі більшості наших учнів (приблизно 85%) до війни в жили в селах, а майже 15 % – не у Харківській області.

На перший погляд ці узагальнення здаються дещо розрізненими, але ж саме з таких деталей поступово і складається загальна картина. Можна спробувати перейти на наступний етап досліджень. Працюючи подібним чином, учні отримують уявлення про те, як працюють вчені – історики. Очевидно, що така робота сприяє підвищенню навчальної мотивації учнів і виробленню у них умінь та навичок, що їх має дати сучасна освіта.

В останні роки наголос робиться на гуманізацію освіти. Реалізація гуманістичного підходу до навчання – це така організація його процесу, коли у особистості розкриваються всі її потенції, вмикається мотивація. Людина має дві провідні мотиваційні системи: зовнішню і внутрішню. Перша пов'язана з інструментальною діяльністю і зовнішньою системою контролю. Система внутрішньої мотивації – це система самодіяльного внутрішнього контролю, пошук напруженості і труднощів, що супроводжують інтерес. Відсутність цього веде до скуки, якої людина завжди прагне уникнути, і яка часто має місце на уроках. Навчання по своїй природі внутрішнє мотивоване, коли для людини сам факт набуття чогось нового є віщою нагородою, тому що як біологічній істоті засвоєння нового досвіду необхідне людині для виживання, як соціальній – як засіб соціалізації. В такий спосіб людина підвищує свою компетентність, добивається зростання самооцінки, здобуває почуття господаря над собою, самостверджується. (Не будемо заперечувати, що людина, а особливо діти, весь час вчаться. Питання – чому саме?)

Існуюча система навчання перенапружує і експлуатує систему зовнішньої мотивації при практичному ігноруванні внутрішньої. Це призводить до атрофіювання останньої. Тож головне завдання учителя – організація навчальної діяльності, яка б максимально сприяла розкриттю внутрішнього мотиваційного потенціалу учня. Хоч більшість вчителів це розуміє, але змінити щось на практиці не так просто.

Проектна діяльність учнів якраз і спрямована на стимулювання внутрішньої мотивації навчальної діяльності учнів (паралельно, доречі, стимулюється і робота вчителя, бо він бачить позитивні результати), що підтверджується і суто статистичними даними: з моменту, коли ми почали систематично спрямовувати учнів на підготовку проектів «Моя родина і Велика Вітчизняна війна», загальна успішність учнів з цієї теми зростає на 15%, а якісна – на 26%.

Окремо слід зауважити, що подібні учнівські міні-дослідження мають величезний виховний аспект: учні розуміють, що їх бабусі-дідусі – не завжди були безпомічними і нудними «старими», що вони «круті», ними можна пишатися. З поваги до родини і починається повага до Батьківщини, чого нам сьогодні так не вистачає. І це не просто красиві слова.

Література

1. Баханов К. О. Життєтворчі проекти в навчанні історії. Посібник для вчителів./ К. О. Баханов, В. А. Ницета. – Х.: Вид. Група «Основа», 2008. – 109 с.
2. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: іноваційні аспекти: Монографія. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005. – 384 с.
3. Волканова В. В. Словник методиста: методичний посібник / Укладач Волканова В. В. – К: 2008. – 192 с.
4. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичне мислення: як цьому навчати. Науково-методичний посібник. – Харків, 2007. – 190 с.
5. Джерело педагогічної майстерності. Організація роботи з обдарованою учнівською молоддю в Харківському регіоні: теорія, практика, досвід. Науково-методичний журнал. – Випуск № 4 (44). – Харків: ХОНМІБО, 2009. – 236 с.
6. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник. Автор-укладач: О. Пошетун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.
7. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование (социально-философское исследование). – Запорожье: Просвіта, 2000. – 385 с.
8. Равель Жак. Микроисторический анализ и конструирование соціального // Одисей: Человек в истории. 1996. – М., 1996. – С. 111-127.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Мастера психологии: Теории личности. – СПб: Питер, 2008. – 607 с.

**Мусульманська ліга у пошуках власного шляху:
аналіз взаємовідносин з індійським національним
конгресом (1927–1937 рр.)
(навчально-методичні матеріали з курсу всесвітньої історії)**

Чувпило О. О.

Чувпило А. А. Мусульманская лига в поисках собственного пути: анализ взаимоотношений с индийским национальным конгрессом (1927–1937 гг.) (учебно-методические материалы по всемирной истории). В статье анализируются взаимоотношения Индийского национального конгресса, возглавлявшего национально-освободительное движение народов Британской Индии, и Мусульманской лиги, которая была крупнейшей и ведущей мусульманской общиндийской религиозно-общинной организацией, в 1927–1937 гг., когда закладывались предпосылки возникновения двух независимых индийских государств – Индии и Пакистана.

Дана стаття, у якій висувається завдання проаналізувати взаємовідносини Мусульманської ліги з Індійським національним конгресом (ІНК) у 1927-1937 рр., є прямим продовженням нашої попередньої публікації навчально-методичних матеріалів із всесвітньої історії у Методичному віснику історичного факультету ХНУ за 2008 рік про взаємовідносини Ліги з ІНК у 1907-1927 рр. [детально див.: 3, с. 68-78], коли закладалися їхні підвалини. У ній зазначалося, що в умовах спаду національно-визвольного руху (1922-1927 рр.) Ліга, очолювана своїм видатним харизматичним лідером М. А. Джинною, внаслідок цілого комплексу причин, відмовилася від співробітництва з ІНК, повністю зосередивши зусилля на консолідації мусульманської общини, перетворенні Ліги в сильну партію та активному захисті общинних прав. Однак у 1927 р., коли почалося чергове піднесення антиколоніальної боротьби, очолюваної ІНК, Ліга відновила свої непрості стосунки з Конгресом. Цьому передували такі обставини.

Намагаючись створити єдиний фронт усіх національно-патріотичних сил Британської Індії для боротьби за звільнення батьківщини від англійського панування, керівництво ІНК на початку 1927 р. звернулося до Ліги з пропозицією нормалізувати відносини між індуською та мусульманською общинами і встановити співробітництво між ІНК і Мусульманською лігою. Обіцяючи піти на суттєві поступки мусульманам, конгресисти, зокрема, запропонували лідерам Ліги відмовитися від куріальної системи виборів і спільно з ними взяти

участь у виборах до центральної та місцевих легіслатур. На спеціальній конференції в Делі, скликаній керівництвом Ліги 20 березня 1927 р. для обговорення звернення конгресистів і стану індусько-мусульманських відносин, за пропозицією М. А. Джинни, який на ній головував, після напружених дебатів були ухвалені т. зв. Делійські пропозиції. Вони являли собою умови нормалізації відносин і подальшого взаємного зближення Ліги та ІНК, індуської та мусульманської общин. Погоджуючись на спільні вибори, Ліга вимагала від Конгресу гарантувати їй мусульманську більшість у легіслатурах Панджабу та Бенгалу, відокремити Сінд від Бомбею, провести реформи у Північно-Західній прикордонній провінції, надати мусульманам третину загальної кількості місць у Центральних законодавчих зборах, а у провінційних легіслатурах надати кожній общині фіксовану кількість місць пропорційно кількості її населення у даній провінції [детально див.: 8, т. 1, с. 498-499].

Делійські пропозиції про спільні вибори, викликавши незадоволення як індуських, так і мусульманських комуналістів, які вважали, що вони шкодять інтересам їхніх общин, стали причиною гострої ідейно-політичної боротьби в обох організаціях. Все ж після тривалих і напружених дискусій Всеіндійський комітет Конгресу (вищий законодавчий орган партії) на своєму засіданні у Бомбеї 15-16 травня 1927 р. висловився за прийняття вимог Делійської конференції Ліги і одностайно схвалив відповідну резолюцію. Натомість у Лізі відмова її керівника від окремих виборів до законодавчих органів була розцінена комуналістами як повна перемога конгресистів. Їхнє угруповання, очолюване М. Шафі, залишило партію, оголосивши про створення ще однієї Мусульманської ліги. Фактично Ліга розкололася на дві нерівні організації, очолювані відповідно М. А. Джинною та М. Шафі, між якими існували серйозні розбіжності не тільки з питання окремих чи спільних виборів, а й з надзвичайно важливого питання – ставлення до ІНК та очолюваного ним масового антибританського руху. Так, Ліга М. А. Джинни після довгих коливань підтримала організований конгресистами загальноіндійський масовий рух бойкоту комісії Дж. Саймона (вона була призначена англійським урядом у листопаді 1927 р. для визначення можливих змін і реформ у системі управління Британською Індією), а Ліга М. Шафі майже відразу ж погодилася активно співробітничати з цією комісією та надавати їй усіляку допомогу. Тим самим мусульмани Індії у ставленні до англійської комісії теж розділилися на прихильників і противників співробітництва з нею. Не було серед них одностайності й у ставленні до історичного рішення сесії ІНК у Мадрасі (1927 р.) проголосити головною метою індійського національно-визвольного руху замість статусу домініону боротьбу за повну незалежність Індії [детально див.: 5, с. 142-147; 6, с.

823-852; 10, с. 129; 18, с. 13-15; 19, т. 3, с. 157-169; 25, т. 1, с. 428-439; 34, с. 195-196; 36, с. 117-120; 37, с. 119-121; 40, т. 1, с. 312-319; 44, т. 2, с. 402-403].

Не визнаючи за англійцями права визначати майбутню долю індіців, ІНК на протигау комісії Дж. Саймона вирішив створити свій комітет для розробки патріотами проекту власної конституції. Такий комітет із представників різних індіських політичних партій, очолюваний визначним лідером ІНК М. Неру, був створений Конгресом на скликаний ним всепартійній конференції у Бомбеї 19 травня 1928 р. До складу комітету, який нараховував сім членів, ввійшли й представники індіських мусульман-юніоністів – А. Імам і Ш. Квуреші. Уже в липні 1928 р. комітет М. Неру у визначений всепартійною конференцією тримісячний термін завершив роботу над проектом індіського основного закону, а в середині серпня англійські та індіські газети надрукували його повністю або частково, назвавши доповіддю М. Неру. Оскільки метою усіх індіських політичних партій тоді був статус домініону, то для отримання їхньої згоди та підтримки, передусім підтримки Ліги М. А. Джинни, М. Неру вирішив покласти в основу своєї доповіді вимогу статусу домініону, порушивши рішення Мадраської сесії про боротьбу за повну незалежність Індії. Тим не менш, не тільки Ліга М. Шафі, а й Ліга М. А. Джинни, незадоволені тим, що у проекті конституції М. Неру передбачалося введення в Індії системи спільних виборів до законодавчих органів, відмовилися брати участь у роботі загальноіндіської всепартійної конференції, скликаній Конгресом у Лакхнау 28-31 серпня 1928 р. для детального обговорення й затвердження доповіді М. Неру. Численні мусульманські організації Індії різних відтінків і спрямування представляв лише Халіфатський комітет, який вже втратив свій колишній вплив серед мусульман країни. Незважаючи на активний супротив прихильників незалежності з табору Конгресу, очолюваних видатними лідерами його лівого крила Дж. Неру (сином М. Неру) та С. Ч. Босом, які вимагали визнати метою антиколоніального руху повну незалежність Індії, всепартійна конференція все ж ухвалила доповідь М. Неру у першому читанні [детально див.: 2, с. 54-60; 4, с. 41-44; 5, с. 147-158; 6, с. 853-883; 7, с. 75-100; 8, т. 2, с. 8-9; 12, с. 336-342; 13, 15.08.1928; 18, с. 15-19; 19, т. 3, с. 169-175, 181-184; 28, т. 3, с. 307-316; 31, с. 284-292; 33, с. 41-69; 44, т. 2, с. 433-435; 45, 15.08.1928; 47, 18, 28, 30, 31. 08.1928; 48, 15.08.1928; 49, 15, 17. 08.1928; 51, с. 5-149; 52, 15, 18, 29, 30, 31. 08.1928].

Уже в грудні 1928 р. провідні індіські політичні партії, долаючи гострі розбіжності, продовжили обговорення доповіді М. Неру, щоб затвердити її остаточно. Це було викликано посиленням антианглійських виступів народних мас, які вселяли надію на швидке звільнення від іноземного гноблення. Намагаючись досягти компромісу

з ІНК, Ліга М. А. Джинни провела свою щорічну сесію одночасно з Конгресом, Халіфатським комітетом і черговою всепартійною конференцією у Калькутті 29-31 грудня 1928 р. Головним питанням, яке обговорювалося на усіх цих зібраннях, була доповідь М. Неру. Погодившись із більшістю положень майбутньої індійської конституції, Ліга М. А. Джинни виступила лише проти системи спільних виборів до легіслатур, вимагаючи включити до неї пункти про гарантію особливих прав мусульманської общини. Про це ж говорив і М. А. Джинна, виступаючи на сесії ІНК як повноважний представник очолюваної ним Ліги. Він навіть зайшов так далеко, що погоджувався на спільні вибори до законодавчих органів, але за умови, якщо конгресисти підуть на певні поступки вимогам мусульман. Проте на відміну від керівництва ІНК, яке раніше погодилося з вимогами Ліги, делегати сесії голосували проти надання мусульманській общині будь-яких гарантій та поступок, викликавши незадоволення мусульман-конгресистів. Тоді Ліга М. Шафі, яка намагалася виступати від імені обох Ліг, не проконсультувавшись із М. А. Джинною, скликала у Делі 31 грудня 1928 р. Всеіндійську мусульманську конференцію під головуванням Ага-хана. Її делегати виступили з вимогою збереження куріальної системи виборів, надання мусульманам щонайменше третини місць у Центральних законодавчих зборах, виділення їм додаткових місць у легіслатурах тих провінцій Британської Індії, де вони становили меншість населення, та введення в країні федеративної системи з наданням повної автономії провінціям і обмеженням повноважень центрального уряду. Щоб об'єднати усіх індійських мусульман для активної протидії доповіді М. Неру, Всеіндійська мусульманська конференція оголосила себе постійно діючою організацією під орудою Ага-хана [детально див.: 6, с. 853-883; 8, т. 2, с. 9-10; 12, с. 343-347; 17, с. 90; 26, с. 71-74; 28, с. 316-318; 32, т. 1, с. 168-172; 36, с. 123-124; 40, т. 1, с. 328-334].

Таке рішення в перспективі могло кардинально змінити співвідношення сил у мусульманському общинному русі на користь М. Шафі та Ага-хана. Тому М. А. Джинна, намагаючись перехопити у них ініціативу, знову повертається на сепаратистські позиції. Виступаючи 12 березня 1929 р. у Центральних законодавчих зборах з приводу доповіді М. Неру, він висловився проти її схвалення індійським колоніальним парламентом, наголосивши, що спроба розробити спільну для всіх індійців конституцію виявилася невдалою через ігнорування її авторами інтересів мусульманської общини. Депутати-мусульмани, очолювані М. А. Джинною, у переважній більшості голосували проти ухвали Центральними законодавчими зборами доповіді М. Неру. Незважаючи на це, Конгрес, самостійно ухваливши доповідь М. Неру, за вимогою його лівого крила вирішив розпочати кампанію масової громадянської непокори для досягнення повної незалежності Індії, якщо

англійський уряд до грудня 1929 р. не погодиться з вимогою, що містилася у конституції М. Неру, надати Індії статус домініону. Ультиматум, висунутий ІНК на адресу англійців, підтримали мусульмани-конгресисти й мусульмани-юніоністи в обох Лігах, а також патріотично настроєні представники інших мусульманських організацій. Але М. А. Джинна, М. Шафі та Ага-хан відмовилися брати участь у боротьбі за незалежність, очолюваній Конгресом. Підтриманий Всеіндійською мусульманською конференцією, М. А. Джинна від імені індійських мусульман, на протигагу доповіді М. Неру, виступив зі своїми вимогами до індійської конституції. Отримавши назву "14 пунктів Джинни", вони бурхливо обговорювалися на сесії Ліги М. А. Джинни у кінці березня 1929 р. Значна кількість делегатів, очолюваних М. А. Ансарі (він одночасно був і відомим діячем ІНК) та Ч. Халікуззаманом, вимагала єдності дій з конгресистами у боротьбі за незалежність. Це угруповання, відоме як мусульмани-націоналісти, зазнало поразки, і сесія більшістю голосів ухвалила резолюцію М. А. Джинни, що містила його 14 пунктів [детально див.: 5, с. 159-175; 6, с. 884-902; 8, т. 2, с. 13-48; 9, с. 327-329; 10, с. 130-131; 12, с. 355-369; 16, с. 46-50; 22, с. 3; 26, с. 75-82; 28, т. 3, с. 318-330, 878-879; 31, с. 310-326; 34, с. 202-207; 36, с. 125-132; 37, с. 126-127; 40, т. 1, с. 339-361; 41, с. 107-108; 43, с. 1-113, 466-468; 44, т. 2, с. 443-506].

На думку М. А. Джинни, узгоджена всіма політичними партіями країни майбутня індійська конституція мала передбачати такі важливі положення: 1) федеративну форму державного устрою; 2) єдину ступінь автономії для усіх без винятку провінцій; 3) усі легіслатури та інші виборні органи мали формуватися на основі пропорційного представництва меншин у кожній провінції, причому співвідношення між більшістю та меншістю завжди повинно залишатися незмінним; 4) представництво мусульман у Центральних законодавчих зборах мало складати щонайменше третину усіх їхніх членів; 5) представництво релігійних общин у легіслатурах мало здійснюватися на основі системи окремих виборів, хоча кожна община на власний розсуд могла у будь-який час відмовитися від неї і перейти до системи спільних виборів; 6) будь-яке територіальне розмежування не повинно торкатися мусульманської більшості у Панджабі, Бенгалі та Північно-Західній прикордонній провінції; 7) усі общини повинні мати повну релігійну свободу; 8) будь-яке рішення у будь-якій легіслатурі, що безпосередньо торкалося інтересів тієї чи іншої общини, могло стати законом лише за умови, якщо з ним погодяться щонайменше три чверті представників даної общини у легіслатурі; 9) Сінд обов'язково мав бути відокремлений від Бомбею; 10) у Північно-Західній прикордонній провінції та Білуджистані мали бути проведені реформи на тій же основі, що й в інших провінціях; 11) там, де це необхідно, мусульмани повинні

отримати певну кількість місць на державній службі та у місцевих органах самоврядування, виходячи з їхньої чисельності у даній провінції; 12) конституція повинна передбачати відповідні гарантії захисту мусульманської культури, мови та релігії, захист і розвиток мусульманського просвітництва та благодійних закладів, відратування їм відповідної частки від коштів, які виділятимуть держава та органи місцевого самоврядування; 13) при формуванні будь-якого кабінету міністрів, центрального чи провінційного, кількість міністрів-мусульман у ньому повинна становити щонайменше одну третину; 14) Центральні законодавчі збори не можуть вносити будь-яких змін до конституції без попередньої згоди усіх складових частин Індійської федерації. У резолюції М. А. Джинни також зазначалося, що очолювана ним Ліга не погодиться з принципом спільних виборів доти, доки Сінд не буде виділений в окрему провінцію, та не будуть проведені відповідні реформи у Північно-Західній прикордонній провінції і Білуджистані [детально див.: 11, с. 93-94; 42, т. 1, с. 245-247].

Ухвала сесією резолюції М. А. Джинни призвела ще до одного розколу колись єдиної Мусульманської ліги. Протестуючи проти сепаратистської політики її лідера, який, на їхню думку, ставив общинні інтереси вище загальнонаціональних, мусульмани-націоналісти вийшли зі складу Ліги і невдовзі утворили самостійну Мусульманську націоналістичну партію, головою якої став М. А. Ансарі, а генеральним секретарем – Ч. Халікуззаман. Відтепер мусульманський релігійно-общинний політичний рух у загальноіндійському масштабі внаслідок фрагментації Мусульманської ліги замість однієї партії представляли аж чотири її дочірні організації: Всеіндійська Мусульманська ліга М. А. Джинни, Всеіндійська Мусульманська ліга М. Шафі, Всеіндійська мусульманська конференція Ага-хана та Мусульманська націоналістична партія М. А. Ансарі. Хоча всі вони претендували на беззаперечне лідерство у ньому, називаючи себе прямими спадкоємцями Ліги, утвореної у 1906 р., провідна роль у взаєминах з ІНК належала Мусульманській лізі М. А. Джинни, яка залишалася найбільшою і найвпливовішою індійською мусульманською партією. Найближчою ж до Конгресу, звичайно, була організація, очолювана М. А. Ансарі, до складу якої на основі подвійного партійного членства, широко розповсюдженого тоді в Індії, входило багато конгресистів-мусульман, а програма її дуже мало відрізнялася від конгресистської.

Відмовившись раніше надати конституційні гарантії мусульманській общині у доповіді М. Неру, керівництво Конгресу відхилило й "14 пунктів Джинни", тим самим втративши чудову нагоду досягти єдності між індусами та мусульманами, як це було у роки боротьби за Халіфат, і залучити величезну мусульманську общину до кампанії масової громадянської непокорі проти англійців, яку глава ІНК М. К. Ганді у

відповідності з рішенням Лахорської сесії (1929 р.) розпочав на початку 1930 р., висунувши мету завоювати повну незалежність Індії. Обидві Ліги, керовані М. А. Джинною та М. Шафі, відмовилися брати у ній участь, вважаючи, що М. К. Ганді бореться за встановлення панування індусів на Індійському субконтиненті та підкорення ними мусульман. За пропозицією М. А. Джинни вони вирішили вступити в переговори з колонізаторами, щоб мирно вирішити конституційну проблему в Індії, домовившись з англійцями про утворення в країні повністю відповідального уряду та надання їй статусу домініону. В результаті ІНК очолив масову боротьбу на незалежність на індійській землі, а Ліги, підтримані іншими поміркованими індійськими мусульманськими та немусульманськими організаціями, взяли активну участь у Конференції круглого столу, скликаній англійцями у Лондоні в листопаді 1930 р. Однак вона зайшла в глухий кут через непереможні суперечності між індуськими та мусульманськими комуналістами з питання гарантій прав меншин, а також через неможливість визначити статус князівств у майбутній індійській державі [детально див.: 1, с. 33-50; 4, с. 60-61; 5, с. 176-197; 21; 23; 25, т. 1, с. 94-462; 32, т. 1, с. 187-210; 40, т. 1, с. 362-426, 635-651; 42, т. 1, с. 25-248, т. 2, с. 435-440, 744-747; 44, т. 3, с. 1-48; 47, 28.05.1929; 48, 1.01.1930; 52, 17.02, 24.08, 8.09.1930].

