

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

МЕТОДИЧНИЙ ВІСНИК

історичного факультету

№ 7

Харків – 2008

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. Духопельніков*
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 Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (протокол № 14 від 26. 12. 2008 р.)

М 54 **Методичний вісник історичного факультету № 7.** – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – 180 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, 2008

ЗМІСТ

І. НОВІ НАПРЯМКИ В ШКІЛЬНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

<i>Посохов С. П.</i> Болонський проєкт в Україні: складне взаємодія	5
<i>Кашиба О. Ю.</i> Місце історичного краєзнавства в системі шкільної освіти (з досвіду 1920-х років)	9
<i>Чорна Т. В.</i> Гра «предвиборчі дебати» як форма проведення повторювально - узгальнюючого заняття з учнями 10 класу	19
<i>Татаринов М. В.</i> Зовнішнє незалежне оцінювання з базових навчальних дисциплін: досвід, результати та перспективи проведення в Харківському регіоні	28
<i>Філіпов К. В.</i> Університети в освіті ХХІ століття (за Болонським процесом)	35
<i>Солошенко О. М.</i> До питання про основні тенденції розвитку вищої освіти України в умовах євроінтеграції (на прикладах вищих навчальних закладів харківського регіону)	43
<i>Бутенко В. І.</i> Методологічні аспекти сприйняття педагогами інновацій в освіті	51

ІІ. НА ДОПОМОГУ ВИКЛАДАЧУ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Бердута М. З.</i> Історія державного прапора України	63
<i>Чувпило О. О.</i> Мусульманська ліга та Індійський національний конгрес: аналіз взаємовідносин (1907 – 1927 рр.) (Навчально-методичні матеріали з курсу всесвітньої історії)	68
<i>Степаненко Т. А.</i> Робота з джерелами по історії російської громадської думки ХVІ ст. на семінарських заняттях	79
<i>Красовська Я. О.</i> Виховання дітей в російських дворянських сім'ях другої половини ХVІІІ – початку ХІХ ст.	86
<i>Ямпольська А. М.</i> До питання дефініції явища «інтеграція» та розвитку зарубіжних інтеграційних теорій другої половини ХХ ст.	94

Іванов С. Ю. Вплив міграції на зміни в чисельності населення Харківщини наприкінці XX – на поч. XXI ст.	102
Ришкова А. О. Охорона дитинства в Україні 20-х роках XX ст.	108
Асма Бейхан Очерк истории российско-турецких отношений в новейшее время	112

III. З ДОСВІДУ ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА ІСТОРІЇ

Рачкова А. О. «Місце та значення домашнього завдання в навчальному процесі»	117
Скруді І. М. Методичні та дидактичні матеріали для проведення відкритої лекції з всесвітньої історії. Тема: Німеччина в 1917-1939 рр. для учнів 10-го класу	120
Лушней О. С. Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів з історії: урок-гра	128
Равська Т. І. З досвіду краєзнавчої роботи в школі	142
Шевченко Ю. Г., Полякова Ю. Ю. Нова література з проблем викладання в ЗОСШ та вищій школі Рекомендаційний список літератури (2007-2008)	145

IV. РЕЦЕНЗІЇ

Павлова О. Г. Рецензія на краєзнавчі дослідження, присвячені Краснокутщині	172
Тумаков А. П. С. В. Д'ячков, С. Д. Литовченко «Всесвітня історія. Новий час (XV – XVIII ст.). 8 клас: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. – Х.: Видавництво «Ранок»	173
Буйнов Ю. В. Основы этнологии / Под ред. В.В.Пименова. – М., 2007. – 686 с.	175
Наші автори	178

I. Нові напрямки в шкільній та вищій освіті

Болонский процесс и Украина: сложное взаимодействие

С. И. Посохов

Как известно, т.н. «Болонский процесс» был инициирован в 1999 г. совместной декларацией министров образования 29 европейских стран. Его основная (практическая) цель заключалась в выработке европейских стандартов образования. Впрочем, еще ранее такой процесс инициировали некоторые европейские университеты, подписав «Болонскую Большую Хартию Университетов» (в том числе среди подписавших были и представители украинских университетов, в частности, Харьковского).