Тоді англійський уряд припинив роботу конференції і пішов на переговори з конгресистами, заключивши в них 4-5 березня 1931 р. т. зв. Пакт Ганді-Ірвіна про припинення кампанії масової громадянської непокори на певних умовах. Цим самим колонізатори фактично визнали ІНК провідною політичною силою Британської Індії, що викликало незадоволення й обурення лідерів обох Ліг, які боячись посилення впливу на його політику індуських комуналістів (адже члени Хінду Махасабхи на основі подвійного партійного членства входили до складу конгресистської організації), одностайно вимагали збільшення провінційної автономії, надання гарантій прав мусульманам, введення окремих виборів до законодавчих органів і навіть створення індуської та мусульманської держав на території Індії. Тим не менш, разом із представниками Конгресу вони з готовністю взяли участь у роботі другої Конференції круглого столу влітку 1931 р. у Лондоні, але знову зосередили основну увагу на обговоренні гарантій прав релігійних общин, окремих народів і каст, забувши про найголовніше питання, яке хвилювало усіх без винятку індійців, – про звільнення їх від англійського панування і створення національного уряду. Делегацію конгресистів очолював М. К. Ганді, який усіляко намагався досягти єдності з мусульманськими представниками, щоб спільно з ними виступити перед англійцями з вимогою надання самоврядування для Індії. Однак його заяви про те, що тільки ІНК може представляти Індію на переговорах з колонізаторами, а індуси та мусульмани зможуть і

повинні жити разом у єдиній Індії без будь-якого окремого представництва у легіслатурах і без будь-яких спеціальних гарантій їхніх прав, ще більше посилили протиріччя, викликавши активну протидію не тільки з боку мусульманських представників, а й з боку представників інших індійських общин. Зрештою М. К. Ганді відмовився брати участь у роботі Лондонської конференції і повернувся на батьківщину. У свою чергу М. А. Джинна, звинувативши у зриві її роботи войовничих індуських комуналістів, вирішив тимчасово припинити активну політичну діяльність і деякий час побути в Англії [детально див.: 5, с. 198-231; 6, с. 903-914; 23; 24; 25, т. 1, с. 100-107, 232-245, 462-470, т. 2, с. 776-810; 40, т. 1, с. 429-508, 565-598; 42, т. 1, с. 229-239, 248-259, 309-310, т. 2, с. 747-754; 44, т. 3, с. 49-152; 47, 5.03, 7.04.1931; 49, 20.07.1931; 50, 17.05.1931; 52, 6, 31.03, 13.07, 20.08.1931].

Повернувшись до Індії, М. К. Ганді у січні 1932 р. розпочав другу кампанію громадянської непокори. Намагаючись залучити до неї мусульман, ІНК звернувся до Ліги М. А. Джинни з пропозицією провести переговори про можливість ведення спільних дій двох організацій у боротьбі за незалежність. Та нове керівництво Ліги, у якому після відставки М. А. Джинни переважали відверті комуналісти, що домовлялися з Ага-ханом про об'єднання, відмовилося вступати в переговори з конгресистами і брати участь у масовому антибританському народно-визвольному русі. Все ж, намагаючись досягти співробітництва усіх індійських общин у боротьбі з колоніальним режимом, насамперед мусульман, Конгрес на початку серпня 1932 р. скликав у Аллахабаді конференцію єдності, але й вона не вирішила проблему нормалізації індусько-мусульманських відносин. Відразу ж англійські правлячі кола, звинувативши індійських релігійно-общинних політиків у небажанні досягти взаємної угоди про співробітництво, опублікували 10 серпня 1932 р. "Общинне рішення". Воно передбачало введення окремих виборчих курій для мусульман, сикхів та європейців і непропорційний розподіл місць у провінційних легіслатурах для представників мусульманської общини. У легіслатурах чотирьох провінцій, де мусульмани за кількістю населення переважали інші общини, вони отримували менше місць, ніж їм належало відповідно до чисельності мусульманської общини, а у п'яти провінціях, де у більшості були індуси, мусульмани, навпаки, отримували у законодавчих органах набагато більше місць, ніж їм це належало. "Общинне рішення", яке не примирювало індійські общини, а значно посилювало ворожнечу між ними, і робило майже неможливим досягнення будь-якої угоди між індусами та мусульманами у найближчому майбутньому, загалом схвально зустріли обидві Ліги та організація Ага-хана, а серед конгресистів воно викликало негативну реакцію лише з боку лівонаціоналістичного крила. Зате помірковані та

праві діячі, які в першій половині 30-х років XX ст. визначали політику партії, тактовно мовчали аж до 17 червня 1934 р., коли нарешті заявили, що ІНК не може ні схвалити "Общинне рішення", ні відхилити його [детально див.: 5, с. 232-323; 6, с. 915-941; 25, т. 1, с. 245-260, 474-502; 27, с. 12-77; 40, т. 1, с. 509-598, 657-665; 42, т. 1, с. 142-143, 239-241, 259-309; 44, т. 3, с. 153-319; 46, 4.01.1932, 20, 29.03.1933; 47, 4.04, 7.06.1933; 48, 14.01.1932; 49, 17.11.1932, 14.07.1933; 52, 1, 8, 11, 13, 14, 22, 30.01, 21-24.03, 6.09, 1, 3, 5, 10.11.1932, 4, 11, 16.01, 1.05, 25.09, 3.10.1933, 12.01.1934; 53, 11.01.1932].

У відповідь на це колоніальна адміністрація легалізувала Конгрес, який відмовився від масової боротьби за незалежність, і переміг на виборах до Центральних законодавчих зборів у листопаді 1934 р. У них взяв участь і М. А. Джинна, який після трирічного перебування в Англії повернувся до Індії і відразу ж відновив активну політичну діяльність. У Законодавчих зборах він очолив фракцію т. зв. незалежних мусульман. Намагаючись посилити свої позиції у куцому колоніальному парламенті шляхом залучення їх на свій бік, керівництво ІНК вирішило провести чергові переговори з Мусульманською лігою М. А. Джинни, маючи на меті врегулювати індусько-мусульманські суперечності з приводу "Общинного рішення" та перерозподілити депутатські місця у Законодавчих зборах. Переговори між президентом ІНК Р. Прасадом і М. А. Джинною відбулися в січні 1935 р. у Делі, але закінчилися невдачею, розчарувавши індійську громадськість, яка покладала на них великі надії. Цим уміло скористалися англійці, які спочатку провели обговорення у британському парламенті т. зв. "Білої книги", що містила матеріали та рекомендації Конференції круглого столу, а потім 2 липня 1935 р. обидві його палати ухвалили новий Закон про управління Індією, повністю ігноруючи позицію Конгресу та інших впливових індійських партій, що раніше висловилися проти нього повністю або частково. У Законі, який ще мав назву конституція 1935 р., підкреслювалося, що індійці залишаються у підданстві англійського короля. Хоча ніякого самоврядування, а тим паче незалежності Індія не отримувала, їй надавалася обмежена провінційна автономія. Тому, засудивши Закон 1935 р. у цілому, керівники ІНК хотіли використати надані ним можливості на рівні провінцій для активізації та розширення парламентської діяльності партії. Лідери обох Ліг теж визнали конституцію 1935 р. незадовільною, але, як і конгресисти, взяли участь у виборах до провінційних законодавчих органів, що відбулися у лютому 1937 р. [детально див.: 5, с. 323-327, 380-391; 15; 20; 25, т. 1, с. 502-505, 555-561; 28, т. 3, с. 530-549; 29, с. 152-157; 30, с. 305; 40, т. 1, с. 599-628; 42, т. 1, с. 320-376, 384-389].

Під час виборів спостерігалася нове загострення релігійно-общинних протиріч по всій країні. Боротьба за депутатські місця йшла під

комуналістськими гаслами. Мусульманські політики, серед яких знову на перше місце вийшов М. А. Джинна, поділяли його побоювання, що індуські комуналісти, здобувши перемогу на місцевих виборах, зможуть підкорити собі провінції з переважаючим мусульманським населенням. Щоб цього не сталося, М. А. Джинна створив Центральну парламентську раду, намагаючись перетворити її у координаційний центр мусульманської політики в масштабах Британської Індії, та розробив досить пристойну передвиборну соціально-економічну програму своєї партії. Однак величезні зусилля М. А. Джинни, спрямовані на те, щоб об'єднати навколо очолюваної ним Ліги усіх мусульман-виборців, виявилися марними. Мусульманська община, як і раніше, залишалася розколотою, а голоси мусульман розпорошилися між різними релігійно-общинними партіями та організаціями. До того ж, всупереч очікуванням М. А. Джинни, значна кількість мусульман пішла за Конгресом, у передвиборній програмі якого, розроблений Дж. Неру, тодішнім президентом партії, містилася вимога надання Індії повної незалежності та проведення глибоких соціально-економічних і політичних перетворень в інтересах широких верств народних мас. Можливо через те Ліга М. А. Джинни, яка визначила своєю метою обмежений статус домініону, під час виборів зазнала нищівної поразки. У семи провінціях із одинадцяти переконливо переміг ІНК, який створив у них конгресистські уряди. Ще в чотирьох провінціях діяли неконгресистські уряди, але в жодному з них представники Ліги М. А. Джинни не мали вирішального впливу [детально див.: 5, с. 329; 14, с. 280-282; 25, т. 1, с. 562-574; 27, с. 55-58; 28, т. 3, с. 549-551; 29, с. 159-162; 30, с. 305-307; 35, с. 327-328; 40, т. 2, с. 38-70; 42, т. 1, с. 376-382, 389-397].

Така невдача провідної мусульманської партії на провінційних виборах посилила в ній комуналістські, сепаратистські та антиконгресистські настрої. Цьому в значній мірі сприяла й політика лівого керівництва ІНК, яке вважало будь-яке співробітництво з Лігою М. А. Джинни, що прогнала вибори і втратила свій колишній вплив серед мусульманських мас Індії, безперспективним. Переоцінюючи сили ІНК і недооцінюючи видатні організаційні здібності М. А. Джинни, окремі високопоставлені конгресисти часто допускали зухвалі та принизливо-образливі висловлювання щодо Ліги та її лідера. Навіть Дж. Неру у березні 1937 р. самовпевнено заявив, що в Індії є лише дві політичні сили: англійський імперіалізм та індійський націоналізм, представлений Конгресом. Він же необачно заперечував наявність релігійно-общинної проблеми в Індії, зводячи її лише до суперечностей між представниками різних общин за розподіл урядових посад у провінційних кабінетах міністрів і до боротьби за представництво різних общин у законодавчих органах. Не визнаючи страшної загрози

общинного сепаратизму, керівництво ІНК гордовито відмовилося співробітничати з Лігою М. А. Джинни у формуванні провінційних кабінетів міністрів, а самі конгресистські уряди, викликаючи незадоволення мусульман, досить часто не виконували свої передвиборні обіцянки щодо них, іноді ображали релігійні почуття мусульманського населення, підпадали під вплив індуських комуналістів тощо. Ліга М. А. Джинни навіть створила спеціальні комісії для розслідування принижень і образ мусульманської общини з боку конгресистів та індуських комуналістів, які невдовзі надрукували свої фундаментальні доповіді. У них дії конгресистських високих посадовців розцінювалися як особлива політика, спрямована на підкорення індусами мусульман у загальноіндійському масштабі та встановлення панування індуської общини на Індостанському півострові. Сам же М. А. Джинна дійшов висновку, що Конгрес у 1937 р. втратив останню нагоду досягти індусько-мусульманської єдності [детально див.: 14, с. 282-284; 28, т. 3, с. 551-577; 29, с. 162-170; 38; 39; 42, т. 1, с. 422-423].

Відтоді очолювана ним Ліга, підтримана іншими мусульманськими сепаратистськими партіями та організаціями, висунула своєю головною метою захист інтересів мусульманської общини. Вона кардинально змінила ставлення до ІНК, перейшовши від політики налагодження стосунків із конгресистами до активної боротьби з ними за утворення Пакистану, але це вже новий розділ у взаємовідносинах двох провідних індійських партій.

Література

1. Васильева, Р. И., Чувпило, А. А. Политический курс Индийского национального конгресса во время массовых кампаний гражданского неповиновения 1930-1934 гг. / Р. И. Васильева, А. А. Чувпило // *Эпохи (Великотырново, Болгария)*. – 1996 (вийшов із друку у 1999 р.). – № 4.
2. Чувпило, О. О. Боротьба в Індійському національному конгресі навколо доповіді М. Неру (1928-1929 роки) / О. О. Чувпило // *Вісник Харк. ун-ту*. – 1974. – № 104. – Історія.
3. Чувпило, О. О. Мусульманська ліга та Індійський національний конгрес: аналіз взаємовідносин (1907-1927 рр.) / О. О. Чувпило // *Методичний вісник історичного факультету*. – 2008. – № 7.
4. Bose, S. C. *Selected Speeches of Subhas Chandra Bose* / S. C. Bose. – Delhi, 1962.
5. Bose, S. C. *The Indian Struggle 1920-1942* / S. C. Bose. – Bombay, 1964.
6. *Congress Presidential Addresses from Silver to the Golden Jubilee / Congress*. – Madras, 1934.
7. Coupland, R. *The Indian Problem 1833-1935* / R. Coupland. – London, 1942.
8. Datta, K. K. *History of the Freedom Movement in Bihar* / K. K. Datta: in 3 Vols. – Patna, 1957-1958.

9. Desai, A. R. Social Background of Indian Nationalism / A. R. Desai. – Bombay, 1948.
10. Desai, M. Maulana Abul Kalam Azad / M. Desai. – London, 1941.
11. Dobbin, C. E. Basic Documents in the Development of Modern India and Pakistan 1835-1947 / C. E. Dobbin. – London, 1970.
12. Dwarkadas, K. India's Fight for Freedom / K. Dwarkadas. – Bombay, 1966.
13. Forward.
14. Gordon, L. A. Bengal: the Nationalist Movement 1876-1940 / L. A. Gordon. – New York, 1974.
15. Great Britain. Laws, Statutes etc. Government of India Act, 1935 / Great Britain. – London, 1935.
16. Has Congress Failed? A Historical Survey of the Years 1918-1939 / Has Congress. – Bombay, 1943.
17. Historic Documents of the Muslim Freedom Movement / Historic. – Lahore, 1970.
18. Hull, W., Hist, S. India's Political Crisis / W. Hull, S. Hist. – Baltimore, 1930.
19. Indian Constitutional Documents 1757-1939 / Indian: In 3 Vs. – Calcutta, 1946.
20. Indian Constitutional Reform (Session 1933-34). Vol. 1: The White Paper of December, 1931 / Indian. – London, 1934.
21. Indian National Congress. Report of the 44-th Annual Session / Indian. – Lahore, 1929.
22. Indian National Congress. Resolutions on Economic Policy and Programme 1924-1954 / Indian. – New Delhi, 1954.
23. Indian Round Table Conference 1-st Session. 1930-1931. Proceedings / Indian. – London, 1931.
24. Indian Round Table Conference 3-d Session. 1932. Proceedings / Indian. – London, 1933.
25. India's Struggle for Freedom. Selected Documents and Sources / India's: in 3 Vs. – Delhi, 1962-1965.
26. Jog, N. G. In Freedom Quest / N. G. Jog. – Bombay, 1969.
27. Lakhanpal, P. L. History of the Congress Socialist Party / P. L. Lakhanpal. – Lahore, 1946.
28. Majumdar, R. C. History of the Freedom Movement in India / R. C. Majumdar: In 3 Vs. – Calcutta, 1963.
29. Majumdar, S. K. Jinnah and Gandhi / S. K. Majumdar. – Calcutta, 1966.
30. Moore, K. J. The Crisis of the Indian Unity 1917-1940 / K. J. Moore. – Delhi, 1974.
31. Nanda, B. R. The Nehrus. Motilal and Jawaharlal / B. R. Nanda. – London, 1962.
32. Nehru, J. The First Sixty Years / J. Nehru: In 2 Vs. – New York, 1965.
33. Nehru, M. The Voice of Freedom. Selected Speeches of M. Nehru / M. Nehru. – Bombay, 1961.
34. Raghuvanshi, V. P. S. Indian Nationalist Movement and Thought / V. P. S. Raghuvanshi. – Agra, 1959.
35. Rai, G. Congress Struggle / G. Rai. – Lahore, 1946.

36. Rao, M. V. R. A Short History of the Indian National Congress / M. V. R. Rao. – Delhi, 1959.
37. Rare Documents / Rare. – Part 2. – Lahore, 1967.
38. Report of the Inquiry Committee Appointed by the Council of the All-India Muslim League to Inquire into Muslim Grievances in Congress Provinces (Pirpur Report) / Report. – Delhi, 1938.
39. Report of the Inquiry Committee Appointed by the Working Committee of the Bihar Provincial Muslim League to Inquire into Some Grievances of Muslims in Bihar (Shareef Report) / Report. – Patna, 1939.
40. Sitaramayya, P. The History of the Indian National Congress / P. Sitaramayya: In 2 Vs. – Bombay, 1946-1947.
41. Slade, M. The Spirit's Pilgrimage / M. Slade. – New York, 1960.
42. Speeches and Documents on the Indian Constitution, 1921-1947 / Speeches: In 2 Vs. – Bombay, 1957.
43. Statement Exhibiting the Moral and Material Progress and Condition of India During the Year 1929-1930 / Statement. – № 65. – London, 1931.
44. Tendulkar, D. G. Mahatma. Life of Mohandas Karamchand Gandhi / D. G. Tendulkar: In 8 Vs. – Bombay, 1951-1954.
45. The Bombay Chronicle.
46. The Daily Herald.
47. The Daily Telegraph.
48. The Hindu.
49. The Manchester Guardian.
50. The Observer.
51. The Proceeding of the All Parties National Convention / The Proceeding. – Allahabad, без дати.
52. The Times.
53. The Times of India.

Господарські будівлі українців-сибіряків кінця XIX – початку XX ст. (Тоболо-Іртишське межиріччя)

Шпорт Г. М.

Шпорт А. М. Использование материалов о хозяйственных постройках украинцев-сибиряков конца XIX – начала XX ст. (Тоболо-Иртышское междуречье) на уроках истории Украины (для учеников 9–10-х классов). Собранный автором публикации богатейший полевой материал, а также соответствующие архивные и литературные источники иллюстрируют хозяйственные постройки украинских крестьян на новой родине – в Сибири. Амбары, риги, половники, погреба, бани, денники, хлева, сажни были и здесь необходимыми вспомогательными строениями в украинских

усадебях. Разумеется, сибирские природные условия и богатейший опыт сибиряков-старожилов сказывались на общем облике построек. Однако наблюдалась и другая тенденция: определенная стойкость традиционных черт, типичных для украинских хозяйственных строений, целесообразность их длительного сохранения выходами, которые переселились в Тоболо-Иртышское междуречье из Украины.

Весь різноманітний будівельний досвід, накопичений українцями на основній території розселення – Україні, – був використаний відповідно до місцевих (сибірських) природних умов і при зведенні різноманітних господарських споруд. Розвиток рільництва, особливо зернового господарства, вимагав наявності на садибах порівняно великого числа приміщень для збереження та переробки зерна – комор, клунь, половників. Хліб для селянина був найдорожчим надбанням, і він прагнув якнайкраще його зберегти. Дамо коротку характеристику кожної з перерахованих будівель.

Комора завжди знаходилася в полі зору – «~~ротів~~ хати», «~~шб~~ була на виду». Конструкція цієї споруди на всій обстеженій нами території була майже однорідна. Це в більшості випадків зрубаний з добротного лісу зруб (на інші нежитлові приміщення йшов більш дешевий матеріал – дрібний березняк і осичняк, хмиз). Для захисту зерна від ґрунтової вологи зруб ставили на великі камені (4-6 шт.) або на стовпи заввишки 45-70 см. Комора була також єдиною господарською спорудою, яка мала підлогу. Через нестачу будівельного лісу стіни комор могли бути плотові чи саманні. «Матеріал цей (саман) поки вживається тільки для господарських будівель: сараїв, комор» – повідомлялося в «Матеріалах ...». Дуже рідко, і то як перший варіант, зустрічалися пластові амбари (із дерну). Комірні дахи – найчастіше двосхилі, причому передній схил значно виступав, утворюючи навіс над дверима.

Уздовж причілків комори відгороджували дощатими заборками засіки. Останні, у свою чергу, розділялися перегородками на дві-три секції для зерна різного виду, а скриня («~~жарь~~») призначалася винятково для борошна. При відсутності спеціальної комірчини в коморі могли зберігати різний домашній скарб. Розміри комор (середні – 4 x 5 м), їх кількість свідчили про ступінь заможності господаря.

Клуня була типово українською і представляла собою округлий чотирьохсхилий дах на сохах, що доходив до землі або ж у виді сараю, традиційно розміщався на межі з городом. Сюди звозили весь врожай, тут хліб обмолочували, віяли. Стіни «~~куні-сарая~~» могли бути зрубними (якщо поблизу мався в достатній кількості будівельний ліс) чи плетеними. В іншому випадку вкопували в землю, відповідно до заданих розмірів, «~~еохи~~» – стовпи висотою 6 – 8 м, що з'єднувалися вгорі

балками, заплітали сохи хмизом й обмазували глиною. На довгих сторонах клуні влаштовували широкі й високі в'їзні ворота (знадвору та з городу). Дах був високий, покрівельним матеріалом служила солома.