Реформирование системы образования Украины, которое перманентно, но весьма медленно, осуществлялось с начала 1990-х годов, с провозглашением «Болонского процесса» обрело очевидную идейную направленность – к европейским стандартам образования. С этого времени стали постепенно внедряться некоторые новации (в частности, элементы двухступенчатой системы, новые методики оценивания и др.). 23 января 2004 г. Министерством образования Украины был принят Указ о программе действий по реализации Болонской декларации в системе высшего образования. Заявка о вступлении Украины в Болонский процесс была направлена Министерством образования и науки Украины в соответствующие европейские структуры в сентябре 2004, а официально Украина стала участником этого процесса 19 мая 2005 г. С этого времени высшая школа Украины начала внедрять ряд новаций, которые, по мнению руководства министерства, приближают систему образования Украины к европейским стандартам. Рубежом, когда такие новации станут повсеместными в Украине, определен 2010 год.

Официально эти новации характеризуются как проявления общеевропейской интеграции, как те формы, которые соответствуют фундаментальным ценностям общемировой культуры: парламентаризму, правам человека, свободе выбора и т.д. Речь идет о «совместимости дипломов» и возможности свободного перемещения студентов и специалистов, о новых перспективах евроинтеграции посредством обмена опытом, о включении системы образования и науки Украины в мировую систему и т.п. Декларируется, что вхождение национальной

системы образования в европейское пространство позволит реализовать такие цели и задачи: ориентация населения на обучение в течение всей жизни, мотивированное отношение студентов к учебе, повышение конкурентоспособности европейского образовательного пространства.

Для решения концептуальных задач предполагается усовершенствовать двухступенчатую систему высшего образования, принять прозрачные и понятные градации дипломов, научных степеней и квалификаций, ввести кредитную систему и европейскую систему оценивания качества образования, ликвидировать преграды для мобильности студентов и специалистов, способствовать развитию автономии и самоуправления в высшей школе.

Вместе с тем, введение и распространение таких новаций в Украине натолкнулось на ряд трудностей.

1. Централизованные методы руководства системой образования, которые прочно укоренились за предшествующие десятилетия, продолжают действовать и в этих новых условиях. Непродуманные, скороспелые, иногда просто непрофессиональные решения становятся обязательными к исполнению и вызывают естественное сопротивление со стороны преподавательского состава. «Эксперимент» ставится на всей стране, без учета возможностей и готовности учебного заведения, и часто на уровне преподаватель-студент видится как чисто бюрократическое занятие. Такое восприятие усиливается чрезмерным бумаготворчеством, игрой в слова (например, категория «кредит» пока не имеет особого практического значения, «индивидуальный учебный план студента» остается фикцией). В построении учебного процесса характерен акцент на обязательном, а не свободно выбранном. Очевидным остается недоверие власти к высшей школе (с точки зрения границ и возможностей университетского самоуправления), стремление полностью контролировать образовательные процессы.
2. Некоторые новации вводятся непоследовательно и рожают «переходные формы», которые отличаются худшими (по сравнению с предыдущими формами) характеристиками. Так, непонятной является ступень «специалиста», которая, будучи во всем уравнена с «магистром», должна была (?) снять социальную напряженность при переходе с 5-летнего базового на 4-х летнее базовое образование. Реально теперь существует «трехступенчатая» система. «Бакалавры» продолжают оставаться неполноценными специалистами на рынке труда, хотя бы потому, что в классификаторе профессий они практически не упоминаются (соответственно, желающих прервать обучение на данном уровне практически нет). Письменные работы как «новая» обязательная форма контроля не сопровождаются соответствующими

«компенсаторными» формами общения преподавателей и студентов, что ухудшает качество образования и т.д.