У полівнику селяни зберігали полову для худоби. На зиму плетені стіни (у заможних – дощаті) половника утеплювали солом'яними матами. Тут могли знаходитися також різні сільськогосподарські знаряддя. Зараз в половнику, трохи видозміненому (є дощата підлога, двосхилий дах під шифером), господарі зберігають заготовлені на зиму сіно, солому.

В самому житлі переселенці з України дуже рідко устроювали підпіл. Запаси картоплі, овочів, м'ясних та молочних продуктів українці-новопоселенці зберігали в зовнішніх льохах. Льох найчастіше будували в дворі, «поблизу до хати, але й недалеко від городу», на сухому місці. Під нього викопували яму глибиною 1,7 – 2 м. Якщо ґрунт був твердим, тобто з високим відсотком вмісту глини, то стіни льоху взагалі не закріплювалися. При м'якому ґрунті «пускали зруб» (перевагу віддавали сосновим колодам, а через їх нестачу використовувався березняк). Зверху льоху робили дерев'яний настил, утеплювали його дерном та землею, обладнували лаз шириною 80 х 80 см (максимум – 1 х 1 м), що закривався лядою. Іноді над льохом зводили погрібник (надпогрібницю) – невеликий плотовий сарайчик, де могли зберігатися дрова. Зараз широко побутують так звані «вхідні» льохи.

Заняття тваринництвом, у свою чергу, вимагало виділення на садибі певної площі для утримання худоби. За цих обставин з'явилися в переселенців-українців «ригони», «денники» – типово сибірські споруди.

Денник («днівник») – відгороджена ділянка двору – призначався для денного утримання тварин. «Очевидно, – висловлюють припущення фахівці В. А. Ліпінська та А. В. Саф'янова, – таке приміщення на садибі було сприйняте переселенцями від старожилів». Розміри і форма денників визначалися кількістю худоби й загальним плануванням садибної площі. Денник розташовувався поблизу інших господарських приміщень. З вітряної сторони його звичайно закривала стіна іншої господарської споруди чи запліт – глуха огорожа з колод або дошок. Подекуди денник мав дах з настилу та жердин. Така відкрита ділянка з ґратчастою огорожею і ворітцями була дуже зручною, тому що не дозволяла скотині, залишеній вдома, бродити по всьому подвір'ї.

Плетені, круглі хліви – традиційні українські господарські будівлі, також були обов'язковою приналежністю садиби на нових місцях поселення українців. Так, напр., серед нежилых приміщень у полтавчан-переселенців с. Царицинського (Куликівська волость Тюкалінського округу Тобольської губернії) хліви складали 60% (тоді як комори –

37%). Майже завжди хлів примикав до задньої межі садиби, за якою знаходився город. Його розміри залежали від кількості худоби, її видів, тому що корови, коні, вівці утримувалися окремо. Плетені стіни обмазувалися глиною. Часто тин робили подвійний або навіть —пели в 4 ряди”, проміжок заповнювався землею. Дах — переважно солом'яний (рідше — дерновий, з шарів дерну), плоский.

Для утримання свиней будували саж (са́жню) — рубаний або плотовий сарай прямокутної форми, із традиційним солом'яним дахом. Коли було тепло, то свиней поміщали в літній саж. Він і понині побутує в українців-сибіряків; його традиційні розміри — 2,5 x 3,5-4 м, дощатий, з навісом чи без нього, примикає безпосередньо до сараю, інколи знаходиться ізольовано.

В українських селян, що переселилися до Західного Сибіру, була відсутня ~~“завозня”~~ — будівля північноросійського походження, що існувала в старожилів. Замість неї малася ~~“новітка”~~. За словами респондентів, це відкритий з боків навіс на сохах, де працювали в непогоду, зберігали сіно, дрова, ставили вози або ~~—до́ги”, —тршпáнки”~~, ховали худобу від дощу, снігу. Надалі повітка перетворюється в різновид сараю з плетеними стінами та солом'яним дахом. Зараз це господарське приміщення уступає розмірами і використовується переважно для збереження дров, господарського інвентарю.

Майже в усіх селищах новоселів, у тому числі українців, у минулому не було лазень. Вони з'явилися значно пізніше. На відміну від старожилів, що будували лазні переважно за селом, біля річки, українські селяни стали зводити їх на садибах, біля хати, серед господарських споруд чи на городі. Лазні були зрубні, невеликих розмірів — 2 x 5 м; 3 x 4 м, висота стін — 1,7-1,8 м, під солом'яним дахом, що виступав у виді навісу над дверима. Спочатку передбанника не було. Піч складали в кутку біля входу, топили ~~—но-білому”~~. Більш заможні відразу ж настиляли дощату підлогу, робили відвідну канавку для стоку води, зводили двосхилий дах.

Села переселенців у минулому погано забезпечувалися водою. У селищах малися 1-2 колодязі, побудованих обопільно, усією громадою (стіни колодязів укріплювали — ~~—пускали в них тини”~~) або зовсім не було колодязів. Найчастіше вода була непридатна для пиття, що було однієї з істотних причин переселення новоселів на іншу ділянку. ~~—Воду брали з котлованів, виритих за селом”~~ — розповідали нам респонденти. Такі котловани існують дотепер, хоча втратили своє пряме призначення, напр., біля с. Неверовки (Таврійський район Омської області), с. Юр_івки (Павлоградський район Омської області).

У тих місцевостях, де малися колодязі, улаштовували для підйому води ~~—журавлі”~~. Якщо колодязь знаходився безпосередньо на садибі, то його постійне місце — ближче до городу, значно рідше — за межами

садиби, перед воротами на вулицю. Подекуди ~~«~~колодязі-журавлі” ще збереглися, проте нинішній колодязь – ~~→~~ воротом” або електронасосом, над ним влаштовується навіс (двосхилий дашок), а наземна частина зазвичай представлена зрубом (~~«~~яругами”)), який обладнаний добротною лядою.

Млині зустрічалися рідко. Це були так звані ~~«~~вітрянки” (~~«~~вітряки”), напр., у с. Юр~~ів~~ці їх налічувалося дві, у Степанівці – одна, у Павлоградці – дві або ж млини. Їх купували в місцевого населення, в інших випадках будували ~~«~~єупрягою” чи зводили для своїх потреб заможні українські новопоселенці. Традиційно вітряки знаходилися за селом, на височині. Ще здалеку були видні їхні крила – 4-6, рідше – 8. Покрівельним матеріалом служила солома (найчастіше дахи були двосхилими) або ж обшивалися дошками.

Таким чином, господарські приміщення українців-сибіряків були представлені коморами, клунями, половниками, льохами, лазнями, денниками, хлівами. Зібраний нами польовий матеріал, архівні та літературні джерела дозволяють стверджувати про певну стійкість традиційних рис, типових для українських господарських споруд, про доцільність їхнього тривалого збереження вихідцями, що переселилися до Тоболо-Іртишського межиріччя з України. Новосели-українці принесли із собою інші будівельні навички. При зведенні господарських приміщень стали частіше використовуватися матеріали, що заміняли дерево, збільшилася кількість плотових будівель, з'явилися глиняно-солом~~я~~ні. Водночас на загальному обліку приміщень позначалися природні умови Сибірського краю, етнічні традиції старожилів і новоселів неукраїнського походження, перевірені часом, рівень економічного розвитку та культури Західносибірського регіону.

Література

1. *Коровушкин, Д. Г.* Очерки этнокультурной адаптации поздних переселенцев в Западной Сибири. – Новосибирск, 2006.
2. *Коровушкин, Д. Г.* Украинцы в Западной Сибири: Расселение и численность в конце XIX – начале XXI века. – Новосибирск, 2007.
3. *Материалы* для изучения быта переселенцев, водворенных в Тобольской губернии за 15 лет (с конца 70-х годов по 1893 г.). – М., 1895. – Т. 1.; М., 1897. – Т. 2.
4. *Материалы* по обследованию переселенческого хозяйства в Степном крае, Тобольской, Томской, Енисейской и Иркутской губерниях. – СПб., 1905-1906. – Вып. 19, 24, 32, 33.
5. *Халютин, П. В.* Переселенцы Тюкалинского уезда Тобольской губернии. – СПб., 1902.

Рецензії та огляди

Могаричев Ю. М. Византийский Крым. Крым в VI – XII вв. – Симферополь: НАТА, 2008. – 236 с.

Домановский А. Н., Сорочан С. Б.

Крымский полуостров – один из тех уникальных уголков планеты, которым выпало быть удивительными местами необычайно плотной концентрации исторического наследия человечества. Неудивительно поэтому, что, будучи контактным регионом пересечения, активного и плодотворного взаимодействия различных народов с их своеобразным, неповторимым культурно-историческим наследием, Крым всегда вызывал повышенный интерес среди историков. Высокая плотность здешнего исторического времени выступала при этом залогом благодатного материала для исторических исследований, и, можно сказать, исследователям, которым посчастливилось работать с крымскими материалами какого бы то ни было периода истории полуострова, несказанно повезло.

При этом и самому Крыму часто везло на его летописцев, и среди историков региона мы встретим немало достойных имен талантливых исследователей. К ним, безусловно, принадлежит и имя широко известного среди крымоведов Ю. М. Могаричева. Юрий Миронович – давно и уверенно зарекомендовавший себя среди специалистов исследователь, доктор исторических наук, автор и соавтор ряда капитальных монографий по истории Крыма, из которых особого упоминания заслуживают его труды по истории так называемых «пещерных городов» полуострова, а также исследования, посвященные Житиям свв. Иоанна Готского и Стефана Сурожского в контексте крымской истории.

Однако, как это нередко бывает, научные труды не всегда бывают легко доступны рядовому читателю, не обладающему специальной узкопрофильной подготовкой историка-медиевиста, византиниста, археолога. В связи с этим вполне понятным и вызывающим всяческое одобрение является стремление специалистов популяризировать результаты научных изысканий, знакомить с ними крымчан и всех, кто интересуется историей полуострова. Одним из замечательных образцов такой деятельности является и рецензируемое учебное пособие Ю. М. Могаричева «Византийский Крым», которое подытоживает на данном этапе все новейшие исследования по истории Крыма VI–XII вв.

Важно отметить, что автор пособия пишет в нем о том, чем занимался сам в течении многих лет своей научной деятельности, и, таким образом, подает материал из первых рук. Об этом свидетельствуют уже введение и первый раздел, в котором приведен общий очерк истории Крыма в VI-XII вв. Ю. М. Могаричев ярко и, вместе с тем, научно излагает историю византийского Крыма, сообщая читателю сведения, которые зачастую нелегко получить, не обратившись к специализированной и далеко не всегда легко доступной научной литературе. Вместе с тем историк вполне оправданно не отказывается от того, чтобы донести до читателя информацию о важнейших трудах по крымской истории соответствующего периода, чему служит не только весьма тщательно подобранный список рекомендованной литературы, приведенный в конце пособия, но также примечания, которыми снабжены все разделы книги.

Не менее важной особенностью пособия является приведенная во втором разделе антология письменных источников по истории Крыма VI-XII вв. Она не только позволяет читателю погрузиться в тексты, с которыми работают профессиональные историки, ощутить дух времени, исходящий от древних рукописей, но также способствует составлению собственной картины истории византийского Крыма, дает возможность проверить, подтвердить или опровергнуть те или иные утверждения исследователей живыми свидетельствами документов. Важно, что каждый приведенный Ю. М. Могаричевым фрагмент источника снабжен указанием издания, откуда он заимствован, что также позволит читателю при желании легко обратиться либо к полным переводам источников, либо к специализированной литературе.

Значимым является третий раздел учебного пособия, посвященный истории средневековых «крымских» святых – Иоанна Готского и Стефана Сурожского. В нем Ю. М. Могаричев доступно излагает результаты своих новейших научных изысканий [см.: 1; 2], знакомя читателей с вкладом Крыма в историю Православного христианства. Наконец, особого упоминания заслуживает «Словарь основных упомянутых имен, названий и терминов», позволяющий легко выяснить значение упоминаемых в тексте пособия, но малоизвестных рядовому читателю реалий эпохи раннесредневекового византийского Крыма.

Значимость пособия еще более возрастает в связи с крайне слабой включенностью «крымских сюжетов» в историю Украины, в которой, по словам А. Галенка, «Крим так і лишається грубезною неотесаною брилою там, де її кинули півстоліття тому – напівприваливши браму в храмі української історії» [3, с. 39]. Действительно, история Крыма, особенно до периода возникновения Крымского ханства, лишь косвенно упоминается как в школьных, так и в вузовских учебниках по истории Украины, и интегрировать ее в историческое образование разных

уровней – весьма важная и, вместе с тем, сложная задача современной исторической науки и педагогики. В этом отношении подготовленное Ю. М. Могаричевым пособие может стать весьма серьезным подспорьем.

К некоторым недочетам издания можно отнести отсутствие комментария к приведенным в учебном пособии отрывкам из источников. Между тем такой комментарий для непосвященного читателя не просто весьма желателен, но зачастую необходим, поскольку разобраться без него в малоизвестных терминах, топонимах, этнонимах и прочих обозначениях реалий эпохи истории средневекового византийского Крыма бывает весьма непросто.

Весьма желательно было бы также несколько дополнить приведенный в книге список рекомендованной литературы, прежде всего, изданиями справочного характера, позволяющими читателю самостоятельно искать ответы на интересующие его вопросы. Это тем более важно, что истории Крыма посвящен ряд справочных изданий [см., к примеру: 4; 5]. Упущением кажется отсутствие в списке литературы и фундаментального обобщающего академического издания по средневековой археологии Крыма [6], а также весьма интересного и полезного мультимедийного издания на CD «Мультимедийная компьютерная энциклопедия «Древний и средневековый Крым»» [7]. Последнее тем более странно, что в его подготовке принимал непосредственное участие сам Юрий Миrowsнович, выступив автором разделов по истории средневекового Крыма.

Безусловно, приведенные замечания имеют скорее характер пожеланий, нежели являются упреком автору, проделавшему колоссальную и весьма важную работу. В целом анализ издания позволяет нам уверенно утверждать, что Ю. М. Могаричеву удалось создать целостное, последовательное пособие по истории византийского Крыма VI-XII вв., позволяющее использовать его в самых разных сферах и на самых разных уровнях гуманитарного образования – от общеобразовательной школы до специализированных кафедр высших учебных заведений. Последнее, к слову, уже смогли реализовать в своей профессиональной преподавательской деятельности и авторы этих строк.

Литература

1. Могаричев Ю. М., Сазанов А. В., Шапошников А. К. Житие Иоанна Готского в контексте истории Крыма «хазарского периода». – Симферополь: АнтикВА, 2007. – 348 с.
2. Могаричев Ю. М., Сазанов А. В., Степанова Е. В., Шапошников А. К. Житие Стефана Сурожского в контексте истории Крыма иконоборческого времени. – Симферополь: АнтикВА, 2009. – 334 с.

3. Галенко О. Три України, два Крима і одна історія всесвітня // Крим в історичних реаліях України: Матеріали наукової конференції «Крим в історичних реаліях України: До 50-річчя входження Криму до складу УРСР». – К.: Інститут історії України НАН України, 2004. – 39-77.
4. Когонашвили К. Краткий словарь истории Крыма. – Симферополь: Бизнес-информ, 1995. – 336 с.
5. Буров Г. М. Энциклопедия крымских древностей: Археологический словарь Крыма. – К.: Издательский дом «Стилос», 2006. – 528 с.
6. Крым, Северо-Восточное Причерноморье и Закавказье в эпоху средневековья: IV – XIII века / Отв. ред. Т. И. Макарова, С. А. Плетнева. – М.: Наука, 2003. – 533 с.
7. Мультимедийная компьютерная энциклопедия «Древний и средневековый Крым». – Севастополь: ООО Информационно-производственное предприятие «СЭЛД», 2006.

**Рукопис навчального посібника
«Історія Росії XVII ст.»
(Кам'янець-Подольський національний університет)**

Духопельников В. М.

Поява нових підручників або навчальних посібників завжди викликає глибокий інтерес читача. Тим більше, поява учбового посібника з історії Росії, оскільки, в сучасній Україні за останні роки видано лише один навчальний посібник під назвою «Нариси з історії Росії».

Автор (автори) рецензованого учбового посібника обрали для розгляду історію Росії XVII ст. – найбільш бурхливого, скрутного періоду. В цьому столітті Росія опинилась на межі втрати своєї державності. Скрізь все сторіччя державу спіткали соціальні конфлікти, як в середовищі пануючих станів, так і між різними станами, між державною владою та церквою, постійні війни з сусідніми державами тощо. Сучасники та дослідники назвали початок XVII ст. «смутним часом», а все сторіччя «бунтарським віком».

Але, поза всі «смути» та труднощі в Росії триває відбудова господарства, російські мандрівники просуваються до Сибіру й далі на Далекий Схід до Тихого океану. Населення освоює нові землі. З'являються нові явища в сільськогосподарському та промисловому виробництві.

Значні зміни відбуваються в культурі. Це сторіччя поклало початок Новому періоду в Російській історії.

Всі ці процеси та зміни в російській історії XVII ст. і намагаються висвітлити автори (автор) рецензованого учбового посібника.

Матеріали учбового посібника викладено послідовно, логічно. Численні додатки розширюють знання з історії Росії даного періоду. Контрольні запитання дають можливість студентам перевірити засвоєний ними матеріал.

Між тим, деякі моменти з історії Росії XVII ст., на нашу думку, залишаються поза увагою авторів (автору).

В передмові слід чіткіше вказати, чому для учбового посібника обрано саме XVII ст.? Чому це сторіччя вважається «початком Нового періоду» в історії Росії? Звернути увагу не тільки на зміни в економіці а й в духовному житті, свідомості людини, пояснити твердження «Перехід від «провіденціалізму» до «обмирщення» культури. Це дозволить читачеві сприйняти матеріал посібника не як просте накопичення знань, а як складний, поступовий процес.

Авторам (автору) необхідно усунути і деякі конкретні неточності в тексті, а саме:

1. Стор. 4 Іван Грозний був у шлюбі сім разів, мав не шість дітей а восьмеро – серед них п'ять хлопців.
2. Стор. 8. Не зовсім вірно автори (автор) тлумачать указ . Федора Івановича 1597 р. Він встановлював 5-річний пошук селян, які втекли від поміщика не виплативши «пожилого». «Заповідні літа» встановлювалися Іваном IV ще в у 1580-ті роки окремими грамотами. В ці роки заборонялося якій би то не було вихід селян. Тому, твердження авторів, що 1592 р. вважається початком закріпачення селян – сумнівне.
3. Стор 9. Храм Вознесіння було збудовано в 30-ті роки XVI ст., але не в Кремлі, а у підмосковному селі Коломенському. Центром Москви вважається Кремль. Білий город поряд з Кремлем отримав камені стіни в 1535–1538 рр. Ф. Конь збудував ще одну стіну за межами Білого городу. Міста Вороніж, Курськ, Ливни згадуються ще в давньоруських літописах. Слід зауважити, що збудована фортеця Вороніж знаходиться не на Дону, а р. Вороніж.
4. Стор. 20. Приказ не Фіскальний, а Челобитний заснований ще за часів Грозного.
5. Стор 22. Повстання Хлопка спалахнуло в районі м. Кроми, яке знаходиться на р. Окі, а не в Сіверській Україні.
6. Стор. 44. Лжедмитрій II, а не перший.
7. Стор. 52. Смоленськ увійшов до складу Росії на початку XVI ст. внаслідок Смоленських війн.
8. Стор. 78. Пушкарські двори в Москві, Новгороді Великому, Пскові існували ще в XVI ст.
9. Стор. 78. А. Д. Вініус не німець, а голландець.
10. Стор 90. Тверді норми по XVII ст. помість встановлювалися Соборним Уложенням, Гл. XVI.
11. Стор 93. Боярська дума була законодавчим, а не дорадчим органом. Про це є формула «Царь указал, бояре приговорили».

12. Стор. 95. Війська «іноземного строю» почали формуватися за часів правління Михайла у 1620-ті роки. Назву свою вони отримали не тому що в них служили іноземці, а тому, що в них служили за іноземним зразком (драгуни, рейтари).
13. Стор. 98. Аввакум і Іван Неронов – це дві окремі людини.
14. Стор. 129. Додати появу сатири та демократичної літератури, перехід до образного оповідання.
15. Стор. 153. Робота М. М. Карамзіна має назву «История государства Российского».
16. За умови виправлення відзначених невідповідностей, підручник може бути рекомендовано до друку.

Нова література з проблем викладання в ЗОСШ та вищій школі.

Рекомендаційний список літератури (2008–2009)

Журавльова І. К., Полякова Ю. Ю., Шевченко Ю. Г., Штан Г. В.

І. Загальні питання виховання, освіти та навчання

Книги

1. Анненкова І. П. Педагогіка: історія та теорія: модульний курс: навч. посіб. / І. П. Анненкова, М. А. Байдан, О. А. Горчакова. – Одеса: Optimum, 2008.
2. Антологія педагогічної думки Східної Галичини та українського зарубіжжя ХХ століття: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [Т. К. Завгородня, Г. В. Білавич, О. В. Джус та ін.]; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ: Плай, 2008. – 477 с.: портр.
3. А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський про виховання: хрестоматія / уклад.: Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна; Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя. – Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2009. – 354 с.
4. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності / Н. П. Баранова. – Х.: Основа, 2009. – 159 с.
5. Барбашова І. А. Загальні основи педагогіки: [навч. посіб. Для студ. вищ. навч. закл.] / І. А. Барбашова. – Бердянськ: Ткачук О. В., 2009. – 196 с.
6. Бех В. П. Саморегуляція соціального організму навчального закладу / В. П. Бех, Л. М. Семененко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
7. Бех В. П. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи / В. П. Бех, І. В. Малик. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 262 с.

8. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. для студ. вищ. навч. зал. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 838 с.: іл., табл., портр.
9. Бойчук П. М. Сучасні педагогічні технології: дидактично-інформаційний аспект. Т. 4 / П. М. Бойчук, А. Нісімчук, Н. Панасюк; Луц. гуманіт. ун-т, Ін-т пед. технологій. – Луцьк: Твердиня, 2009. – 265 с.
10. Болонський процес: перспективи розвитку вищої освіти України: матеріали VII Міжнар. наук. конф. „Модернізація вищої освіти України в умовах Болонського процесу: аналіз вітчизняного досвіду і перспективи розвитку”, м. Одеса, 29–31 трав. 2007 р. і VIII Міжнар. наук. конф. „Стан і перспективи розвитку вітчизняної системи вищої освіти в контексті Болонського процесу”, м. Судак, 13–16 верес. 2007 р. – К.: Персонал, 2008. – 365 с.
11. Бурлука Е. В. Самообразование личности как социально-педагогическая проблема / Е. В. Бурлука. – Х.: Новое слово, 2008. – 178 с.
12. Волобуєва Т. Б. Самоучитель организации дистанционного обучения: науч.-метод. пособие / Т. Б. Волобуева. – Донецк: Каштан: Витоки, 2009. – 287 с.
13. Гомотюк О. С. Університетська студентська наука та її місце в освітньому процесі у контексті Булонської декларації / О. С. Гомотюк, П. І. Журавель, Є. В. Паньків; Тернопіл. нац. екон. ун-т. – Тернопіль: ТНЕУ, 2008. – 173 с.
14. Гончаров С. М. Кредитно-модульна система організації навчального процесу. Методичні аспекти: монографія / С. М. Гончаров, В. А. Гурин; Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. – Рівне: НУВГП, 2008. – 626 с.
15. Губенко О. І. Етнокультурна компетентність та її формування у студентів педагогічного університету: технологічний аспект / Ольга Губенко; Бердян. держ. пед. ун-т. – Донецьк: Юго-Восток, 2008. – 239 с.
16. Жигайло Н. І. Соціальна педагогіка: навч. посіб. [для вищ. навч. закл.] / Н. І. Жигайло. – Львів: Новий світ, 2007. – 255 с.: іл., табл., портр.
17. Здібності. Обдарованість. Таланти: система роботи з обдарованими дітьми / [упоряд. М. Голубенко]. – К.: Шк. світ, 2009. – 125 с.
18. Зеленов Є. А. Планетарне виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних процесів / Є. А. Зеленов; Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля. – Луганськ: Ноулідж, 2009. – 207 с.
19. Зростання ролі самостійної роботи студентів у процесі Європейської інтеграції вітчизняної системи вищої освіти: тези доп. наук.-метод. конф. каф. акад., (3-4 груд. 2008 р.) / відп. ред. Ю. М. Юрченко. – Х.: УкрДАЗТу, 2008. – 146 с.

20. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького; К., 2008. – 608 с.: портр.
21. Інноваційні процеси у професійній підготовці педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 16 квіт. 2009 р. – Донецьк: Каштан, 2009. – 459 с.
22. Інноваційні форми ведення засідань педради / [упоряд. М. К. Голубенко]. – К.: Шк. світ, 2009. – 125, [1] с.
23. «Інформаційні технології в навчальному процесі», наук.-метод. семінар (2009; Одеса). Науково-методичний семінар, 11-15 травня 2009 р. – Одеса: ВМВ, 2009. – 114 с.
24. Іова В. Ю. Орієнтири морально-духовного виховання особистості: наук.-метод. посіб. / В. Іова, Л. Красномовець. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2009. – 271 с.
25. Класному керівнику. Учнівське самоврядування / [упоряд.: Л. Шелестова, Н. Чиренко]. – К.: Шк. світ, 2009. – 127 с.
26. Класному керівнику. Як провести виховну годину / [упоряд.: Л. Шелестова, Н. Чиренко]. – К.: Шк. світ, 2009. – 125 с.
27. Кривильова О. А. Підготовка майбутніх учителів до творчої діяльності: монографія / О. А. Кривильова; Бердян. держ. пед. ун-т. – Донецьк: Юго-Восток, 2008. – 199 с.
28. Круцило О. Атестація педагогічних працівників / Ольга Круцило, Віталій Захарчук. – 2-ге вид., доповн. – К.: Шк. світ, 2008. – 189 с.
29. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності: посіб. Для студ. пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів / Олександр Лавріненко. – К.: Богданова А. М., 2009. – 328 с.
30. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ: монографія / Олександр Лавріненко. – К.: Богданова А. М., 2009. – 328 с.
31. Лаврук В. В. Контроль стану викладання навчальних предметів / В. Лаврук, С. Лаврук. – К.: Шк. світ, 2009. – 125, [1] с.
32. Лісабонська стратегія як визначальний чинник європейської інтеграції в галузі освіти і науки: міжнар. наук. вісник: зб. наук. ст. за матеріалами XVI Міжнар. наук.-практ. конф., 6-9 трав. 2008 р., Ужгород (Україна) – Гирляни (Словаччина) / [редкол.: Ф. Г. Ващук та ін.]. – Ужгород: Ліра, 2008. – 302 с.
33. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія / [М. Михальченко, В. Андрущенко, О. Бульвінська та ін.]; Акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – К.: Пед. думка, 2007. – 223 с.: табл.
34. Наволокова Н. П. Практична педагогіка для вчителя. 99 схем і таблиць: [навч.-метод. посіб.] / Н. П. Наволокова, В. М. Андрєєва. – Х.: Основа, 2008. – 117 с, [1] с.: табл., схеми.

35. Нечепоренко Л. С. Сучасна педагогіка: навч. посіб для студ. вищ. навч. закл. / Л. С. Нечепоренко, Г. Ф. Пономарьова, Я. В. Подоляк, Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х.: [б. в.], 2007. – 215 с.
36. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: монографія / С. М. Ніколаєнко. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 418 с.: іл., табл.
37. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання: навч. посіб. / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2008. – 415 с.: іл., табл., портр.
38. Освіта Європі: основні характеристики: [навч. посіб. / М. В. Гаврилук, М. П. Лещенко, З. Т. Магдач Н. В. Мукач; за ред. М. П. Лещенко]. – Львів: Бескід Біт, 2008. – 241 с.: табл.
39. Освітній простір особистості в економіці знань / за ред. Т. В. Ткач; Мелітопол. Ін-т держ. та муніцип. упр. Класич. приват. ун-ту. – Запоріжжя: КПУ, 2009. – 170 с.
40. Особистісно орієнтований потенціал педагогіки В. О. Сухомлинського: зб. матеріалів міжвуз. наук.-практ. конф., (30 верес. – 1 жовт. 2008 р.) / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т. – Кам'янець-Подільський: Зволейко Д. Г., 2008. – 275 с.
41. Островерхова Н. М. Методологія аналізу якості уроку як педагогічної системи / Н. М. Островерхова; Ін-т педагогіки АПН України. – Х.: Титул, 2008. – 402 с.
42. Oxford. Велика енциклопедія школяра. – Пер. з англ. Р. Корнієнка, С. Литвиненка. – К.: Перо, 2009. – 663, [1] с.: іл., табл., портр.
43. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков. – Х.: Основа, 2008. – 126, [1] с.: іл.
44. Падалко О. С. Сучасні педагогічні технології: дидактично-інформаційний аспект. Т. 5 / О. С. Падалко, А. Нісімчук, Н. Журавльова; Луц. гуманіт. ун-т, Ін-т пед. технологій. – Луцьк: Твердиня, 2009. – 245 с.
45. Педагогіка: теорія виховання: прогр. та навч.-метод. матеріали (за вимогами кредит-модул. системи) / [уклад. Червякова Н. І.]; Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ: Резников В. С., 2008. – 111 с.: іл., табл.
46. Педагогічна і психологічна науки в Україні: [у 5 т. / ред. рада: Кремень В. Г. та ін.]; Акад. пед. наук України. – К.: Пед. думка, 2007.
47. Педагогічна майстерність: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид., доповн. і переробл.]. – К.: Богданова А. М., 2008. – 376 с.: іл., табл.
48. Пилипчук В. В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя в предметних методиках навчання: монографія / Пилипчук В. В.; Акад.

- пед наук. України, Ін-т педагогіки і психології проф.. освіти. – К.: Пед. думка, 2007. – 173, [2] с.
49. Подоляк Я. В. Основы педагогики: учеб. пособие / Я. В. Подоляк; Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина. – Х.: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2008. – 100 с.
50. Проблеми якості вищої освіти: монографія / [К. Корсак, Г. Козакова, А. Похресник та ін.]; Акад. пед. наук. України, Ін-т вищ. освіти. – К.: Пед. думка, 2007. – 233 с.: іл., табл.
51. Рева Ю. В. Синергетичний підхід до розвитку загальнолюдських духовних цінностей: технологічний аспект: навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рева; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – 355 с.
52. Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: [матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 15–16 берез. 2007 р. / редкол.: Глуман та ін.]. – Ялта: КГУ, 2007. – 282 с.: іл., табл.
53. Розвиток ринку послуг вищої освіти в контексті Болонського процесу і вдосконалення конкурентної діяльності ВНЗ: матеріали наук.-метод. конф. – Львів: ЛКА, 2008. – 461 с.
54. Сазоненко Г. С. Педагогічні технології / Г. С. Сазоненко. – К.: Шк. світ, 2009. – 125, [1] с.
55. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів / А. Семенова; Одес. нац. юрид. акад.. – Одеса: Юрид. л-ра, 2009. – 501 с.
- Т. 1: Теорія та історія педагогіки / [редкол.: Сухомлинська О. В. та ін.]. – 358 с.: іл., табл.
- Т. 2: Дидактика, методика, інформаційні технології / [редкол.: Бібік Н. М. та ін.]. – 367 с.: іл., табл.
- Т. 3: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія / [редкол.: Максименко С. Д. та ін.]. – 375 с.: іл., табл.
- Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи / [редкол.: Євнух М. Б. та ін.]. – 439 с.: іл., табл.
- Т. 5: Неперервна професійна освіта: теорія і практика / [редкол.: Никало Н. Г. та ін.]. – 391 с.
56. «Учитель року – 2008», всеукраїнський конкурс (2008; Київ). Перлини Всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2008». – Чернівці: Букрек, 2008. – 351 с.: іл., табл., портр.
57. Фібула М. М. Педагогіка: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. М. Фібула. – 2-ге вид., виправл., доповн. – К.: Академвидав, 2007. – 559 с.
- Ч. 1 – 2008. – 448 с.: табл., схеми, портр.
58. Юхно І. О. Край наш Краснокутський: іст. нарис із найдавніших часів до сьогодення / І. О. Юхно, М. Ф. Кукса. – Полтава: Дивосвіт, 2008. – 381 с.: іл.

Журнальні публікації

59. Алексєєнко Т. Ф. Цінності малої групи школярів як соціально-педагогічний феномен / Т. Ф. Алексєєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2009. – Вип. 13, кн. 1. – С. 266-274.
60. Андрущенко Т. В. Європейський простір української освіти / Т. В. Андрущенко // Гілея. – 2009. – Вип. 19. – С. 230–236.
61. Бабин І. І. Стратегія і сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти / І. І. Бабин // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 61-71.
62. Барняцька О. Б. Впровадження індивідуального плану розвитку як технології виховання самостійної особистості / О. Б. Барняцька // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2009. – Вип. 13, кн. 1. – С. 121-129.
63. Безчестний В. М. Створення нової нормативно-правової бази державного управління вищою освітою / В. М. Безчестний // Теорія та практика державного управління. – 2009. – Вип. 2. – С. 179-186.
64. Бенера В. Є. Міжособистісна взаємодія педагога і студента у вищій школі / В. Є. Бенера // Наука і освіта. – 2008. – № 3. – С. 95–100.
65. Берека В. Є. Багаторівнева підготовка менеджера освіти в Україні / В. Є. Берека // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2009. – Вип. 21. – С. 3-19.
66. Бесчестний В. М. Стандартизація освітніх систем на етапі входження України до Болонського процесу / В. М. Безчестний // Економіка та держава. – 2009. – № 9. – С. 77-79.
67. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – С. 10-14.
68. Білан О. І. Особистісно-орієнтована освіта як умова компетентнісного розвитку особистості / О. І. Білан // Наука і освіта. – 2008. – № 6. – С. 9–11.
69. Богданова Н. Г. Проблема розвитку менеджмента освіти / Н. Г. Богданова // Гілея. – 2009. – Вип. 23. – С. 358-364.
70. Богданова Н. Проблема інформатизації і соціалізації освіти / Н. Богданова // Вища школа. – 2009. – № 2. – С. 83-89.
71. Богданова І. М. Стан впровадження нових педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищого педагогічного закладу освіти / І. М. Богданова // Наука і освіта. – 2008. – № 4/5. – С. 73–77.
72. Бодиар І. Є. Формування у студентів спеціальності «Управління навчальним закладом» умінь і навичок колегіального управління / І. Є. Бондар, К. К. Жоль // Проблеми сучасної психології. – 2009. – Вип. 6, ч. 1. – С. 55-66.

73. Бойко А. Проблеми розвитку української освіти в умовах євроінтеграції / А. Бойко // Вища освіта України. – 2009. – № 2. – С. 44-49.
74. Бойко А. І. Інноваційний характер сучасної освіти / А. І. Бойко // Гілея. – 2008. – Вип. 13. – С. 314–321.
75. Бойко Я. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах / Я. Бойко // Рідна школа. – 2009. – № 10. – С. 19–23.
76. Борисова О. Науково-дослідна діяльність студентів педагогічних ВНЗ в умовах реалізації завдань Булонської конвенції / О. Борисова // О. Борисова, Н. Харченко // Рідна школа. – 2008. – № 10. – С. 33–35.
77. Бочаров С. В. Модернізація польської системи освіти на рубежі XX – XXI століть / С. В. Бочаров // Наука. Релігія. Суспільство. – 2009. – № 3. – С. 23-27.
78. Бугрій О. Творчість у педагогічній діяльності / О. Бугрій // Вища школа. – 2009. – № 4. – С. 87-92.
79. Буряк В. Методологія педагогічної теорії / В. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 12. – С. 3-10.
80. Васильєва О. А. До проблеми професійного самовизначення студентів / О. А. Васильєва // Наука і освіта. – 2009. – № 6. – С. 147-151.
81. Вашків О. Використання модерації у сучасному навчальному процесі / О. Вашків, Л. Вашків // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 117–126.
82. Веремюк Л. „Школа дії” як один із напрямків реформаторської підготовки: історичний аспект / Л. Веремюк // Рідна школа. – 2009. – № 3. – С. 74–76.
83. Винницький М. Впровадження третього циклу вищої освіти – ключ до успіху Болонського процесу / М. Винницький // Вища школа. – 2008. – № 12. – с. 20-27.
84. Виткалов В. Культурологічна освіта у системі гуманітарних знань / В. Виткалов, О. Граб // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 88–95.
85. Вільський Г. Особливості сучасного етапу розвитку вищої освіти України / Г. Вільський // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 57-62.
86. Вознюк О. В. Постмодерністська парадигма освіти / О. В. Вознюк, С. О. Кубіцький // Вісник Національної академії оборони України. – 2009. – № 2. – С. 5-9.
87. Гардашук Т. Євроінтеграційні виміри освіти / Т. Гардашук // Сучасність. – 2009. – Чис. 3/4. – С. 235-245.
88. Гасанов М. М. Этнокультурный диалог как средство воспитания студенческой молодежи / М. М. Гасанов // Педагогика. – 2009. – № 9. – С. 59–65.
89. Генкал С. Є. Педагогічний супровід учнів профільних класів під час виконання індивідуальних освітніх проектів / С. Е. Генкал // Сучасні

- інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2009. – Вип. 21. – С. 129-134.
90. Герасимчук І. В. Технологія навчання як технологія / І. В. Герасимчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2009. – Вип. 21. – С. 31-32.
91. Гирич І. Українська історична освіта на початку ХХІ ст.: від обмежень філософії етноцентризму до концепції засвоєння „чужого” як „свого” / І. Гирич // Історія в школах України. – 2009. – № 5. – С. 3-7.
92. Гірняк А. Систематика навчальних завдань модульно-розвивального підручника / А. Гірняк // Психологія і суспільство. – 2008. – № 2. – С. 116–138.
93. Гладкова В. М. Оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців / В. М. Гладкова // Наука і освіта. – 2009. – № 9. – С. 42-45.
94. Голубенко О. Успішність навчання студентів: якість підготовки, тест на стипендію чи перепустка до Європи / О. Голубенко, М. Смирний // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 39-49.
95. Гонтаровська Н. Б. Принципи розробки проекту освітнього середовища навчального закладу як передумови розвитку обдарованої особистості / Н. Б. Гонтаровська // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика. – 2009. – Вип. 2. – С. 113-132.
96. Гордій Н. М. Умови оволодіння педагогічною майстерністю педагога у наукових працях В. О. Сухомлинського / Н. М. Гордій // Наука і освіта. – 2008. – № 6. – С. 24–28.
97. Гороховський О. І. Модель сприйняття навчального матеріалу студента дистанційної форми навчання / О. І. Гороховський, Т. І. Трояновська, А. В. Снігур // Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія. – 2008. – № 1. – С. 176–180.
98. Гуцан Л. А. Профільна освіта та професійна орієнтація в школі як складові соціалізації учнівської молоді в сучасному суспільстві / Л. А. Гуцан // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2009. – Вип. 13, кн. 2. – С. 289-298.
99. Дем'яненко Н. Світова інтерпретація ідеї університету: методологія, теорія, досвід реалізації / Н. Дем'яненко // Рідна школа. – 2008. – № 11. – С. 63–66.
100. Джура О. Демократизація освіти як чинник її інтеграції у світовий освітній простір / О. Джура // Вища школа. – 2009. – № 2. – С. 38-43.
101. Дмитришин В. Роль державної системи інтелектуальної власності у проведенні наукових досліджень у вищих навчальних закладах / В. Дмитришин // Інтелектуальна власність. – 2009. – № 7. – С. 9-15.
102. Домбровська С. М. / С. М. Домбровська // Теорія та практика державного управління. – 2009. – Вип. 1. – С. 231–236.

103. Дороз В. Філософія гуманізму, крос-культуралізму та синергетики як теоретико-методологічна основа полі культурної освіти / Вікторія Дороз // Рідна школа. – 2009. – № 2-3. – С. 21–25.
104. Зарубінська І. Б. Підготовка студентів вищих навчальних закладів до подолання критичних життєвих ситуацій / І. Б. Зарубінська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2009. – Вип. 13, кн. 1. – С. 534-543.
105. Зеленський К. Вартість навчання, порядок формування ціни та шляхи її зменшення / К. Зеленський, О. Синяшин // Вища школа. – 2009. – № 10. – С. 61-85.
106. Зязюн Л. Концептуально-методологічні підходи до процесу виховання в освітній системі України / Л. Зязюн// Вища школа. – 2009. – № 2. – С. 65-74.
107. Ігнатова О. М. Дидактичні можливості Інтернет-технологій / О. М. Ігнатова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2009. – Вип. 21. – С. 42-50.
108. Ігнатович О. М. Особливості проявів фахової інноваційної культури в діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. М. Ігнатович // Актуальні проблеми психології. – 2009. – Т. 12, вип.. 7. – 81-88.
109. Каленюк І. Вища освіта в сучасному глобальному середовищі / І. Каленюк // Вища освіта. – 2008. – № 9. – С. 55–62.
110. Калініна Л. Управління загальноосвітнім навчальним закладом із використанням мережевих інформаційних технологій / Л. Калініна // Рідна школа. – 2009. – № 11. – С. 18–26.
111. Калінічева Г. Євроінтеграційний поступ системи вищої освіти України: нові можливості чи нові проблеми? / Г. Калінічева // Віче. – 2009. – № 16. – С. 16-19.
112. Кивлюк О. П. Соціально-педагогічні аспекти інформатизації освіти в процесі розвитку інформаційного суспільства / О. П. Кивлюк // Гілея. – 2009. – Вип. 18. – С. 270–277.
113. Кліщ І. І. Спільні та відмінні риси впровадження Болонського процесу в Австрії та Україні / І. І. Кліщ, А. М. Пришляк // Медична освіта. – 2009. – № 3. – С. 33-36.
114. Князева І. А. Інваріантна і варіативна складові процесу професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в педагогічному університеті / І. А. Князева // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 93-97.
115. Козарь Т. П. Реформування змісту освіти як пріоритет державної освітньої політики / Т. П. Козарь // Держава та регіони. Серія: Державне управління. – 2009. – № 4. – С. 48-51.