3. Кадры, и особенно система ротации кадров, оказались неготовыми к новым требованиям. По сути «пожизненный контракт», «самопополнение» педагогических коллективов за счет своих же выпускников, отсутствие действенной конкуренции и т.п. существенно сдерживают позитивные перемены в системе образования.
4. Значительное снижение эффективности средней школы, и, одновременно, возникновение множества новых вузов, которые не имеют необходимого кадрового и материально-технического обеспечения, но имеют право выдавать «диплом государственного образца», стали факторами снижения качества образования в целом. В массовом сознании (и даже в педагогической среде) образование все больше понимается как процесс получения диплома об образовании. Платные формы образования усиливают такой взгляд, поскольку вузы игнорируют проблему качества в этом случае, снижая до «0» требования к контрактным студентам. Свою лепту в этот процесс вносит «социальная» направленность образовательной политики (право на образование как социальная льгота для ряда категорий населения). Спекулятивные формы рекламы и отсутствие действенных региональных образовательных систем порождают уродливые формы конкуренции вузов: повсеместное включение в структуру вузов (даже сугубо технических) экономических, юридических и филологических факультетов, переписывание (фальсификация) своей истории, приписывание себе несуществующих заслуг, применение различных форм лоббирования своих интересов на уровне местной и центральной власти.
5. Недостаточное материальное и финансовое обеспечение новаций приводит к тому, что они видятся лишь дополнительным способом «загрузить» преподавателей, которые, между тем, часто работая в нескольких вузах, просто не в состоянии выполнять эти требования. Отсутствуют необходимые технические средства и стимулы к реализации новых творческих задач. «Выход» был найден в уменьшении педагогической нагрузки на студента, но результатом становится падение интереса студентов к учебе, т.к. в вузах отсутствуют устойчивые традиции самостоятельной работы. Очевидным является отсутствие и материальных, и правовых возможностей для мобильности студентов и преподавателей.

Данный перечень не исчерпывает все те трудности и негативные моменты, которые встречаются на пути «Болонского процесса» в Украине. Среди важных вопросов, которые, однако, остаются на

периферии внимания общественности, на наш взгляд, следующие: а) содержательное наполнение двухступенчатой системы (непонимание принципиального различия образовательно-квалификационных ступеней и, как результат, несущественные отличия в содержании программ и методов); б) борьба «за автономию» ведется по линии вуз – министерство, и, как правило, игнорируется внутривузовский аспект; в) вариативность как необходимая составляющая обновления системы образования пока видится скорее препятствием к «единым стандартам»; г) как соотносятся образовательные стратегии и право выбора студентом учебных курсов; д) как в позитивном плане можно воспользоваться многолетней «утечкой мозгов» для продвижения реформы в стране.

В чем же на сегодняшний день проявилось приобщение вузов Украины к «Болонскому процессу»?

- утвердилось понимание неизбежности перехода к двухступенчатой системе и в системе образования, и в обществе в целом;
- началось массовое внедрение кредитно-модульной системы организации учебного процесса, рейтинговой системы оценивания, использование наряду с национальной, также и европейской системы оценивания (ECTS), тестирования;
- повсеместно появились кураторы академических групп, одновременно усилился акцент на индивидуальной ответственности студента за свои успехи;
- улучшилось информационное и техническое обеспечение учебного процесса;
- повысился практический интерес к зарубежному опыту, чаще проводятся научно-методические конференции, публикуются соответствующие статьи и т.д.;
- наметился постепенный переход от репродуктивных к инновационным методикам;
- наблюдается возрастание активности студентов и роли студенческого самоуправления, проводятся опросы «преподаватель глазами студентов».

Таким образом, процесс реформирования пока еще далек до своего завершения, однако основные черты нового уже обозначились достаточно четко. К сожалению, начальный этап приобщения Украины к Болонскому процессу пока характеризуется некоторым снижением качества образования и усилением бюрократической регламентации. Вполне очевидно, что переход системы высшего образования Украины на новые принципы потребует значительно больше времени и ресурсов, чем это виделось в начале движения по этому пути.

Місце історичного краєзнавства в системі шкільної освіти (з досвіду 1920-х років)

О. Ю. Кашаба

У процесі формування національної самосвідомості та історичної пам'яті українського народу, сьогодні, суттєвим чинником виступає історичне краєзнавство, вивчення рідного краю, яке виконує відповідні науково-пізнавальні та виховні функції.

Сучасні дослідники чимало уваги приділяють історико-краєзнавчій тематиці. Серед цих досліджень чільне місце посідають праці, у яких розглядаються 20-30-ті роки ХХ століття. Цей період для українського історичного краєзнавства був дуже складний, адже процес формування історико-краєзнавчих знань, інституалізації історичного краєзнавства в освітніх закладах республіки, історія краєзнавчого руху того часу, позначилася як піднесенням, так і повним розгромом під час політичних репресій.