116. Козарь Т. П. Развитие системы освіти Украины на рынке международных образовательных услуг / Т. П. Козарь // *Держава та регіони. Серія: Державне управління*. – 2009. – № 2. – С. 95-99.
117. Коломієць А. М. Технології взаємонавчання у вищій школі / А. М. Коломієць // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. – 2009. – Вип. 21. – С. 62-67.
118. Колот С. А. Особенности построения межличностных отношений в диаде преподаватель–студент, на основе эмоционального менеджмента / С. А. Колот // *Наука і освіта*. – 2008. – № 3. – С. 128–134.
119. Кононенко П. Концепція національної системи освіти / П. Кононенко // *Освіта і управління*. – 2009. – Т. 12, № 1. – С. 24–32.
120. Кравченко Т. В. Соціалізація і виховання: логіка взаємозв'язку / Т. В. Кравченко // *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. – 2009. – Вип. 13, кн. 1. – С. 17-27.
121. Кравченко О. Виховні ідеї у творчій спадщині Пантелеймона Куліша / О. Кравченко // *Рідна школа*. – 2009. – № 8–9. – С. 68–73.
122. Креденець Н. Управління формуванням професійної компетентності спеціалістів / Н. Креденець // *Педагогіка і психологія професійної освіти*. – 2008. – № 6. – С. 227-236.
123. Кулик М. С. Концепція розвитку та впровадження інформаційних технологій в освіту / М. С. Кулик, О. В. Юдін, О. В. Матвійчик-Юдіна // *Моделювання та інформаційні технології*. – 2009. – Вип. 51. – С. 72-80.
124. Куліш Р. В. Потенційні можливості підвищення ефективності педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів / Р. В. Куліш // *Наука і освіта*. – 2009. – № 4. – С. 80-83.
125. Кусій М. І. До питання про визначення поняття «інноваційні педагогічні технології» в сучасній педагогічній науці / М. І. Кусій // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. – 2009. – Вип. 21. – С. 153-158.
126. Куценко Г. В. Виклики і пріоритети сучасної освіти: час педагогічної картини світу / Г. В. Куценко // *Наука і освіта*. – 2009. – № 6. – С. 30-34.
127. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема / Н. Лалак // *Рідна школа*. – 2009. – № 5-6. – С. 17–20.
128. Листопад О. А. Упровадження ідей педагогіки творчості в професійну підготовку студентів педагогічних ВНЗ / О. А. Листопад // *Наука і освіта*. – 2009. – № 7. – С. 137-141.
129. Литовченко О. В. Проблема дослідження: виховання соціально компетентної особистості / О. В. Литовченко // *Теоретико-методичні*

- проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2009. – Вип. 13, кн. 1. – С. 457-465.
130. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 13-25.
131. Луговий В. І. Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України: час дискусій і час дій / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 5-17.
132. Ляшенко О. І. Диференціація як основоположний принцип шкільного навчання / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 40-45.
133. Мельник А. І. Культурно-цивілізаційна концепція історії як альтернатива ідеї єдності історичного процесу / А. І. Мельник // Гілея. – 2009. – Вип. 20. – С. 214-222.
134. Мельниченко Г. В. Концептуальні засади розвитку навчально-пізнавальної компетентності в опрацюванні теоретичних курсів у межах модульної технології навчання / Г. В. Мельниченко // Наука і освіта. – 2008. – № 4/5. – С. 164-167.
135. Митник О. розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа. – 2009. – № 11. – С. 35-37.
136. Молодиченко В. В. Державна освітня політика як поле реалізації системи цінностей / В. В. Молодиченко // Гілея. – 2009. – Вип. 21. – С. 305-312.
137. Назарко С. Світовий досвід формування ринку освітянських послуг в Україні / С. Назарко // Сіверянський літопис. – 2008. – № 5. – С. 99-104.
138. Науменко Р. А. Державна підтримка обдарованої молоді: досвід України / Р. А. Науменко // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика. – 2009. – Вип. 2. – С. 223-234.
139. Нестеренко В. В. Пути и средства улучшения качества подготовки студентов при заочной форме обучения / В. В. Нестеренко // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 150-154.
140. Опалюк О. М. Особливості психологічного аналізу педагогічного спілкування / О. М. Опалюк, О. І. Лісовий // Проблеми сучасної психології. – 2009. – Вип. 6, ч. 2. – С. 124-132.
141. Особливості сучасних систем дистанційної освіти / А. В. Снігур, В. С. Озерянський, Ю. Я. Слободянюк, О. В. Бойко // Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія. – 2008. – № 1. – С. 181-187.
142. Пайгусов А. И. Интегрированное обучение на основе историко-культурологического подхода / А. И. Пайгусов // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 33-40.

143. Пашенко М. Кредитно-модульна система навчання як основа новаторства та експериментування у вищій школі / М. Пашенко // Рідна школа. – 2008. – №12. – С. 16–18.
144. Переheyда О. Духовна культура педагога: проблема формування / О. Переheyда // Вища освіта України. – 2008. – №3. – С. 68–74.
145. Плахотнюк О. Реалізація ідей гуманістичного виховання в системі шкільної освіти США / О. Плахотнюк // Рідна школа. – 2009. – № 3. – С. 77–80.
146. Погоріла І. Особливості адаптації студентів-першокурсників до навчальної і професійної діяльності / І. Погоріла // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2008. – Вип. 1. – С. 185–188.
147. Пономарьов О. С. Синергетика як постнекласична методологія освіти / О. С. Пономарьов // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2009. – Вип. 22. – С. 13-24.
148. Пономарьов О. С. Логіко-методологічні основи активізації професійно-пізнавальної діяльності студентів / О. С. Пономарьов, А. О. Харченко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2009. – № 4. – С. 29-35.
149. Поступна О. В. Інформатизація навчального процесу – складова інтеграції до європейського освітнього простору / О. В. Поступна // Теорія та практика державного управління. – 2008. – Вип. 3. – С. 433–439.
150. Пуховська Л. Професійний розвиток учителів у світовому та європейському освітньому просторі: ступінь магістра / Л. Пуховська // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 16–19.
151. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України [реком. бібліогр. список літ.] / упоряд. Л. М. Балдич; наук. ред. А. М. Доркену // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12, № 2. – С. 7-8.
152. Сащак Н. Гуманізація вищої освіти як чинник відродження духовності української молоді / Н. Сащак // Педагогічна думка. – 2009. – № 4. – С. 31–34.
153. Семенець В. Впровадження технологій дистанційного навчання у навчальний процес / В. Семенець, В. Каук, О. Аврунін // Вища школа. – 2009. – № 5. – С. 40–57.
154. Сиченко В. В. Запровадження європейської парадигми кредитно-трансферної системи у ВНЗ в Україні / В. В. Сиченко // Економіка і держава. – 2009. – № 9. – С. 73-76.
155. Сікорський П. Проблеми дидактичної взаємодії середньої і вищої школи – основа якісної підготовки фахівців / П. Сікорський // Шлях освіти. – 2009. – № 1. – С. 10-15.

156. Сковорцова С. О. Професійна компетентність учителя: зміст поняття / С. О. Сковорцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93-96.
157. Скорич Л. П. Теоретичні основи індивідуального підходу у навчанні / Л. П. Скорич // Проблеми сучасної психології. – 2009. – Вип. 6, ч. 2. – С. 258-265.
158. Сологуб А. І. Організація самоосвітньої діяльності учнів як засіб само творення / А. І. Сологуб // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика. – 2009. – Вип. 2. – С. 172-177.
159. Сомомбанія Г. М. Аналіз практики організації науково-дослідницької підготовки майбутніх магістрів / Г. М. Сомомбанія // Наука і освіта. – 2009. – № 1-2. – С. 169-173.
160. Стенко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М. Ф. Стенко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 42-51.
161. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятим, а що проблемним для вищої освіти України? / Михайло Степко // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 43-52.
162. Стрелова О. Ю. Международный образовательный проект как способ формирования профессиональной компетентности учителя / О. Ю. Стрелова, М. Г. Цыренова // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 3. – С. 41-42.
163. Султанов Л. Ю. Компоненти готовності студентів вищих навчальних закладів до науково-дослідної діяльності / Л. Ю. Султанова // Вісник Національної академії оборони України. – 2009. – № 2. – С. 88-92.
164. Сухарніков Ю. Диверсифікація вищої освіти в контексті розробки Національної рамки кваліфікацій України / Ю. Сухарніков // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 26-43.
165. Сухарніков Ю. В. Сутнісні розбіжності діяльнісного і компетентнісного підходів до стандартизації освіти в Україні / Ю. В. Сухарніков // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 32-42.
166. Сучасні моделі міжпредметної інтеграції / І. Я. Господарський, С. О. Ястремська, Н. Б. Галіяш [та ін.] // Медична освіта. – 2009. – № 2. – С. 72-74.
167. Терещенко Ю. Дефініція „педагогічна наука”: смислове завантаження новим / Ю. Терещенко // Вища школа. – 2009. – № 2. – С. 60-64.
168. Терно С. Актуальні проблеми зовнішнього незалежного оцінювання та сучасної тестології / С. Терно // Історія в школах України. – 2009. – № 4. – С. 9-13.
169. Тимошенко О. І. Демократизація освіти і полікультурне виховання особистості / О. І. Тимошенко // Гілея. – 2009. – Вип. 23. – С. 329-339.

170. Тимошенко О. І. Інтенсифікація освіти засобами високих педагогічних технологій / О. І. Тимошенко // Мультиверсум: філософський альманах. – 2009. – Вип. 81. – С. 156-167.
171. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів / Н. О. Ткачова, Т. К. Віренко // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 212-215.
172. Требіна Т. Ф. Актуальність проблеми педагогіки вищої школи / Т. Ф. Требіна // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2009. – Вип. 22. – С. 195-201.
173. Трифонова О. С. До проблеми формування інтересу в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / О. С. Трифонова // Наука і освіта. – 2008. – № 6. – С. 165-168.
174. Федірчук Т. Д. Розвиток професіоналізму викладача як фактор управління якістю вищої освіти / Т. Д. Федірчук // Наука і освіта. – 2009. – № 3. – С. 75-79.
175. Федорович М. А. Нова освітня парадигма та новий підхід до контролю результатів освітньої діяльності / М. А. Федорович // Вісник Національної академії оборони України. – 2009. – № 2. – С. 63-66.
176. Федорченко Т. С. Активні методи колекційного впливу в роботі з важковиховуваними підлітками / Т. С. Федорченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2009. – Вип. 13, кн. 2. – С. 23-33.
177. Фунтікова О. О. Лекція як форма навчання студентів в ВНЗ / О. О. Фунтікова // Держава та регіони. Сер.: Право. – 2008. – № 1. – С. 157-161.
178. Харченко А. О. Шляхи активізації пізнавальної діяльності студентів / А. О. Харченко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2009. – Вип. 22. – С. 163-173.
179. Хомерікі О. А. Перспективи інтеграції української системи освіти в європейський освітній і науковий простір / О. А. Хомерікі // Мультиверсум: філософський альманах. – 2009. – Вип. 81. – С. 168-177.
180. Чепіга М. Фахово-педагогічна атестація вищій школі України / М. Чепіга // Вища школа. – 2009. – № 4. – С. 82-86.
181. Червякова Ж. Ю. Національний та інституціональний рівні інтернаціоналізації освіти в умовах глобалізації / Ж. Ю. Червякова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2009. – Вип. 21. – С. 113-118.
182. Чернова К. Менеджмент вищої освіти в контексті євроінтеграції / К. Чернова // Соціальна психологія. – 2009. – № 4. – С. 106-112.
183. Чернова К. Соціокультурний аспект модернізації вищої школи / К. Чернова // Соціальна психологія. – 2009. – № 3. – С. 79-85.

184. Чирвона Т. М. Самостійна робота студентів у період переходу до нової моделі вищої освіти в Україні / Т. М. Чирвона // Держава та регіони. Сер.: Гуманітарні науки. – 2008. – № 2. – С. 84–89.
185. Шевченко С. О. До проблеми оцінювання якості вищої освіти в Україні / С. О. Шевченко // Держава та регіони. Серія: Державне управління. – 2008. – № 3. – С. 216–221.
186. Яблочников С. Л. Імовірнісний підхід щодо визначення категорії якості освіти / С. Л. Яблочников // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2009. – Вип. 21. – С. 119-124.

II. Методика. Практика. Досвід

Книги

187. 500 найцікавіших питань та відповідей про найвидатніших людей України / [уклад. В. П. Потоцький]. – Х.: Школа, 2009. – 109, [2] с.: іл.
188. Баханов К. О. Шкільна програма з історії: становлення змісту / К. О. Бабанов. – Х.: Основа, 2009. – 127 с.
189. Бердута М. З. Історія України: експрес-курс: зовніш. незалеж. оцінювання: [навч. посіб.] / М. З. Бердута, Д. В. Журавльов, С. Є. Конішева. – К.: Майстер-клас, 2009. – 314, [1] с.: іл., портр.
190. Бізбіз Т. О. Правознавство. Практичний курс: дидакт. матеріали / Т. О. Бізбіз. – Х.: Основа, 2009. – 112 с.: іл. – (Б-ка журналу «Історія та правознавство»: вип. 7 (67)).
191. Богданова О. Історія України. 8 клас: плани-конспекти уроків за прогн. 12-річ. шк. / Олена Богданова. – К.: Шк. світ, 2008. – 125 с.
192. Болдина Н. В. Всемирная история: задания для провероч. работ: 9-й кл. / Н. В. Болдина. – Х.: Л. В. Халимон, 2009. – 32 с.
193. Больбат Т. В. Історія України: навч. посіб.: у 2 ч. / Т. В. Больбат, В. О. Шевченко, М. О. Бистра, Донец. держ. ун-т упр. – Донецьк.
194. Борисенко В. А. Історія України: кредитно-модульний формат: учб.-метод. посіб. з орг. та моніторингу самост. роботи над курсом історії України студ. неіст. ф-тів / Борисенко В. А.; Глухів. держ. пед. ун-т. – Глухів: ГДПУ, 2007. – 191 с.: табл.
195. Буштрук О. В. История Украины: задания для провероч. работ: 9-й кл. / О. В. Буштрук. – Х.: Л. В. Халимон, 2009. – 79 с.
196. Буштрук О. В. История Украины: подгот. к внеш. независимому оцениванию / О. В. Буштрук. – Х.: Халимон Л. В., 2008. – 91, [2] с.: ил.
197. Буштрук О. В. История Украины: задания для провероч. работ: 7-й кл. / О. В. Буштрук. – Х.: Л. В. Халимон, 2009. – 32 с.
198. Буштрук О. В. Історія України: готуємось до зовніш. незалеж. оцінювання: [для учнів 10-11 класів] / О. В. Буштрук. – Х.: Халимон Л. В., 2009. – 247 с.

199. Власов В. С. Історія стародавнього світу: зошит для темат. оцінювання: 6-й кл. / В. С. Власов. – К.: Генеза, 2008. – 48 с.
200. Власов В. С. Історія України: підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: 8-й кл. / В. С. Власов; за ред. Ю. А. Мицика. – К.: Генеза, 2008. – 303 с.
201. Воропаєва В. В. Тест-контроль. Історія України + Всесвітня історія: зошит для поточ. та темат. оцінювання: 7-й [клас] / В. В. Воропаєва. – Х.: Співак В. Л., 2009. – 103 с.
202. Воропаєва В. В. Тест-контроль. Історія України + Всесвітня історія: зошит для поточ. та темат. оцінювання: 8-й [клас] / В. В. Воропаєва, М. В. Татаринів. – Х.: Співак В. Л., 2009. – 96 с.
203. Воропаєва В. В. Тест-контроль. Історія України + Всесвітня історія: зошит для поточ. та темат. оцінювання: 9-й [клас] / В. В. Воропаєва. – Х.: Співак В. Л., 2009. – 96 с.
204. Воропаєва В. В. Тест-контроль. Історія України + Всесвітня історія: зошит для поточ. та темат. оцінювання: 11-й [клас] / В. В. Воропаєва, М. В. Татаринів. – Х.: Співак В. Л., 2009. – 111 с.
205. Всемирная история: словарь-справочник: понятия и термины шк. курса / [сост. Балюта Е. И.]. – Х.: Халимон Л. В., 2009. – 239 с.
206. Всесвітня історія: слов.-довід.: поняття і терміни шк. курсу / [уклад. Є. І. Балюта]. – Х.: Халимон Л. В., 2008. – 239 с.
207. Всесвітня історія у визначеннях, таблицях і схемах [посібник-довідник]: 8-9 клас / О. Е. Охредько. – Х.: Ранок, 2009. – 127, [2] с.
208. Гайдай Л. І. Історія України: персоналії, терміни, назви і поняття (1648–1917): навч. посіб.-комент.: у 2 т. / Л. І. Гайдай. – Луцьк: Вежа, 2008.
209. Гирич І. Історія України нового часу в сучасній шкільній освіті / І. Гирич; Укр. ін.-т нац. пам'яті. – К.: Стилос, 2009. – 63 с.
210. Гисем А. В. Всемирная история. 9 класс: разработки уроков / А. В. Гисем, А. А. Мартынюк. – Х.: Ранок, 2009. – 320 с.
211. Гісем О. В. Всесвітня історія: зошит для контрольних робіт (за типологією завдань для зовніш. незалеж. оцінювання): 9-й клас / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2009. – 45, [2] с.
212. Гісем О. В. Всесвітня історія. 9 клас: конспекти уроків: посіб. для вчителя / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2009. – 383, [1] с.
213. Гісем О. В. Історія України: довідник / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Х.: Ранок, 2009. – 480 с.
214. Гісем О. В. Історія України: зошит для контрол. робіт (за типологією завдань для зовніш. не залеж. оцінювання) / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2009. – 79 с.

215. Гісем О. В. Історія України: комплекс. залік. зошит: 11-й [клас] / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – [2-ге вид.] – Х.: Веста; Ранок, 2009. – 40, [1] с.
216. Гісем О. В. Всесвітня історія: Новий час (XV–XVIII ст.): підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: 8 кл. / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Х.: Ранок, 2008. – 255 с.
217. Гісем О. В. Історія України: довід. + тести: повний повторюв. курс підготов. до зовніш. незалеж. оцінювання / О. В. Гісем – Кам'янець-Подільський: Сисин О. В., 2008. – 515 с.
218. Гісем О. В. Всесвітня історія: зошит для контрол. робіт (за типологією завдань для зовніш. оцінювання): 8 кл. / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2008. – 65 с.
219. Гісем О. В. Всесвітня історія: Новий час (XV–XVIII ст.): підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: 8 кл.: розробки уроків: до підруч. «Всесвітня історія: Новий час (XV–XVIII ст.). 8 кл.» / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Х.: Ранок: Веста, 2008. – 350 с.: табл. – (На допомогу вчителю).
220. Гісем О. В. Всесвітня історія. 8 клас: конспекти уроків / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2009. – 367 с.: іл., табл.
221. Гісем О. В. Історія України: Бліцпідготовка до ЗНО за 2 тижні: інтенс. курс / Гісем О. В., Мартинюк О. О. – Х.: Ранок, 2009. – 224 с.
222. Гісем О. В. Історія України: Давня історія України. Середньовічна історія України. Нова історія України (XVI–XIX ст.): наоч. довід.: 6–9-ті кл. / Гісем О. В., Мартинюк О. О. – Х.: Ранок: Веста, 2009. – 160 с.
223. Гісем О. В. Історія України: зовніш. незалеж. оцінювання: тест. завдання: посіб. для тренування / Гісем О. В. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2009. – 124 с.
224. Гісем О. В. Історія України: зошит для контрол. робіт (за типологією завдань для зовніш. оцінювання): 8 кл. / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2008. – 126 с.
225. Гісем О. В. Історія України: опор. схеми, табл., коментарі / Гісем О. В., Мартинюк О. О. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2009. – 488 с.
226. Гісем О. В. Історія України XX століття: білети та відповіді: 11-й кл. / Гісем О. В. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2009. – 85 с.
227. Глушко М. С. Методика польового етнографічного дослідження [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / М. Глушко; Львів. нац. ун-т імені Івана Франка. – Львів: ЛНУ імені І. Франка, 2008. – 286 с.
228. Греченко В. А. Історія України: модул. курс: навч. посіб. для ВНЗ / В. А. Греченко. – Х.: Торсінг плюс, 2009. – 383 с.

- 229.Греченко В. А. Історія України. Всесвітня історія: для старшокласників, випускників та абітурієнтів / В. А. Греченко. – Х.: Торсінг плюс, 2008. – 640 с.
- 230.Греченко В. А. Історія. Усе, що треба знати: зовніш.+темат.оцінювання, випуск.+вступ. іспити / В. А. Греченко. – Х.: Торсінг плюс, 2008. – 415 с.
- 231.Губарев В. К. Історія України: универс. справ. школьника и студента / В. К. Губарев. – Донецк: ПКФ «БАО», 2009. – 383 с.
- 232.Губіна С. Л. Тест-контроль. Історія України: зошит для поточ. та темат. оцінювання: 5-й [клас / С. Л. Губіна. – Х.: Співак В. Л., 2009. – 30, [1] с.; іл., табл.
- 233.Губіна С. Л. Тест-контроль. Історія України: зошит для поточ. та темат. оцінювання: 6-й [клас] / С. Л. Губіна, О. І. Уткіна. – Х.: Співак В. Л., 2009. – 52, [3] с.; іл., табл.
- 234.Губіна С. Л. Історія України: [кін. XV –2 пол. XVII ст.]: практ. роботи: 8-й кл. / Губіна С. Л. – Х.: Співак Т. К., 2009. – 63 с.
- 235.Губіна С. Л. Всесвітня історія: [кін. XV –1 пол. XVII ст.]: практ. роботи: 8-й кл. / Губіна С. Л. – Х.: Співак Т. К., 2009. – 60 с.
- 236.Гудзь В. В. Історія України: [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Віктор Гудзь; М-во освіти і науки України. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К.: Слово, 2008. – 670 с.: іл., табл., портр., карти.
- 237.Д'ячков С. В. Всесвітня історія: Новий час (XV–XVIII ст.): підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: 8 кл. / С. В. Д'ячков, С. Д. Литовченко. – Х.: Ранок, 2008. – 223 с.
- 238.Десятов Д. Л. Методика використання наочності на уроках історії стародавнього світу / Д. Л. Десятов. – Х.: Основа, 2009. – 143 с.
- 239.Дух Д. Л. Історія України: самост. роботи: 9-й клас / [Д. Л. Дух]. – Х.: Торсінг плюс, 2009. – 112 с.
- 240.Єрмоленко А. О. Усі уроки до курсу «Історія України». 9 клас: додаток / А. О. Єрмоленко, О. П. Мокрогуз. – Х.: Основа, 2009. – 64 с.
- 241.Єрмоленко А. О. Усі уроки до курсу «Історія України». 9 клас / А. О. Єрмоленко, О. П. Мокрогуз. – Х.: Основа, 2009. – 254 с.: іл., табл.
- 242.Земерова Т. Ю. Історія України у визначеннях, таблицях і схемах: 7-мі–9-ті кл. / Т. Ю. Земерова, І. М. Скирда. – Х.: Ранок, 2009. – 127 с.: іл., табл..
- 243.Зосимов А. М. Дисертаційні помилки / А. М. Зосимов, В. П. Голік. – [4-те вид., доповн. та виправл.]. – Х.: Інжек, 2009. – 262 с.
- 244.Іванко А. Історики України XIX – XX ст. / А. Іванко. – К.: Шк. світ, 2008. – 126 с.
- 245.Іванченко Л. П. Історія України: працюємо з історичною картою: 7-й клас / Л. П. Іванченко. – Х.: Нова тема, 2009. – 31, [1] с.