20-ті роки ХХ століття стали часом пошуку нових ефективних форм і методів організації навчального процесу, це був період, коли запроваджувалися експериментальні принципи функціонування системи освіти. Відбувалися формаційні зміни, тобто ліквідація політико-економічних інститутів попередніх владних структур, становлення економічних та організаційно-політичних основ радянської влади, відтак необхідність модернізації освіти, культури і духовного життя взагалі була очевидною. Школі в цьому процесі відводилася визначна роль. Зауважимо, що в 1917 – 1921 роках, коли в Україні точилася національно-визвольна боротьба, майже вся система початкової й середньої освіти перебувала на стадії радикальної руйнації, а в сільських районах просто була відсутня¹. Отже, нова влада намагалася побудувати власну освітню систему, впроваджувала модерні концепції побудови школи, якісно нові програми. Саме в цей період спостерігається введення краєзнавства в шкільні програми. Значущість цієї навчальної дисципліни не випадкова. Процес впровадження краєзнавства в навчальний процес тісно пов'язаний із розвитком історичної освіти в школах в 20-ті роки ХХ ст.

Політика більшовиків в галузі шкільної історичної освіти мала свої особливості. Головна її мета зводилася до виховання людей, відданих інтересам і політиці радянської влади. Школа з її чіткою організаційно-системною структурою була найбільш ефективним засобом такого впливу. Крім цього, вона мала справу з підростаючим поколінням, і цей вплив починався, так би мовити, з «чистого аркуша», що само по собі

виключало неприємні моменти «ламання» або «ігнорування» у свідомості людей старих цінностей. Таким чином, історична освіта перш за все повинна була виконувати виховні та соціальні функції².

Щоб привести зміст історичної освіти у відповідність з цілями й завданнями часу, необхідно було докорінно перебудувати навчальні плани, створити нові програми й підручники. Єдиного централізованого навчального плану не існувало, тому місцеві органи народної освіти в Україні отримали право створювати самостійні навчальні плани та програми³. Це спричиняло низку ускладнень, наприклад, історія України вивчалася лише в тих школах, де це вважалося за необхідне⁴. Помилки були неминучими, мабуть, і тому, що на початку 20-х років ХХ ст. радянська історична наука і педагогіка ще переживали період свого становлення⁵. Вони були не в змозі за короткий строк вирішити складні питання шкільної історичної освіти. Відчувалася також гостра потреба в нових педагогічних кадрах.

Отже, нова школа була поки що не готова повністю відмовитися від викладання історії, але й прийняти старі програми за основу також не наважувалася. Виходячи з цього, освітяни намагалися знайти такий варіант, який би задовольняв більшість. Компромісним виходом із ситуації було впровадження предмета, який би зміг поєднати як історичні знання, так і знання про сьогодення, тобто втілити прогресивну ідею «нової школи», яка полягала у зближенні її із суспільним життям.

Це завдання намагалася виконати і державна вчена рада (далі ДВР) Наркомпросу РСФРР, яка була створена в січні 1919 року. До її складу увійшли як професійні революціонери, так і відомі історики. Очолював ДВР М. М. Покровський. Цей орган розробив так званий комплексний метод створення програм шкільних курсів. Головний принцип цього методу містився в такій тезі: «Система знань, а не система предметів»⁶.

Згідно з комплексним методом в основу навчального процесу були покладені не навчальні предмети, а явища, які вивчалися комплексно в трьох основних розділах: природа, праця, суспільство. Наприклад, Перше травня – Міжнародний день трудящих – розглядалося в комплексі з появою перших квітів, з розвитком сільського господарства в місцевості, де проживає учень⁷. Так встановлювалися штучні, неприродні зв'язки. За своєю суттю комплексний метод антиісторичний, тому що розглядає наукові знання поза основними закономірностями розвитку природи та суспільства, а це порушує послідовність і системність знань.

Подальший пошук шляхів удосконалення шкільної освіти привів до створення «Схем програм єдиної трудової школи», прийнятих колегією НКО РСФРР у березні 1923 року. Їх поклали в основу програм, які стали не предметними, а комплексними⁸. Керівництво із соціального виховання (ГЛАВСОЦВИХ України) пропонувало власний підхід до комплексності в навчанні: «Ми мусимо, нарешті, звикнути і на процес навчання дивитися так, щоб справжнім і педагогічно прийнятним він був лише тоді, коли в центрі нашої уваги стоїть дитина. Дитина, яка пізнає

світ, починаючи з малого. Підґрунтям навчання має бути краєзнавчий принцип»⁹.

З переходом освітніх закладів до роботи за комплексними програмами (1923/1924 навчальний рік) самостійні курси історії в школах остаточно ліквідовувалися¹⁰. Знання з історії та географії України учні отримували залежно від тем комплексів, що вивчалися. Елементи краєзнавства входили до всіх частин навчального плану¹¹. Краєзнавчий матеріал знаходив місце у викладанні мови, літератури, географії, математики, праці, суспільствознавства тощо. Дані про кількість населення, провідні галузі кустарної промисловості регіонів, різні статистичні відомості, історико-етнографічні матеріали використовувалися при складанні прикладів для граматичних правил і математичних задач¹². Але поступово у програмах для шкільного краєзнавства основний акцент робився на накопиченні точних знань у галузі природних ресурсів, економіки. Відтак головним мотивом краєзнавчої педагогіки стає соціально-економічне краєзнавство.

На сторінках журналу «Шлях освіти» зазначалося: «...Краєзнавчий рух поставив на перший план вивчення ландшафту, крайового спільного проживання людини і природи й пов'язав географію з історичними процесами в царині цього спільного життя, позначившись на побудові планів і програм сучасної школи»¹³. Тому не випадково в пропонованих програмах багато місця відводилося дослідженню економічних можливостей краю. На першому плані були питання, пов'язані з вивченням географічних умов, природних багатств, корисних копалин, статистики, топоніміки, демографії краю тощо.

Різні періодичні видання, зокрема науково-методичний бюлетень УКК «Краєзнавство», орган Наркомату освіти «Шлях освіти» широко пропагували досвід викладання історії краю, шкільного краєзнавства. У часописі «Краєзнавство» містилася окрема рубрика «Шкільне краєзнавство». На жаль, часопис був більш популярним серед міських освітніх закладів, до сільських шкіл він майже не потрапляв. Це в першу чергу було пов'язано з жалюгідним фінансуванням сільських шкіл, у яких часто не вистачало коштів на необхідні речі – підручники, меблі, навіть крейду¹⁴. Тому для звичайних шкіл часопис був розкішшю. Учителі переважно користувалися особистим досвідом, який допомагав їм проводити уроки з краєзнавства. На свій страх і ризик вони складали власні програми, у яких краєзнавство як елемент був присутній в кожному предметі. Ці програми значно відрізнялися від тих, які пропонувалися в педагогічній пресі (наприклад, краєзнавчі програми, надруковані в часописі «Шлях освіти», вимагали то значних транспортних витрат для проведення багатоденних екскурсій, то певної бази знань серед учнів і спеціальної підготовки вчителя для вивчення геодезичних можливостей краю)¹⁵. Вони були ближчі до реальності і враховували психологічний, віковий, фізичний і феноменологічний розвиток дитини.

Аналіз комплексних програм показав, що всі теми зі шкільного краєзнавства можна поділити на дві основні групи: а) орієнтувальні; б) спеціальні (поглиблені). Можливість отримати наукові результати давали тільки останні.

Орієнтувальні теми мусили давати учням лише початкові знання про край. Пізніше вони ставали основою для побудови світогляду дитини. Ці теми допомагали встановити “дослідний апарат” дитини і створити необхідні навички і вміння для більш поглибленої дослідницької роботи.

Програми ДВР перших трьох років навчання I рівня якраз складаються з таких (найбільш простих і доступних) орієнтувальних тем: “Наше село”, “Наша волость”, “Наш край”.

А вже для учнів II рівня впроваджувалася складніша тематика. Треба відзначити, що спеціальні теми не завжди входили до складу шкільних програм, тому з ними пропонувалося знайомитися під час гурткової роботи. Специфіка опрацювання цих тем передбачала тривалу розробку, а це не давало можливості поєднувати їх із звичайною шкільною роботою. Усі теми мали відповідати рівневі розвитку учнів і бути цікавими для них.