246. Іващенко В. Ю. Історія України: [посібник] / В. Ю. Іваненко, О. С. Марченко. – Х.: Ранок: Веста, 2009. – 383 с.: табл.
247. Ілляша Р. В. Історія України: нові завдання для перевірок, робіт: 7-й клас / Р. В. Ілляша. – Х.: Нова тема, 2009. – 43, [1] с.
248. Історія сучасного світу: навч. посіб. / [В. Ф. Салабай, І. Д. Дудко, М. П. Чуб та ін.]. – К.: КНЕУ, 2008. – 427 с.
249. Історія України: документи, матеріали / [упоряд. І. М. Скирда]. – Х.: Ранок, 2009. – 253 с.
250. Історія України: комплекс. вид.: зовніш. незалеж. оцінювання / [В. О. Єфімова, О. В. Гісем, О. О. Мартинюк та ін.]. – Х.: Веста, 2009. – 317 с.
251. Історія України: комплекс. вид.: зовніш. незалеж. оцінювання 2009 / [О. П. Мокрогуз, А. О. Єрмоленко, О. В. Гісем, О. О. Мартинюк]. – К.: Літера, 2009. – 223, [1] с.: іл., табл., портр.
252. Історія України: підруч. [для інозем. студ. виш. навч. закл.] / В. І. Гусев, Г. Д. Казьмирчук, В. П. Капелюшний [та ін.]; Київ. нац. ун-т імені Т. Г. Шевченка. – К.: Київ. ун-т, 2008. – 463 с.
253. Історія України: схеми, табл., слов.-довід.: 10-11-ті [кл.] / Н. І. Харківська, Н. М. Морозова, А. В. Басова, О. О. Івакін. – Х.: Основа, 2009. – 110 с.
254. Історія України від найдавніших часів до сьогодення: зб. док. і матеріалів: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / упоряд. Євтушенко І. Б. та ін.]. – К.: [б. в.]; Чернівці: Книги – XXI, 2008. – 1099 с.: табл.
255. Історія України з найдавніших часів до наших днів: практикум для студ. неспец. ф-тів [вищ. навч. закл. / упоряд.: Герегова С. В. та ін.]; Чернівець. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – 2-ге вид., доповн. – Чернівці: Наші кн., 2007. – 263 с.: табл.
256. Історія України та її державності: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Дециньський Л. Є., Зінкевич Р. Д., Терський С. В. та ін. – 4-то вид., переробл. і доповн. – Львів: Бескід Біт, 2008. – 443 с.
257. Кагітіна Н. А. Історія стародавнього світу. 6 клас / Н. А. Кагітіна, О. П. Мокрогуз. – Х.: Основа, 2009. – 144 с.
258. Карнаух П. М. Цікаві завдання з історії України [навч. посібник]: 5-й клас / П. М. Карнаух. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2009. – 62 с.
259. Киридон А. М. Як підготувати та захистити кваліфікаційну роботу у вищому навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / А. М. Киридон; Київ. міжнар. ун-т, Ін-т міжнар. відносин. – К.: КиМУ, 2009. – 174 с.
260. Коваленська О. І. Іван Мазепа: у запитаннях та відповідях / Ольга Коваленська. – 2-ге вид., допов. і виправл. – К.: Темпора, 2008. – 199 с.
261. Коляда І. А. Історія України: робочий зошит з друк. основою для учня 7-го кл. / Ігор Коляда, Ніна Загребельна, Олена Антонечко; заг. ред. М. Ю. Виговського. – К.: Аконіт, 2007. – 167 с.: іл., табл.

262. Король В. Ю. Історія України: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. зал.] / В. Ю. Король. – 2-ге вид., доповн. – К.: Академія, 2008. – 495 с.
263. Кравчук Л. В. Нариси з історії української духовності: Особи та погляди: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. зал. III – IV рівнів акредитації] / Леонід Кравчук, Святослав Кравчук. – Тернопіль: Лілея, 2007. – 265, [1] с.
264. Кресан Ж. В. Історія України: нові завдання для перевірок. робіт: 0-й клас / Ж. В. Кресан. – Х.: Нова тема, 2009. – 62, [2] с.
265. Крижанівський О. П. Історія Стародавнього Сходу: підруч. для студ. іст. спец. вищ. навч. закл. / О. П. Крижанівський. – К.: Либідь, 2009. – 589, [1] с.
266. Кріль М. М. Історія країн Центрально-Східної Європи: навч. посіб. / М. М. Кріль. – К.: Знання, 2008. – 284 с.
267. Кріль М. М. Слов'янські країни на зламі епох: трансформація суспільства наприкінці ХХ – ХХІ ст.: навч. посіб. / Михайло Кріль; Дрогобич. Держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ ім. І. Франка, 2008. – 180 с.
268. Кульчицький С. В. Історія України: повний курс підготов. для вступу до вищ. навч. закл.: довід. Для абітурієнтів та школярів / С. В. Кульчицький, Ю. А. Мисик, В. С. Власов. – К.: Літера, 2009. – 526 с.
269. Лазарович М. В. Ілюстрована історія України: корот. курс лекцій [для студ. вищ. навч. закл.] / Микола Лазарович. – 3-тє вид., переробл. і доповн. – Тернопіль: Джура, 2007. – 469 с.: іл., портр.
270. Ланевська Т. Ю. Всесвітня історія: темат. та контроль знань: 8-й кл. / Т. Ю. Ланевська. – Х.: Співак Т. К., 2008. – 63 с.: іл., табл..
271. Ланевська Т. Ю. Історія України: [XVII. – поч. XVIII ст.]: темат. контроль знань: 8-й кл. / Т. Ю. Ланевська. – Х.: Співак Т. К., 2008. – 95 с.: іл., табл..
272. Латыш Ю. В. Украина в XIX – начале XX в.: материалы и учеб.-метод. рек. для студентов-иностранцев к курсу «История Украины» / Ю. В. Латыш; Киев. нац. ун-т имени Тараса Шевченко. – К., 2009. – 68 с.
273. Латыш Ю. В. Украина в годы независимости: материалы и учеб.-метод. рек. для студентов к курсу «История Украины» / Ю. В. Латыш; Киев. нац. ун-т имени Тараса Шевченко. – К., 2009. – 79 с.
274. Лихтей И. М. Всемирная история: Новое время (XV–XVIII вв.): учеб. Для 8-го кл. общеобразоват. учеб. заведений / И. М. Лихтей. – К.: Грамота, 2008. – 261 с.
275. Любимая моя Украина!: Увлекательные страницы истории и культуры для детей и взрослых: [пособие для учащихся / авт.-сост. Богатыренко М. В.]. – Донецк: ПКФ «БАО», 2009. – 64 с.: ил.

276. Малий В. В. Історія народів Росії XIX століття (до 1861 року): [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. В. Малий. – Кам'янець-Подільський: Оіном, 2008. – 383 с.: іл., табл.
277. Мироненко А. І. Всесвітня історія. 7 [клас] / А. І. Мироненко, О. П. Мокрогуз. – Х.: Основа, 2009. – 72 с.: іл., табл.
278. Мисик Л. М. Новітня історія країн Європи та Америки (1918-2007): навч. посіб. для самост. роботи студ. / Л. М. Мисик, Ю. В. Кузьменко. – К.: Академвидав, 2008. – 543 с.: іл.
279. Михайлюк Ю. М. Давня та середньовічна історія України: навч.-метод. посіб. для студентів істориків / Юрій Михайлюк. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 107 с.: іл., табл.
280. Мільто Л. О. Конкурси педагогічної творчості і майстерності: навч. посіб. для викладачів та студ. вищ. навч. пед. закл. / [Л. О. Мільто]; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 40 см.
281. Мітягін В. Ю. УСЕ. Історія України: [навч.-довідк. посіб.] / В. Ю. Мітягін. – К.: Майстер-Клас, 2009. – 238 с.
282. Мороз П. В. Історія стародавнього світу: підруч. для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / П. В. Мороз. – К.: Пед. думка, 2007. – 335 с.
283. На допомогу вихователю-методисту / [упоряд. Т. Вороніна]. – К.: Шк. світ, 2009. – 125 с.
284. Нагірний М. З. Історія України: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. З. Нагірний. – Луцьк: Терен, 2008. – 191 с.
285. Нетрадиційні уроки. Історія. 5-12 класи: інновац. технології, особистісно орієнт. підхід, нетрадиційні методи і форми роботи, відкриті уроки / уклад. Л. І. Нечволод, Н. В. Томашевська. – 3-тє вид. – Х.: Торсінг плюс, 2008. – 251 с.: іл., табл.
286. Новий довідник: Історія України: довід. посіб. для школярів та абітурієнтів / упоряд.: С. Крупчан та ін. – 4-тє вид., змін. й доповн. – К.: Казка, 2008. – 735 с.: іл., портр.
287. Новітня історія України. Галичина. Вип. 3: [довідк.-біогр. вид. / авт.-упоряд. Болгов В. В.]. – К.: Укр. наук. т-во краєзнав., геральдики і фалеристики, 2008. – 105 с.
288. Охредько О. Е. Історія України. 9 [клас]: розшир. календар. планування / О. Е. Охредько. – Х.: Ранок, 2009. – 96 с.
289. Охредько О. Є. Всесвітня історія. 9 [клас]: розширене календарне планування / О. Є. Охредько. – Х.: Ранок, 2009. – 78, [1] с.: табл.
290. Панкова Є. В. Історія Європи: навч. посіб. / Є. В. Панкова. – К.: Альтерпрес, 2007. – 351 с.
291. Панчук І. Історія України: оцінювання навч. досягнень: 8 кл. / Ігор Панчук. – Тернопіль: Підруч. і посіб., 2008. – 96 с.: іл.
292. Петрова І. І. Всесвітня історія: працюємо з історичною картою: 7-й клас / І. І. Петрова. – Х.: Нова тема, 2009. – 32, [1] с.

293. Подобед О. А. Історія України, 7–8 класи: зб. завдань / О. А. Подобед. – Х.: Ранок, 2009. – 159 с.
294. Полешук Т. Історія Росії XIX – початку XX століття: навч. посіб. / Тамара Полешук; Львів нац. ун-т ім. І. Франка, Іст. ф-т. – Львів: ПАІС, 2008. – 398 с.
295. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейман. – К.: Генеза, 2009. – 326 с.
296. Прокопчук В. Є. Методика викладання історії: тести / Прокопчук В. Є. . – Луцьк: Вежа, 2009. – 53 с.
297. Пропозиції до концепції історичної освіти в Україні: матеріали III Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України (м. Київ, 18 жовт. 2008 р.) / зведення та упорядкув. пропоз. Н. Яковенко. – К., 2009. – 27 с.
298. Прохорова І. А. Довідник з історії України: [навч. посіб. для вступників до вищ. навч. закл.] / Прохорова І. А. – К.: Гнозис, 2008.
299. Реєнт О. П. Історія України: підруч. для 9-го класу загальноосвіт. навч. закл. / О. Реєнт, О. Малий. – К.: Генеза, 2009. – 238 с.
300. Руденко Р. Г. Історія України: навч.-практ. посіб. / Р. Г. Руденко; Харк. нац. екон. ун-т. – Х.: ХНЕУ, 2008. – 151 с.
301. Руденко Т. В. Всесвітня історія: комплекс. залік. зошит: 11 [клас] / Т. В. Руденко. – Х.: Ранок: Веста, 2009. – 48, [1] с.
302. Рябчук И. Н. Всемирная история в схемах и таблицах: [учеб. пособие]: 6–9-е кл. / И. Н. Рябчук. – Х.: Халимон Л. В., 2008. – 96, [1] с.
303. Рябчук І. М. Всесвітня історія у схемах і таблицях: [навч. посіб.]: 6–9-ті кл. / І. М. Рябчук. – Х.: Халімон Л. В., 2008. – 96, [1] с.
304. Савельєв О. М. Історія України від найдавніших часів до кінця XV століття: бліц-контроль знань: 6–7-мі кл. / О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2008. – 127 с.: табл.
305. Савельєв О. М. Історія України друга половина XX – початок XXI століття: бліц-контроль знань: 11-й кл. / О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2008. – 143 с.: табл.
306. Савельєв О. М. Історія України кінця XVII – початку XX століття: бліц-контроль знань: 9-й кл. / О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2008. – 127 с.: табл.
307. Савельєв О. М. Історія України перша половина XX століття: бліц-контроль знань: 10-й кл. / О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2008. – 143 с.: табл.
308. Савельєв О. М. Історія України від XV до кінця XVIII століття: бліц-контроль знань: 8-й кл. / О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2008. – 127 с.: табл.
309. Савельєв О. М. Всесвітня історія: 814 завдань для інтерактив. навчання: 10-й кл./ О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2009. – 124 с.

310. Савельєв О. М. Всесвітня історія: зошит для уроків узагальнення (за типологією завдань для зовніш. оцінювання): 7-й кл. / О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2009. – 82 с.
311. Савельєв О. М. Всесвітня історія: зошит для уроків узагальнення (за типологією завдань для зовніш. оцінювання): 8-й кл. / О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2009. – 111 с.
312. Савельєв О. М. Всесвітня історія: зошит для уроків узагальнення (за типологією завдань для зовніш. оцінювання): 9-й кл. / О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2009. – 88 с.
313. Савельєв О. М. Історія України: вступ до історії: бліц-контроль знань: 5-й кл. / О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2008. – 111 с.
314. Савельєв О. М. Новітня історія від Другої світової війни до початку ХХІ століття: бліц-контроль знань: 11-й кл. / О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2008. – 127 с.: табл.
315. Савельєв О. М. Новітня історія від початку ХХ століття до Другої світової війни: бліц-контроль знань: 10-й кл. / О. М. Савельєв. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2008. – 127 с.
316. Святокум О. Є. Історія України: комплекс. залік. зошит. [для темат. оцінювання рівня навч. досягнень]: 8-й кл. / О. Є. Святокум. – Х.: Ранок: Веста, 2009. – 48 с.
317. Святокум О. Є. Введение в историю Украины: комплекс тетр. для контроля знаний: 5-й [класс] / О. Е. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 8, 40, [1] с.
318. Святокум О. Е. Всемирная история: комплекс тетрадь для контроля знаний: 9-й [класс] / О. Е. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 40 с.
319. Святокум О. Е. Всемирная история. История Украины: интегрир. курс: комплекс тетр. для контроля знаний: 6-й [класс] / О. Е. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 8, 56, [1] с.
320. Святокум О. Е. История средних веков: комплекс тетр. для контроля знаний: 7-й [класс] / О. Е. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 40, [1] с.
321. Святокум О. Е. Всемирная история: комплекс тетр. для контроля знаний: 8-й [класс] / О. Е. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 8, 40, [1] с.
322. Святокум О. Є. Всесвітня історія: комплекс. зошит для контролю знань: 8-й [клас] / О. Є. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 40 с.
323. Святокум О. Є. Всесвітня історія: комплекс. зошит для контролю знань: 9-й [клас] / О. Є. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 40 с.
324. Святокум О. Є. Всесвітня історія. Історія України: інтегр. курс: комплекс. зошит для контролю знань: 6-й [клас] / О. Е. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 8, 56, [1] с.
325. Святокум О. Є. Вступ до історії України: інтегр. курс: комплекс. зошит для контролю знань: 5-й [клас] / О. Е. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 8, 40, [1] с.

326. Святокум О. Є. Історія України: комплекс. зошит для контролю знань: 9-й [клас] / О. Є. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 48 с.
327. Святокум О. Є. Історія України: комплекс. зошит для контролю знань: 7-й [клас] / О. Є. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 48, [1] с.
328. Святокум О. Є. Історія України: комплекс. зошит для контролю знань: 8-й [клас] / О. Є. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 48, [1] с.
329. Святокум О. Є. Історія середніх віків: комплекс. зошит для контролю знань: 7-й [клас] / О. Є. Святокум. – Х.: Ранок, 2009. – 48, [1] с.
330. Святокум О. Є. Всемирная история. 8 класс: разработки уроков / О. Є. Святокум. – Х.: Ранок: Веста, 2008. – 318 с.: табл.
331. Старєва А. М. Методика навчання історії: особистісно орієнтований підхід: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. М. Старєва. – Миколаїв: Іліон, 2008. – 331 с.: табл.
332. Стародубець Г. М. Історія України: (від найдавніших часів до сучасності): зб. проблем. завдань і тестів: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Галина Стародубець. – Тернопіль: Підруч. і посіб., 2009. – 175 с.
333. Струкевич О. К. Історія України: підруч. для 9-го класу загальноосвіт. навч. закл. / О. К. Струкевич. – К.: Грамота, 2009. – 287 с.
334. Струкевич О. К. Історія України: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. К. Струкевич, І. М. Романюк, Т. П. Пірус. – К.: Грамота, 2008. – 271 с.
335. Сутковий В. Л. Правознавство (практ. курс): підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закладів / В. Л. Сутковатий, Т. М. Філіпенко. – К.: Генеза, 2009. – 214, [1] с.: іл., табл.
- Т. 1: (А–Н). – 2008. – 507 с.
- Т. 2: (О–Я). – 2008. – 367 с.
336. Тексты и задания по учебной дисциплине «История Украины» для студентов-иностранцев (граждан государств дальнего зарубежья) 1 курса / [сост. В. Н. Мацюцкий]; Харьков. нац. экон. ун-т. – Х.: ХНЭУ, 2009. – 95 с.
337. Терно С. О. Проблемні задачі з історії для старшокласників: (дидакт. посіб. Для учнів 10-11-х кл.) / Сергій Терно; Запоріж. нац. ун-т, лаб. інтерактив. технологій навчання гуманіт. дисциплін. – 2-ге вид., доопрац. і допов. – Запоріжжя: Просвіта, 2008. – 31 с.
338. Турчанко Г. Ф. Південноукраїнський регіон у контексті формування модерної української нації (XIX – перша половина XX ст.) [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Г. Турчанко; Держ. вищ. навч. закл. „Запоріж. нац. ун-т”. – Запоріжжя: Запоріж. нац. ун-т, 2008. – 341 с.
339. Турченко Ф. Г. Історія України: підруч. для 9-го класу загальноосвіт. навч. закл. / Ф. Г. Турченко, В. М. Мороко. – К.: Генеза, 2009. – 349, [1] с.

340. Турченко Ф. Г. Новітня історія України: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Ф. Г. Турченко, П. П. Панченко, С. М. Тимченко.- Вид. 5-те, доопрац. й доповн. – К.: Генеза, 2007.
341. Турянская О. Ф. Теория и практика личностно ориентированного обучения истории в школе: монография / О. Ф. Турянская. – Луганск: ЛНУ им. Тараса Шевченко, 2008. – 495 с.: ил., табл.
342. Уривалкін О. М. Довідник з історії України / О. М. Уривалкін. – К.: Дакор: КНТ, 2009. – 1007 с.
343. Уривалкін О. М. Історичне краєзнавство: навч. посіб. / О. М. Уривалкін. – 2-ге вид., стер. – К.: КНТ, 2008. – 294 с.: іл.
344. Хоптяр Ю. А. Історична термінологія: [навч. посіб.] / Ю. А. Хоптяр. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – 447 с.
- Ч. 2: (1939 – початок ХХІ ст.): 11-й кл., – 2008. – 381 с.
- Ч. 2: ХХ – початок ХХІ століття. – 2005. – 167 с.
- Ч. 1.: Давня та середньовічна історія України (до 1569 р.). Нова історія України. Українські землі у другій половині XVI – першій половині XVIII ст.. Нова історія України, Українські землі у другій половині XVIII – на початку ХХ ст.. Темі програми з історії України 1–20 (включно). – 2008. – 229 с.: табл..
345. Шабала Я. М. Історія України: посібник-практикум [для студ. вищ. навч. закл.] / Ярослав Шабала. – Луцьк: ВМА „Терен”, 2008. – 298 с.: табл..
346. Шкільна історія очима істориків-науковців: матеріали Робочої наради з моніторингу шк. підруч. історії України, [19-21 жовт. 2007, Київ] / упорядкув. та ред. Н. Яковенко. – К.: Вид-во ім. Олени Теліги, 2007. – 126, [1] с.: табл.
347. Шульга С. А. Історія стародавньої Греції та Риму: тест. завдання та метод. рек. для студ. іст. ф-ту / С. А. Шульга; Волин. нац. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк: Вежа, 2008. – 86 с.
348. Щербань П. М. Формування педагогічної культури майбутніх учителів історії і права засобами навчально-педагогічних ігор: для студ. пед. вищ. навч. закл. / П. М. Щербань, А. А. Булда; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 202 с.

Журнальні публікації

349. Абдулаев Э. Н. Наглядность и проблемный подход в обучении истории / Э. Н. Абдулаев // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 1. – С. 23–26.
350. Абдулаев Э. Н. Школьные учебники истории как инструмент гражданской социализации: зарубежный опыт / Э. Н. Абдулаев // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 4. – С. 18–21.

351. Абдулаев Э. Н. Элективные курсы: нормативно-правовое регулирование и литература / Э. Н. Абдулаев // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 2. – С. 3–6.
352. Артасов И. А. Работа с тестовыми заданиями закрытого типа / И. А. Артасов // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 2. – С. 71–73.
353. Архипов Б. В. Опыт реализации исторического медиаобразования / Б. В. Архипов // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 9. – С. 41–45.
354. Баханов К. Учитель історії та особистісно орієнтоване навчання / К. Баханов // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 8–11.
355. Баханов К. Учитель історії та особистісно орієнтоване навчання / К. Баханов // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 8–11; № 10. – С. 19–20.
356. Бездрабко В. В. Документознавча освіта в Україні: становлення, сучасний стан і перспективи / В. В. Бездрабко // Гілея. – 2009. – Вип. 20. – С. 173–186.
357. Белоусов Л. С. Как преподавать новую и новейшую историю в университете? / Л. С. Белоусов // Новая и новейшая история. – 2009. – № 1. – С. 144–150.
358. Білінський В. Яку історію ми вивчаємо? / В. Білінський // Журналіст України. – 2009. – № 8. – С. 33–38.
359. Вашкевич В. М. Сприйняття історії молоддю за умов суспільних трансформацій / В. М. Вашкевич, О. П. Кивлюк // Гілея. – 2009. – Вип. 23. – С. 304–310.
360. Виноградова М. В. Проектная деятельность учащихся X класса на уроках истории и информатики / М. В. Виноградова, И. А. Лебедева // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 9. – С. 21–25.
361. Виткалов В. Культурологічна освіта у системі гуманітарних знань / В. Виткалов // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 88–95.
362. Власов В. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії? / В. Власов // Історія в школах України. – 2009. – № 4. – С. 3–8.
363. Власов В. Контроль навчальних досягнень учнів: аналіз проблемного поля (на прикладі історії) / В. Власов // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 29–34.
364. Власов В. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом / В. Власов // Історія в школах України. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
365. Власов В. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії? / В. Власов // Історія в школах України. – 2009. – № 4. – С. 3–8.