Наведемо кілька прикладів спеціальних тем, розроблених авторами комплексних програм:

- “Місцеве фабрично-заводське й кустарне виробництво”. Під час вивчення цієї теми пропонувалося ознайомлення не тільки із сучасним станом виробництва, але й обов’язково робився екскурс в минуле, простежувалося виникнення і становлення фабрично-заводського виробництва в краї.
- “Погодні умови нашого краю”. У межах цієї теми учні мусили робити метеорологічні і фенологічні спостереження, а також укладати місцевий календар природи й сільськогосподарських робіт.
- “Сільськогосподарське виробництво”. Ця тема виділялася серед інших своєю масштабністю. Під час її вивчення школярі досліджували господарство, промисли, кустарне виробництво (сьогоднішнє й минуле), проводили порівняльний аналіз різних видів господарства¹⁶.

Зауважимо, що виконання подібних завдань вимагало від шкіл і краєзнавчих гуртків ґрунтовної підготовки, навичок, певного досвіду дослідницької роботи.

У цьому плані цікавим є досвід Липецької школи № 2 на Харківщині. На початку 20-х років XX ст. школа під керівництвом директора П. В. Щепкіна проводила велику краєзнавчу роботу. Запропонована комплексна програма пророблялася і на I, і на II рівнях семирічки, але з різним ступенем поглибленості. Для першого рівня навчальний матеріал розподілявся за роками навчання, відрізнявся територіальними масштабами і кількістю об’єктів дослідження. Учні другого рівня семирічки вивчали краєзнавчий матеріал за певною

тематикою. Наприклад, знайомство з працею селянина і ремісника в межах індивідуального господарства проводили учні других класів. Програма третіх класів передбачала вивчення праці селян, ремісників, робітників у масштабі цілого села. Четверокласники досліджували ремесло і фабричне виробництво округу. У п’ятому класі вивчали економіку села і кустарних промислів. У шостому досліджували край із поглибленим ознайомленням з окремими видами фабрично-заводського виробництва¹⁷.

Як вже відзначалося раніше, краєзнавство за комплексними програмами ДВР було динамічним. Воно передбачало впровадження в шкільну практику активних методів, розрахованих на виявлення дитячої ініціативи. Для того, щоб запобігти можливим педагогічним і методичним помилкам, а також перевантаженню дітей нецікавими, іноді сухими краєзнавчими завданнями, указівками, потрібно було заохочувати всіх дітей до спільного планування тем із краєзнавства. Це дозволяло враховувати інтереси учнів, тобто спрямовувати їх на плідну, творчу працю і результативне навчання.

Застосування інноваційних методів давало позитивні результати. Діти із захопленням займалися краєзнавчими дослідженнями. Результати своєї роботи вони намагалися оприлюднити: у школах виникали музеї, виставки, рукописні часописи і збірники.

Уже згадана Липецька школа № 2 мала природничий кабінет, чи музей природи, як його з гордістю називав директор школи П. В. Щепкін. Тут були зібрані різноманітні експонати: екземпляри природного матеріалу, опудала тварин, колекція метеликів, гербарії. Цей кабінет обслуговував навчальні потреби не тільки молодших, а й старших класів. У Щепкінській школі не уявляли, як можна давати уроки з природознавства без наочності, яка була зібрана самими учнями під час занять із краєзнавства.

Школярі з радістю долучалися до самостійного виготовлення колекцій під час виконання домашнього завдання, а також під час шкільних занять.

Але, на наш погляд, найбільший інтерес становить рукописний часопис школи “Пчелиный улей”, у якому містилися дитячі спостереження за життям краю. “Пчелиный улей” організовував дітей, стимулював їх до поглибленого дослідження краю, до спостережень і власних літературних спроб.

Охайно оформлені зошити знайомлять нас із тим, як маленькі діти, учні 3-4 класів, виступали з оповіданнями, віршами. У рукописних виданнях Липецької школи № 2 збереглися спостереження учнів 6 і 7 класів на тему “Торгівля в місті”. Діти відвідували ринки міста. Свої враження вони вмістили в “Пчелином улье”: “В городе живут лавочники, мясники, кулаки. Тут редко встретишь порядочного человека”. Негативне ставлення селянських дітей до міського життя ми спостерігаємо в учнівських нотатках: “Одежда в городе мешанская, – зауважує учень Т. Чернявський, – идет какая-нибудь толстая девка,

воображает из себя барышню, в белых туфельках и обязательно на высоких каблуках, а ножища огромная”. А учениця О. Борисова відмічала: “Крестьяне не пудрятся и не мажутся, а в городе мажутся, пудрятся и навиваются”. На перший погляд здається, що дитячі спостереження наївні, але саме вони можуть бути цінним матеріалом для дослідників мікроісторії. Констатуючи стилістичну недосконалість, скупість, а іноді й безпорадність «дитячої» мови, неможливо залишити поза увагою високий ступінь безпосередності, емоційності і відкритості, уміння оригінально сприймати навколишній світ, який діти в доступній їм формі фіксували в текстах. «Бідність» мови повністю окупається достовірністю і навіть граничною чесністю дитини, бажанням своїми спогадами відтворити все так, як це було насправді. Взагалі «дитячі тексти», які ми відносимо до нарративних джерел, а також до матеріалів різного роду опитувань і анкетувань, це, як правило, фіксація, інтерпретація й актуалізація подій, явищ важливих для дитини. В цей час у цих текстах знаходять відображення акценти, які на той момент були актуальні і важливі для дорослих, які працюють з дитиною. Такі джерела потребують особливого ставлення з боку дослідників. Річ у тому, що в свідомості дитини знаходять відбитки «дорослих» оцінок, але діти обов'язково вносили і фіксували у власних спостереженнях досвід своєї соціальної групи.

Для знайомства з методикою роботи на уроках краєзнавства доцільно дослідити розробку теми «Село взимку». Дітлахи ділилися на невеличкі групи по 3-4 особи. За завчасно розробленим планом вони проводили дослідження селянських дворів. Учні досить серйозно готувалися до цієї роботи. Заздалегідь створювалися спеціальні анкети для опитування населення. Під час анкетування школярі намагалися дізнатися у господарів їх прізвище, склад родини, кількість обробленої землі, урожайність, як вистачає хліба на потреби родини, чи займається селянин тваринництвом і чи має з цього прибуток. Дітей цікавили й інші заняття селян, а також фольклорний матеріал, спогади старих мешканців села.

Запровадження такої форми роботи, безпосереднє спілкування з господарями селянських дворів і їх родинами викликало у дітей різні емоції. Одна дівчинка, Панкова Тетяна, під враженням збирання матеріалу написала вірша, який помістила в збірці «Пчелиный улей» під назвою «Исследование жизни крестьян в селе»¹⁸.

Органічне поєднання програмної і позакласної краєзнавчої роботи було невід'ємною складовою шкільного краєзнавства. «Ні в чому іншому дитина не організовує так свого мозку, не озброює себе методами саморозвитку й наукової праці, як тільки під час дослідження близьких їй явищ довкілля ... Місцевий край з усіма його життєвими подробицями – ось де мусять починатися всі струмочки нашої освіти», – писав журнал «Шлях освіти»¹⁹. Саме тому методистами і вчителями розроблялися науково-методичні засади позакласної роботи.

Як один із прикладів успішної та результативної діяльності шкільних краєзнавчих гуртків можна навести досвід Великописарівської

семірічної школи на Харківщині. Краєзнавчий осередок був заснований у 1922 році. Організатор і керівник гуртка вчитель П. А. Сапухін²⁰ висував високі вимоги до його учасників, піклувався про актуальність порушених проблем. Результати краєзнавчої роботи учнями опрацьовувалися і систематизувалися у шкільному музеї. Його колекція археологічних знахідок була дуже різноманітною. Тут зберігалися кам'яні молотки, стародавній посуд, зброя, гарматні ядра, нумізматична колекція, прикраси тощо. Вивчаючи історію району, члени гуртка використовували оповідання й народні спогади про давнину, церковні архівні матеріали, друковані видання та інші джерела. Школярі видавали рукописні збірки, які потім використовували на уроках. Якщо подивитися на тематику, розроблену на їх сторінках, можна з упевненістю сказати, що вона могла б стати основою нарисів про Великописарівський район, бо включала :

- I. Передісторичні часи.
- II. Боротьба з татарами на наших землях та будівництва Білгородської лінії.
- III. Місто Вільний Курган і села, що входили до складу його повіту у XVIII ст.
- IV. Сторінки з історії села Велика Писарівка.
- V. Вулиці Великої Писарівки та походження їх назв.
- VI. Часи кріпацтва в нашому районі.
- VII. Поміщики нашого району.
- VIII. Славетні діячі серед нашого населення²¹.