366. Власов В. Історія української культури XVI ст. / В. Власов // Історія в школах України. – 2008. – № 10. – С. 21–28.
367. Власов В. Історія української культури XVII ст.: матеріали до уроків / В. Власов // Історія в школах України. – 2009. – № 1-2. – С. 18–23.
368. Власов В. Історія української культури кінця 17 – 18 століть: матеріали до уроків / В. Власов // Історія в школах України. – 2009. – № 7–8. – С. 26–34.
369. Власов В. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом / В. Власов // Історія в школах України. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
370. Вяземский Е. Е. А. И. Солженицын в школьном курсе отечественной истории / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 5. – С. 68–71.
371. Вяземский Е. Е. Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения: инновационный характер, функции, особенности / Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 8. – С. 4–13.
372. Вяземский Е. Е. Словарь понятий и терминов исторического образования / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 1. – С. 35–37; № 7. – С. 8; № 8. – С. 59–60; № 10. – С. 62–64; 2009. – № 1. – С. 55–57; № 2. – С. 61–62; № 3. – С. 64–65; № 6. – С. 64–69; № 8. – С. 40–43.
373. Гаврилов Г. А. Вопросы наглядного изучения истории культуры в школе / Г. А. Гаврилов // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 1. – С. 19–22.
374. Гергенова Н. М. Культура и быт Руси IX – XIII вв. (урок-игра в VI классе) / Н. М. Гергенова // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 3. – С. 68–70.
375. Гирич І. Українська історична освіта на початку ХХІ ст.: від обмежень філософії етноцентризму до концепції засвоєння „чужого” як „свого” / І. Гирич // Історія в школах України. – 2009. – № 5. – С. 3–7.
376. Гирич І. Як переробити програму з історії України для 9 класу під кутом зору відмови від етноцентризму та залучення чинника мультикультурності й багатоетнічності / Ігор Гирич // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 23–27.
377. Гирич І. Якої реорганізації потребує шкільна історія? / І. Гирич // Історія в школах України. – 2008. – № 10. – С. 51–53.
378. Гнатюк Я. С. Україна: інтерпретація історії / Я. С. Гнатюк // Гілея. – 2009. – Вип. 24. – С. 275–281.
379. Гончаров В. В. Формирование новой исторической памяти переселенцев через школьное историческое образование: польский опыт / В. В. Гончаров // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 8. – С. 48–50.

380. Гузенков С. Як можна вивчати національні трагедії / С. Гузенков // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 20–22.
381. Данилов А. А. Новые образовательные стандарты и учебники отечественной истории / А. А. Данилов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 64–68.
382. Дворникова О. Л. Система письменных домашних работ по истории для старшеклассников / О. Л. Дворникова // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 4. – С. 36–44.
383. Дем'яненко Б. Історики в науковому пошуку / Б. Дем'яненко // Рідна школа. – 2008. – № 10. – С. 24–29.
384. Долбилина И. Ю. Развитие критического мышления на уроках истории (на примере урока „Крестовые походы” в VI классе) / И. Ю. Долбилина // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 7. – С. 72–74.
385. Дудка В. Електронний підручник: становлення феномену та проблема типологізації понять / В. Дудка, Л. Дудка // Історія в школах України. – 2009. – № 6. – С. 43–46.
386. Ершова О. Ю. Использование интерактивных приемов развития мотивации (на примере урока по эпохе Николая I) / О. Ю. Ершова // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 6. – С. 19–21.
387. Желіба О. Методика розв'язування тестових завдань з історії / О. Желіба // Історія в школах України. – 2009. – № 11. – С. 23–29.
388. Задорожна Л. Формування національної свідомості учнів під час навчання історії засобами усної народної творчості / Л. Задорожна // Рідна школа. – 2008. – № 11. – С. 40–42.
389. Закиров О. А. Использование в преподавании исторических фильмов сталинской эпохи / О. А. Закиров // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 6. – С. 52–55.
390. Идатчиков Н. Н. Политинформация как метод актуализации знаний на уроке истории / Н. Н. Идатчиков // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 1. – С. 51–54.
391. Иоффе А. Н. Мотивация в обучении истории и обществознанию / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 6. – С. 4–8.
392. Історія в сучасній українській школі: погляди несторонніх: („Круглий стіл” вчителів історії загальноосвітніх навчальних закладів Львівщини за матеріалами Робочої наради з моніторингу шкільних підручників „Шкільна історія очима істориків-науковців”, 4 вересня 2008 р.) / упоряд. Р. Пастушенко // Педагогічна думка. – 2008. – №4. – С. 64–76.
393. Іщенко Я. О. Геральдична мова й термінологія, основні приписи та наукові поняття / Я. О. Іщенко // Український історичний журнал. – 2009. – № 3. – С. 162–176.

394. Калуцкая Е. К. Анализ и коррекция представлений старшеклассников о праве / Е. К. Калуцкая // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 10. – С. 56–61.
395. Калуцкая Е. К. Интегрированные уроки по истории и праву как одно из средств преодоления правового нигилизма / Е. К. Калуцкая // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 9. – С. 12–17.
396. Камбалова Я. Використання робочих зошитів у процесі навчання історії: історико-методологічні аспекти / Я. Камбалова // Історія в школах України. – 2008. – № 11/12. – С. 21–25.
397. Камбалова Я. Методичні аспекти створення навчально-методичного комплексу з історії / Я. Камбалова // Історія в школах України. – 2009. – № 5. – С. 24–28.
398. Камбалова Я. Використання робочих зошитів у процесі навчання історії: історико-методичні аспекти / Я. Камбалова // Історія в школах України. – 2008. – № 11–12. – С. 21–25.
399. Камбалова Я. Методичні аспекти створення навчально-методичного комплекту з історії / Я. Камбалова // Історія в школах України. – 2009. – № 5. – С. 24–28.
400. Каракурчи Ю. В. Мультимедийные средства обучения на уроках истории / Ю. В. Каракурчи // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 7. – С. 48–49.
401. Ковалевська О. Кіно- та відеообрази Івана Мазепи: можливості використання у навчальному процесі / О. Ковалевські // Історія в школах України. – 2009. – №1-2. – С. 45–49.
402. Ковальова А. Освоєння електронних джерел в історичних студіях: із досвіду США / А. Ковальова // Архіви України. – 2009. – № 3/4. – С. 201–212.
403. Ковбасюк Т. Методичні прийоми використання писемних джерел у навчанні історії / Т. Ковбасюк // Історія в школах України. – 2009. – № 9. – С. 14–17.
404. Ковбасюк Т. Традиції та новації у використанні писемних джерел на уроках історії України / Т. Ковбасюк // Історія в школах України. – 2008. – № 11/12. – С. 46–48.
405. Ковбасюк Т. Методичні прийоми використання писемних джерел у навчанні історії / Т. Ковбасюк // Історія в школах України. – 2009. – № 9. – С. 14–17.
406. Кожем'яка О. Конспекти уроків з історії України. 8 клас. Тема: Доба героїчних походів козацтва. Гетьман Петро Конашевич-Сагайдачний / Оксана Кожем'яка // Історія в школах України. – 2008. – № 11–12. – С. 42–45.
407. Кололеева Е. В. Поэмы Гомера и религия древних греков (урок повторения и обобщения в V классе) / Е. В. Кололеева // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 8. – С. 63–64.

408. Комаров В. Методика розвитку логічного мислення шестикласників на уроках історії Стародавнього світу / В. Комаров // Історія в школах України. – 2009. – № 3. – С. 9-13.
409. Комаров В. Методика розвитку логічного мислення шестикласників на уроках історії стародавнього світу / В. Комаров // Історія в школах України. – 2009. – № 3. – С. 9–13.
410. Кононенко П. Українознавство в системі освіти: (доп. на наук.-практ. конф. за участю членів Міжнар. ради з питань освіти, науки, культури, державотворення. 23 квітня 2009 р. (м. Київ) / П. Кононенко, Т. Кононенко // Українознавство. – 2009. – № 2. – С. 8-19.
411. Короткова М. В. Личностно-ориентированный подход в использовании наглядных средств на уроках истории / М. В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 1. – С. 3–8.
412. Косило Б. Обмеження автономії Козацької держави у першій половині XVIII ст. (конспект уроку) / Б. Косило // Педагогічна думка. – 2009. – № 1. – С. 63–65.
413. Краснодемська І. Історіографія розвитку українознавчої думки вчених української діаспори (XX ст.) / І. Краснодемська // Українознавство. – 2009. – № 2. – С. 74-82.
414. Крицкая Н. Ф. Организация и проведение предметных олимпиад по истории в V – VIII классах / Н. Ф. Крицкая // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 2. – С. 63–65.
415. Крутова И. В. Формирование ценности толерантности на уроках истории и общественного / И. В. Крутова // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 4. – С. 28–30.
416. Култашева Н. В. Некоторые приемы контроля на уроках истории / Н. В. Култашева, Л. П. Новокрещенова // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 10. – С. 56–58.
417. Кушнір В. Особливості наукових поглядів на розвиток особистості вчителя / В. Кушнір // Соціальна психологія. – 2009. – № 2. – С. 13-32.
418. Ладиченко Т. Нові методи вивчення історії у багатокультурному суспільстві / Т. Ладиченко // Історія в школах України. – 2008. – № 11–12. – С. 9–11.
419. Лосев С. А. Использование видеоматериалов на уроках отечественной истории / С. А. Лосев // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 6. – С. 64–68.
420. Малієнко Ю. Методичні рекомендації до викладання курсу „Всесвітня історія”. 8 клас. Тема 2. Людина у мінливому світі XVI – XVII ст. / Ю. Малієнко // Історія в школах України. – 2008. – № 10. – С. 28–34.

421. Малієнко Ю. Роль підручника у розвитку дослідницьких умінь учнів у контексті профілізації старшої школи / Ю. Малієнко // Історія в школах України. – 2009. – № 6. – С. 33–36.
422. Маловичко С. Историография локальной истории: современное состояние и основные тенденции развития / С. Маловичко // Регіональна історія України. – 2008. – Вип. 2. – С. 223–242.
423. Мамедов Р. Ю. „Русская Правда” – первый свод законов Древней Руси (урок в X коассе) / Р. Ю. Мамедов // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 6. – С. 69–71.
424. Маньгора В. Формування уявлень про державу в учнів середньої школи на уроках історії та основ правознавства / В. Маньгора // Історія в школах України. – 2008. – № 10. – С. 50–51.
425. Маньгора В. Формування уявлень про державу в учнів основної школи на уроках історії та основ правознавства / В. Маньгора // Історія в школах України. – 2008. – № 10. – С. 50–51.
426. Мартинов А. Ю. Історичні знання в умовах глобалізації / А. Ю. Мартинов // Український історичний журнал. – 2009. – № 1. – С. 181–190.
427. Матях В. М. Сучасна українська новістика та перспективи наукових пошуків / В. М. Матях // Український історичний журнал. – 2009. – № 6. – С. 150–164.
428. Матяш І. Б. Методологічні засади й понятійний апарат архівознавства / І. Б. Матяш // Український історичний журнал. – 2009. – № 2. – С. 124–134.
429. Медреш Е. В. Как изучают всемирную историю американские школьники: опыт академической компаративистики / Е. В. Медреш // Харк. історіогр. зб. – Х., 2008. – Вип. 9. – С. 191–202.
430. Мельникова О. Н. Принципы формирования олимпиадных заданий по истории / О. Н. Мельникова, Т. С. Орлова, А. Э. Безносков // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 7. – С. 3–8.
431. Мендубаев Р. М. Использование динамических схем на уроках истории России / Р. М. Мендубаев // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 2. – С. 74–79.
432. Методичні рекомендації щодо вивчення історії у 2009/2010 навчальному році // Історія в школах України. – 2009. – № 7–8. – С. 3–8.
433. Микитюк І. Педагогічна культура вчителя в контексті сучасної культурно-освітньої ситуації / І. Микитюк // Вища школа. – 2009. – № 4. – С. 93–101.
434. Мильман А. Б. Генезис феодализма – основное содержание эпохи Средневековья / А. Б. Мильман // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 9. – С. 71–75.

435. Мисан В. Багатоперспективність як засіб та метод у навчанні шкільного курсу історії України / В. Мисан // *Історія в школах України*. – 2009. – № 9. – С. 3-7.
436. Мисан В. Багатоперспективність як форма у змісті шкільного курсу історії України / В. Мисан // *Історія в школах України*. – 2009. – № 1/2. – С. 9-13.
437. Мисан В. Багатоперспективність у змісті шкільних курсів історії / В. Мисан // *Історія в школах України*. – 2008. – № 11-12. – С. 11-15.
438. Митькин А. С. Реализация технологии дидактического цикла на уроке истории / А. С. Митькин // *Преподавание истории в школе*. – 2009. – № 1. – С. 68-73.
439. Михайличенко С. Музейна екскурсія в системі дослідницького навчання учнів історії / С. Михайличенко // *Історія в школах України*. – 2009. – № 12. – С. 24-28.
440. Міняйло С. Навчально-методичне забезпечення українознавства у вищих навчальних закладах України / С. Міняйло // *Українознавство*. – 2009. – № 2. – С. 124-125.
441. Могилянський Б. Г. О новом учебном пособии по теории и методологии истории / Б. Г. Могилянський // *Новая и новейшая история*. – 2008. – № 1. – С. 215-220.
442. Мокрогуз О. Як поєднати систему оцінювання навчальних досягнень з компетентнісно-орієнтованим навчанням історії / О. Мокрогуз // *Історія в школах України*. – 2009. – № 4. – С. 13-20.
443. Мороз Н. Теоретичні засади розвитку вміння бачити проблеми на уроках історії / Н. Мороз // *Історія в школах України*. – 2008. – № 9. – С. 11-15.
444. Мороз П. Методика розвитку в школярів умінь бачити проблеми (на матеріалі історії стародавнього світу) / П. Мороз // *Історія в школах України*. – 2008. – № 11-12. – С. 15-20.
445. Мороз П. Теоретичні засади розвитку вміння бачити проблеми на уроках історії / П. Мороз // *Історія в школах України*. – 2008. – № 9. – С. 11-15.
446. Морозов А. Ю. Курс истории России XX века как система учебных задач / А. Ю. Морозов // *Преподавание истории в школе*. – 2009. – № 1. – С. 6-11; № 2. – С. 55-60; № 3. – С. 50-59; № 4. – С. 57-63; № 5. – С. 65-67.
447. Мороко В. М. Історія рідного краю новітньої доби: (з досвіду підгот. підр.) / В. М. Мороко // *Південний архів. Історичні науки*. – 2008. – Вип. 28/29. – С. 364-369.
448. Мостяева Л. В. Критерии экспертизы, формат приграмм и примеры элективных курсов / Л. В. Мостяева, А. В. Беляков // *Преподавание истории в школе*. – 2009. – № 2. – С. 7-13.

449. Найденкова И. С. Современные стандарты обучения истории в школах США / И. С. Найденкова // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 5. – С. 61–64.
450. Наумов О. Н. Специальные исторические дисциплины в современной России / О. Н. Наумов // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 5. – С. 38–45.
451. Незалежне зовнішнє оцінювання з історії України: програма, проведення, підготовка учнів: („Круглий стіл” викладачів історії навчальних закладів Львівщини за участю працівників Українського та Львівського регіональних центрів оцінювання якості освіти, 24 березня 2009 р.) // Педагогічна думка. – 2009. – № 4. – С. 3–23.
452. Носков А. А. Социальные движения XVII – XVIII веков в школьных учебниках по истории России / А. А. Носков // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 4. – С. 26–30.
453. Овчинникова Н. П. Судьба России в спорах западников и славянофилов (разработка урока патриотического содержания в X классе) / Н. П. Овчинникова // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 4.
454. Островський В. Конспекти уроків з історії України. 8 клас. / В. Островський // Історія в школах України. – 2008. – № 10. – С. 34–49; № 12. – С. 5–16.
455. Павленко В. Українське шкільництво і українознавство на теренах Австралії / В. Павленко // Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки і знахідки. – 2009. – Вип. 18. – С. 229–236.
456. Павленко В. Я. Підручник з історії: науковий та виховний аспекти / В. Я. Павленко // Південний архів. Історичні науки. – 2008. – Вип. 28/29. – С. 369–374.
457. Папакін Г. В. Використання історичних джерел в археографічних публікаціях: суспільні виклики та наукові проблеми (роздуми архівознавця) / Г. В. Папакін // Український історичний журнал. – 2009. – № 6. – С. 135–146.
458. Петринка Л. Топоніміка як засіб розвитку пізнавальних інтересів учнів / Л. Петринка // Географія та основи економіки в школі. – 2009. – № 5. – С. 35–40.
459. Петроченко С. В. Россия в XVIII веке (итоговое занятие в VIII классе в форме викторины) // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 3. – С. 77–79.
460. Подоляк Н. Буденне життя Західної Європи / Н. Подоляк // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 43–47.
461. Приходько А. Методичний компонент у структурі підручника історії (на прикладі підручника з історії України для 8-го кл.) / А. Приходько // Історія в школах України. – 2009. – № 6. – С. 28–33.

462. Приходько А. Методичний компонент у структурі підручника історії (на прикладі підручників з історії України для 8 класу) / А. Приходько // *Історія в школах України*. – 2009. – № 6. – С. 28–33.
463. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Історія України. 5–12 класи // *Історія в школах України*. – 2009. – № 7–8. – С. 17–24.
464. Российская история: теории изучения и преподавания / материал подготовил С. С. Секиринский // *Отечественная история*. – 2008. – № 3. – С. 155–182.
465. Сенина О. И. Творческий практикум и рейтинговая система оценки знаний / О. И. Сенина // *Преподавание истории в школе*. – 2008. – № 4. – С. 14–19.
466. Сердюк Т. Візуалізація навчального матеріалу з історії як прийом інтерактивного навчання / Т. Сердюк // *Історія в школах України*. – 2009. – № 10. – С. 21–24.
467. Сердюк Т. Візуалізація навчального матеріалу з історії як прийом інтерактивного навчання / Т. Сердюк // *Історія в школах України*. – 2009. – № 10. – С. 21–24.
468. Скрябіна Т. Підготовка майбутнього вчителя історії до викладання українознавства в школі / Т. Скрябіна // *Рідна школа*. – 2008. – № 11. – С. 53–55.
469. Сологуб Н. Організація проектної роботи на уроках історії / Н. Сологуб // *Рідна школа*. – 2009. – № 7. – С. 45–47.
470. Статина Т. Н. Роман М. А. Булгакова „Мастер и Маргарита” как историко-литературный памятник эпохи / Т. Н. Статина, С. М. Имангалиева // *Преподавание истории в школе*. – 2009. – № 9. – С. 18–20.
471. Сусоров В. Д. Психологічні основи наочності в курсі „Історія України” у вищій школі / В. Д. Сусоров // *Південний архів. Історичні науки*. – 2008. – Вип. 28/29. – С. 374–378.
472. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 6-7 класів на уроках історії / С. Терно // *Історія в школах України*. – 2009. – № 7/8. – С. 12–16.
473. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 8-9 класів на уроках історії / С. Терно // *Історія в школах України*. – 2009. – № 9. – С. 7–13.
474. Терно С. Як знайти виважений спосіб викладання національної ідентичності та культурної різноманітності в шкільному курсі історії? / С. Терно // *Історія в школах України*. – 2009. – № 1/2. – С. 4–8.
475. Терно С. Актуальні проблеми зовнішнього незалежного оцінювання та сучасної тестології / Сергій Терно // *Історія в школах України*. – 2009. – № 4. – С. 9–13.

476. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 6–7 класів на уроках історії / С. Терно // Історія в школах України. – 2009. – № 7–8. – С. 12–16.
477. Турченко Ф. Формування модерної української нації. Теорія та суспільні виклики першої половини ХІХ ст.: „Історія України”. 9 клас: (Матеріали до уроків) / Ф. Турченко, В. Мороко // Історія в школах України. – 2009. – № 9. – С. 22–28.
478. Український підручник: міркування методистів та вчителів (матеріали „круглого столу”) / І. Щупак, О. Худобець, А. Лекар та ін. // Історія в школах України. – 2009. – № 6. – С. 16–24.
479. Филатова С. Д. Устная история как ученический проект / С. Д. Филатова // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 9. – С. 47–56.
480. Фідря О. Просторова компетенція та картографічні вміння й навички у курсах шкільної історії / О. Фідря, Н. Фідря // Історія в школах України. – 2008. – № 11–12. – С. 26–32.
481. Фомин С. А. Схемы по истории: теоретический аспект / С. А. Фомин // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 6. – С. 70–72.
482. Хлытина О. М. Задание ЕГЭ по истории России на анализ исторических версий и оценок / О. М. Хлытина // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 1. – С. 62–67.
483. Хлытина О. М. Устные исторические источники на уроках в старших классах / О. М. Хлытина, Е. К. Лейбова // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 5. – С. 59–67.
484. Хропов Е. С. Новая компьютерная технология в работе с картой на уроке истории / Е. С. Хропов // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 1. – С. 9–18.
485. Худобець О. Брейн-ринг з історії стародавнього світу: завдання і відповіді / О. Худобець // Історія в школах України. – 2009. – № 4. – С. 29–31.
486. Хут Л. Р. Проблема периодизации истории нового времени в отечественной историографии рубежа XX – XXI веков / Л. Р. Хут // Новая и новейшая история. – 2009. – № 6. – С. 80–95.
487. Хут Л. Р. Современный учебник по новой истории: взгляд преподавателя / Л. Р. Хут // Новая и новейшая история. – 2009. – № 3. – С. 121–128.
488. Чернобай Е. В. Формирование мотивации учителя истории к использованию средств ИКТ / Е. В. Чернобай // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 9. – С. 57–59.
489. Чубукова Т. Матеріали з курсу за вибором „Визначні постаті України”: Сергій Єфремов / Т. Чубукова // Історія в школах України. – 2009. – № 7–8. – С. 44–47.

490. Чубукова Т. Матеріали з курсу за вибором „Визначні постаті України”: Андрей Шептицький / Т. Чубукова // Історія в школах України. – 2009. – № 10. – С. 25–28.
491. Чубукова Т. Матеріали з курсу за вибором „Визначні постаті України”: Борис Грінченко / Т. Чубукова // Історія в школах України. – 2009. – № 12. – С. 21–24.
492. Швець В. І. Патріотичне виховання на заняттях та в позааудиторній роботі з історії України / В. І. Швець // Гуманітарні науки. – 2008. – № 2. – С. 117–119.
493. Эсаулова В. В. Мотивация учащихся в форме творческого зачета (на примере обобщающего занятия по реформам Петра I) / В. В. Эсаулова // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 6. – С. 15–18.
494. Эсеналиева И. Б. Смутное время (интегрированный урок истории, литературы, музыки, изобразительного искусства в VII классе) / И. Б. Эсеналиева // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 10. – С. 52–55.
495. Ялышева Л. В. Организация деятельности школьного музея / Л. В. Ялышева // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 10. – С. 49–51.

Путешествовать по научному.

**Парфиненко А. Ю. Туристичне країнознавство. –
Х.: Бурун Книга, 2009. – 288 с.**

Куделко С. М.

В 2009 г. увидело свет учебное пособие кандидата исторических наук А. Ю. Парфиненко «Туристичне країнознавство» (Х.: Бурун Книга, 2009. – 288 с.). Туризм, путешествия все больше входят в нашу жизнь. Еще Леонардо да Винчи считал, что познание стран мира – украшение и пища человеческих умов. И это неудивительно: лучшее время – это то, когда мы познаем новое, открываем перед собой неизведанное, расширяем горизонт своих познаний.

Написанное с современных методических и теоретических позиций пособие имеет четкую структуру. От главы к главе читатель знакомится с главными понятиями туризма, его парадигмой. Определенное место уделено рассказу о развитии страноведческих знаний и институализации страноведения как науки. Категории туристического страноведения, основные концепты пространственно-территориальной организации современных государств как бы подготавливают к восприятию весьма

важной, интегральной главы «Туристичний імідж території». Эта глава, на наш взгляд, читается с наибольшим интересом. В ней подробно раскрываются понятия «образа», «имиджа», «бренда» территории, а также содержатся методологические основы создания туристического имиджа страны. Пособие имеет четкие выводы, необходимые комментарии и пояснения, графики и таблицы, а также содержит избранную библиографию. Нельзя не сказать несколько слов о приложении, из которых наиболее оригинальное 3-е – «Основні переноси столиць країн світу».

Для пособия очень важным является наличие всевозможных курсивов, выделение фрагментов текста, содержащих основную информацию, учет уже имеющихся у студентов знаний и междисциплинарность. Все это в полной мере присутствует в рецензируемом пособии, которое, к тому же, получило рекомендацию МОМ Украины. Следует отметить, что данное пособие может представлять интерес не только для студентов, но и для преподавателей, а также лиц, связанных с туристическим бизнесом.

Конечно, как и почти во всяком другом издании, в данном пособии содержатся определенного рода недостатки, которые отчасти зависели от автора, а отчасти связаны с определенными полиграфическими трудностями: отсутствие цветных иллюстраций, мелкий шрифт в отдельных частях работы, что, видимо, связано с желанием дать больше информации, и др. Впрочем, эти недостатки не влияют на общее, весьма высокое качество учебного пособия.

Таким образом, пособие А. Ю. Парфиненко представляет собой достойную, выполненную на должном профессиональном уровне работу, и заслуживает быть рекомендованной не только студентам факультета международных экономических отношений и туристического бизнеса, но и историкам, краоведам, всем путешествующим за пределами страны.

Онiпко Т. В. Торговельна дiяльнiсть споживчої кооперації України в перiод непу (iсторико-економiчний аспект). – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2010. – 345 с.

Лантух В. В.

У контексті соціально-економічної історії України ХХ століття чільне місце належить колу питань, пов'язаних із дослідженням внеску споживчої кооперації у вирішення продовольчих питань та покращення побутових умов населення. Особливе місце належить аналізу досвіду господарювання кооперативних організацій за часів непу, коли кооператорам у боротьбі за споживчий ринок доводилось конкурувати як з приватним, так і державним сектором економіки.

Рецензована монографія є однією з перших спроб дати комплексний аналіз історичного досвіду торговельної діяльності системи споживчої кооперації в умовах ринкової економіки 1920-х рр. ХХ ст., починаючи від перших кроків відродження торговельних операцій на початку непу до широкомасштабної роботи щодо забезпечення населення в роки індустріалізації країни.

Актуальність теми дослідження визначається потребою осмислення доцільності існування різних форм торгівлі в умовах конкуренції та потребою у їх змагальності з метою удосконалення ринку та насичення його якісною продукцією вітчизняного виробництва.

Предметом всебічного аналізу стала політика радянської влади щодо регулювання торговельної діяльності споживчої кооперації України протягом 1920-х рр. ХХ ст. Поставленим дослідницьким завданням відповідає й запропонована автором структура монографії. Її складовими є вступ, чотири розділи, які мають 13 підрозділів, висновки, список використаних джерел та літератури, додатки. Вважаємо, що науковець достатньо чітко визначила спрямування своїх дослідницьких зусиль і цим забезпечила композиційну цінність монографії.

Заслугує уваги і той факт, що дослідження ґрунтується на розгалуженій джерельній базі, пріоритетне місце в якій належить матеріалам центральних (ЦДАГО України, ЦДАВО України) та ряду обласних архівів. Цінна інформація щодо торговельних взаємозв'язків РСФРР та УСРР у перші роки непу взята автором із Російського державного архіву економіки (РДАЕ).

Варто відмітити, що в дослідженні вперше використана значна частина архівних матеріалів та документів, які до цього часу не були залучені до наукового обігу.

Наукова новизна монографії полягає в тому, що в ній відслідкована еволюція торговельної галузі споживчої кооперації України від залучення її більшовиками до державного товарообміну у перші місяці непу до перетворення в монополіста ринку в кінці 1920-х рр. XX ст., яке відбулося не без сприяння з боку існуючої влади.

Нині споживча кооперація вже не є монополістом в організації торговельного обслуговування населення, у тому числі на селі. Цілком погоджуємося з висновком автора про те, що можливості кооперативного сектора економіки недостатньо використовуються для задоволення матеріальних і духовних потреб населення. На нашу думку, висвітлений у монографії досвід торговельної діяльності кооперативних організацій республіки в умовах непу може бути корисним нині з огляду на необхідність удосконалення вітчизняного споживчого ринку.

У цілому аналіз змісту монографії засвідчує, що автором здійснено значний обсяг науково-дослідної роботи. Сподіваємося, що вказане дослідження стане в пригоді не тільки науковцям і фахівцям споживчої кооперації, студентам і аспірантам вишів економічних факультетів, а й розробникам державної політики щодо перспектив кооперативного сектора економіки.

Монографія Оніпко Т. В. зацікавить студентів, аспірантів, викладачів, усіх, хто цікавиться питаннями соціально-економічної історії нашої країни.

**Коровушкин Д. Г. Украинцы в Западной Сибири:
Расселение и численность в конце XIX – начале XXI века. –
Новосибирск: Изд-во Института археологии и этнографии
СО РАН, 2007. – 248 с.**

Шпорт А. М.

Предлагаемый «краткий историко-статистический очерк» освещает расселение и численность украинского населения, сформировавшегося в Западной Сибири «в результате массовых переселений в конце XIX – первой половины XX в.» (с. 1).

Научное издание представлено картами и таблицами, составленными на базе выверенного, зачастую впервые вводимого в научный оборот этноисторического и демографического материала.

Рецензируемое исследование состоит из предисловия (с. 5-10), 3-х различающихся по объему, но значимых по содержанию разделов (с. 10-43), основной части (с. 43-207), представленной составленными

картами-схемами (с. 57-74) и 21 таблицей (с. 75-206), приложения (с. 207-230), списка использованных источников и литературы (с. 230-241), перечня иллюстраций (с. 242-245) и списка сокращений (с. 246).

В предисловии (с. 5) Д. Г. Коровушкин информирует читателей, что предлагаемая монография продолжает серию публикаций по сходной тематике, выходящих одновременно в этом же издательстве (Коровушкин Д. Г. Немцы в Западной Сибири: Расселение и численность в конце XIX – начале XXI века, 2007; Коровушкин Д. Г. Латыши и эстонцы в Западной Сибири: Расселение и численность в конце XIX – начале XXI века, 2008; Коровушкин Д. Г. Чуваши в Западной Сибири: Расселение и численность в конце XIX – начале XXI века, 2009). Соответственно, «... в книгах повторяются главы, характеризующие переписные источники и этнический состав региона расселения, а также вынесенный в приложение справочный раздел» (с. 5).

Основную задачу автор видит «во введении в широкий научный оборот статистико-демографического материала, способного стать основой не только для его (материала) будущих аналитических построений, но и для любых иных исследований других ученых» (с. 5).

Вполне обоснованный вывод автора о том, что именно переселения конца XIX – первой половины XX в. обусловили нынешний этнический состав населения и хозяйственно-экономическую инфраструктуру в лесостепной полосе Западной Сибири (с. 6).

Исследователь правомерно ставит вопрос о сибиряке, как собирательном образе, подчеркивает его удивительную адаптивность, способность заимствовать лучшее («полезное») от пришлого населения (с. 6).

Территориальные рамки рецензируемого научного издания охватывают границы бывших Тобольской и Томской губерний, северную часть Акмолинской области.

Д. Г. Коровушкин приводит данные Всероссийской переписи 2002 г., где общая численность городского и сельского украинского населения в Западной Сибири (без Республики Алтай) составляет 430097 чел., а всего в Российской Федерации проживает 2942961 украинец (с. 7).

Автором использованы, в качестве главного источника, различные статистические и архивные данные, ставшие, естественно, «основой для проведенного картографирования расселения украинцев-сибиряков» (с. 7).

Украинцы, в виду своей численности, всегда входили в «восьмерку» национальностей, чья численность обязательно фиксировалась (в отличие от немцев или латышей, эстонцев). Вместе с тем при «максимальной полноте сведений» исследователь сталкивается с иными трудностями, и требуется тщательная «перекрестная перепроверка данных» (с. 7-8).

В разделе «Данные переписей населения как источник по этнической демографии переселенческих групп Западной Сибири» (с. 10-16)

Д. Г. Коровушкин подчеркивает значение переписей как «массового источника по этнической демографии переселенческих диаспор», включая украинскую (с. 10), и подробно характеризует задействованные в работе общероссийские переписи. Заслуживают особого внимания и такие источники, как Списки населенных мест (с. 12), Демографическая перепись 28 августа 1920 г., (с. 14), т. н. Городская перепись 15 марта 1923 г. (с. 14). Правда, похозяйственные книги сельсоветов не были использованы «в силу несоответствия задачам исследования» (с. 15). Параллельно автор дает оценку демографическим сайтам, которые «преимущественно копируют опубликованные источники, не заменяя их полностью» (с. 14).

В разделе «Кратко о сибирских украинцах» (с. 16-33) приведена информация о численности украинцев в РСФСР (1970 г., 1979 г., 1989 г.), их расовой, языковой и конфессиональной принадлежности на этнической родине, о «делении украинского народа на региональные и этнографические группы» (с. 16). В той или иной степени охарактеризованы основные отрасли хозяйства – земледелие (с. 17-21) + животноводство (с. 21-22), а также промыслы и ремесла (с. 22-23), материальная культура (с. 23-32). По утверждению Д. Г. Коровушкина, этнические процессы в области материальной культуры определялись «процессами адаптации к местным природно-климатическим социо- и этнокультурным условиям» (с. 32).

Характеризуя этнический состав региона расселения украинцев (с. 33-43), исследователь вполне обосновано пишет про Западную Сибирь как «пестрый многонациональный и разнokonфессиональный котел» (с. 38) и заключает, что «национальный состав края, зафиксированный переписью 1926 г., в принципе изменился незначительно, кроме 1940-х гг., когда из европейской части СССР были депортированы в Сибирь немцы. Однако 80-90-е гг. XX в. внесли свою правку: наблюдался значительный приток украинцев-рабочих на нефтеразработки» (с. 42).

Исследуя расселение и численность украинского населения в Западной Сибири (с. 43-207), Д. Г. Коровушкин, к чести автора, с большим уважением относится к прежним и нынешним публикациям, в той или иной мере характеризующих район проживания и количество украинцев на западносибирских землях: приводит перечень монографий, журнальных статей, отмечая их особенности и вклад (с. 43-49).

Д. Г. Коровушкин выделяет семь основных этапов в истории «формирования и трансформирования украинского населения в Западной Сибири» (с. 56), указывая на специфику каждого. Современное размещение украинцев в Западной Сибири (по итогам переписи 2002 г.) демонстрируют составленные автором карты-схемы (с. 68-74).

Основная часть монографии представлена также 21 таблицей, иллюстрирующими численность национального состава населения Тобольской и Томской губерний по итогам первой Всероссийской переписи 1897 г. (с. 75-76), непосредственно украинцев в округах Сибирского края (с. 78-84) и Уральской области (с. 85-90) по данным Всесоюзной переписи 1926 г.

Анализируя опубликованные и неизданные источники, исследователь выделил селения с преобладающим украинским населением (1926 г.) в западных округах Сибирского края (с. 91-158) и восточных округах Уральской области (с. 159-168), в населенных пунктах Кемеровской, Омской, Новосибирской и Тюменской областей (1970 г., 1979 г.), Алтайского края (с. 185-206).

Определенный интерес для нынешних этнодемографов представляет численность украинцев в Западносибирском крае по итогам союзных переписей 1937 г. и 1939 г. (с. 169).

Отслежена динамика численности украинцев в регионах Западной Сибири в 1959 – 2002 гг.: горожане+ сельчане, мужчины и женщины (с. 170-171) и приведена численность городского и сельского украинского населения в 1959 г., 1970 г., 1979 г., 1989 г., 2002 г. (с. 172-184).

Ко всем таблицам Д. Г. Коровушкин дает богатые по содержанию примечания, комментарии, выводы, указывает соответствующие источники, литературу. Отмеченные им нынешние процессы интеграции сибирских украинцев с русскими оказывают весьма существенное влияние на «смену официального этнического самосознания» (с. 55).

В приложении (с. 207-230) автор обосновывает необходимость хотя бы краткой характеристики административно-территориального устройства региона для картографического изложения вопросов расселения и численности украинцев в Западносибирском крае, ибо в разное время «губернии, области, округа и более мелкие единицы подвергались весьма значительным преобразованиям» (с. 207).

Изложена политика правительств касательно административно-территориальных изменений: Временного правительства, Сибревкома, Советской власти во второй половине 20-х гг. XX в., в 1930 г., 1934 г., 1936 г., в годы Великой Отечественной войны (с. 207-213). Приведены составленные карты-схемы и таблицы административного деления района расселения украинцев в конце XIX – начале XXI в. (с. 214-229). Исследователь заключает, что «сложившаяся в 1944 г. региональная административно-территориальная структура Западной и Южной Сибири остается таковой и сейчас» (с. 213).

Заканчивают рецензируемое научное издание список использованных источников и литературы (с. 230-241); отдельно поданы неопубликованные источники (с. 230-231) и опубликованные (с. 231-235), научная литература (с. 235-241), перечень иллюстративного

материала: фотографии, карты, карты-схемы (с. 242-245) и список сокращений (с. 246).

В целом монография заслуживает, безусловно, положительной оценки и вносит существенный вклад в этнографию украинцев-сибиряков. Не умаляют проделанной работы некоторые замечания рецензента. Так, в разделе «Кратко о сибирских украинцах» (с. 16-33) следуют постоянные ссылки на коллективную монографию «Украинцы» (М., 2000). Было бы целесообразней использовать богатейшие полевые материалы автора. При выделении этапов формирования украинского населения в Западной Сибири первый следует все-таки начинать 80-гг. XIX в., а не концом XIX в. (с. 48-49). Те же этнические процессы в области материальной культуры определялись, на мой взгляд, не только «процессами адаптации к местным условиям» (с. 32), но и имущественным положением новоселов.

Несомненно, исследование Д. Г. Коровушкина найдет спрос как в Ближнем зарубежье (прежде всего среди этнологов-сибиреведов, этнодемографов, отечественных историков), так и за его пределами, будучи полезно и интересно всем, кто хотел бы подробнее узнать об украинцах Западносибирского края, их расселении и численности, месте и роли в современной этнодемографической картине региона.

Наші автори

Безрукова Тетяна Миколаївна – керівник клубу «Красзнавець» РЦДЮТ Харківського району. Районний центр дитячої та юнацької творчості Харківського району

Бердута Михайло Захарович – канд. іст. наук, доцент кафедри історії України Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Боброва Марина Іванівна – завідувач відділом книжкових пам'яток, цінних видань та рукописів Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Бутенко Віра Іванівна – канд. іст. наук, доцент кафедри історіографії, джерелознавства та археології історичного факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна

Вольянська Світлана Євгенівна – канд. пед. наук, проректор з менеджменту та моніторингу якості освіти Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти

Гоков Олег Олександрович – канд. іст. наук, доцент кафедри всесвітньої історії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Домановський Андрій Миколайович – канд. іст. наук, доцент кафедри історії стародавнього світу та середніх віків, доцент кафедри українознавства Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Духопельников Володимир Михайлович – канд. іст. наук, професор, завідувач кафедри історії Росії історичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Журавльова Ірина Казимирівна – директор Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Журавльова Ольга Сергіївна – головний бібліотекар Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Калініченко Вячеслав Володимирович – канд. іст. наук, доцент кафедри історії України і всесвітньої історії Харківської державної академії культури

Кісельова Юлія Анатоліївна – науковий співробітник Музею історії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Куделко Сергій Михайлович – канд. іст. наук, професор, директор Центру краєзнавства при ХНУ імені В. Н. Каразіна

Лантух Валерій Васильович – докт. іст. наук, професор кафедри історії Росії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Ліпейко Вікторія Федорівна – учитель історії вищої категорії, старший учитель Харківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей з важкими вадами мовлення

Лушней Ольга Степанівна – вчитель Південної загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Харківської районної ради Харківської області

Можаєва Галина Василівна – канд. іст. наук, доцент, директор Інституту дистанційного навчання Томського державного університету, завідувач кафедри гуманітарної інформатики філософського факультету Томського державного університету

Півень Вікторія Олександрівна – старший лаборант Лабораторії методів та комп'ютерних технологій в історичних дослідженнях історичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Полякова Юліана Юріївна – головний бібліограф Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Посохов Сергій Іванович – докт. іст. наук, професор, завідувач кафедри історіографії, джерелознавства та археології історичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Проценко Михайло Володимирович – старший лаборант Лабораторії методів і комп'ютерних технологій в історичних дослідженнях історичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Рябокобила Олена Олександрівна – канд. іст. наук, вчитель історії «Бізнес-гімназії»

Смолін Артем Олександрович – канд. філос. наук, доцент кафедри інформаційних технологій в креативних і культурних індустріях Гуманітарного інституту Сибірський федеральний університет

Солошенко Олена Михайлівна – канд. іст. наук, доцент кафедри українознавства та політології Харківського державного технічного університету будівництва і архітектури

Сорочан Сергій Борисович – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії стародавнього світу та середніх віків Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Татарinov Михайло Вікторович – завідувач Центру аналізу та прогнозування розвитку освіти КВНЗ «Харківська академія безперервної освіти»

Титаренко Н. В. – мистецтвознавець, зав. сектором науково-методичної роботи Харківського художнього музею

Тумаков Олександр Іванович – канд. іст. наук, доцент кафедри нової та новітньої історії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Фещенко Артем Вікторович – старший викладач філософського факультету Томського державного університету

Філіппов Костянтин Валерійович – канд. іст. наук, доцент кафедри суспільних наук, українознавства та латинської мови Національного фармацевтичного університету

Чорна Тетяна Володимирівна – викладач історії Харківського регіонального ліцею автомобільно-дорожньої галузі Харківської обласної ради

Чувпило Олександр Олександрович – докт. іст. наук, професор кафедри нової та новітньої історії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Чувпило Раїса Іванівна – учитель-дефектолог Харківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей з важкими вадами мовлення

Шевченко Юрій Григорович – головний бібліограф Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Шпорт Ганна Михайлівна – канд. іст. наук, науковий співробітник Музею археології та етнографії Слобідської України

Штан Геннадій Валерійович – канд. іст. наук, бібліограф Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

Методичний вісник історичного факультету №9

Комп'ютерна верстка Проценко М. В.

Макет обкладинки Дончик І. М.

Підписано до друку 20.12.2010 Формат 60х84^{1/16}.

Папір офсетний. Друк ризографічний.

Умов. друк. арк.11,76. Обл. вид. арк. 14,7.

Наклад 150 прим. Ціна договірна.

61077, Харків, пл. Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна

Надруковано: ХНУ імені В. Н. Каразіна
61077, Харків, пл. Свободи, 4.
Тел. 705-24-32

Свідомство про державну реєстрацію ДК№3367 від 13.01.09