На наш погляд, найбільш вдало була розроблена тема, присвячена кріпацтву. Учні збирали спогади про кріпаччину. У межах комплексної програми відбувалося вивчення кількох предметів: суспільствознавства, рідної мови, історії. Унаслідок опитувань був укладений альбом, який містив твори дітей, малюнки, діаграми. Інший альбом давав яскраву ілюстрацію кріпацтва. Матеріал був зібраний під час бесід зі старими людьми, які пам'ятали ті часи, і зафіксований у письмових роботах: “Втеча селян у солдати”, “Самогубство пастуха”, “Історія нашого села”, “Оповідання дідуся Панкратова”, “Важка праця жінок-селянок”. Великий інтерес викликають і інші нариси з історії краю, що були розроблені учнями Великописарівського краєзнавчого гуртка. А саме: «Вольновський монастир у XVII та XVIII ст.», «Минувшина села Ямного», «Історіографія В.-Писарівського району».

Члени гуртка активно займалися лекційною практикою. З 1922 по 1928 роки для мешканців району було прочитано понад 50 лекцій краєзнавчого змісту; учні охоче проводили екскурсії у шкільному музеї.

Позакласну краєзнавчу роботу організовували і керівники краєзнавчих гуртків, працівники музеїв на Харківщині. Скажімо, робота шкіл Ізюмщини ґрунтувалася навколо місцевого краєзнавчого музею. Тут проводилися численні екскурсії як в музеї, так і за його межами. Завідувач музею М. С. Сібільов читав популярні лекції перед дитячою та дорослою аудиторією. У цій справі активну участь брав і професор

О. С. Федоровський, який, крім методичних порад та зауважень, проводив екскурсії з учнями околицями Ізюма²².

Центральною фігурою в шкільному краєзнавстві був учитель. Його роль величезна. Ще з часів виникнення дореволюційних товариств та інших об'єднань учителі зарекомендували себе як мобільна інтелектуальна опора науковців-дослідників, здатна не тільки виконувати практичні завдання, а й бути творчим механізмом справи. Виключно важливу роль відігравав сільський учитель, який часто був єдиним представником інтелігенції і носієм культури на селі. Педагог мусив запроваджувати «дух і метод дослідження» в навчальний процес. Якщо розуміти цей термін правильно, його зміст багато чого може навчити викладачів. Суть його полягає не в тому, щоб направляти школяра до відкриттів, які б мали наукову вагомість. Перед вчителем ставилось конкретне завдання – виховувати в школяреві вміння самостійно мислити, працювати в колективі, тобто давати можливість учню спостерігати, робити і повторювати прості дослідження, добувати знання. Під час озайомлення з темою школяр самостійно мусив висувати завдання, розробляти програму, вирішувати можливість розподілу тем між групами й окремими учнями, контролювати виконання завдань, а потім провести апробацію результатів, які були одержані внаслідок екскурсій, лабораторним шляхом, вивченням літератури та архівних документів, усним опитуванням та за допомогою анкетування. Так, через самостійне пізнання діти вчилися робити відкриття. Як вірно зазначає В. В. Бездрабко, виокремлюючи суть у взаєминах між складовими частинами словосполучення «краєзнавство і освіта», завдання учителя полягало у вихованні індивіда Дослідником і Громадянином свого краю і Вітчизни²³.

Відзначаючи беззаперечні досягнення в організації викладання краєзнавства в школі та налагодження різноманітних форм позакласної гурткової роботи, не можна не помітити того, що нерозв'язаними залишалися такі гострі питання: на місцях бракувало багатьох матеріалів, щоб розпочати краєзнавчу роботу планово; катастрофічно не вистачало літератури, технічних приладів; у сільській місцевості дуже складно було проводити таку форму роботи, як екскурсія. Місцеве населення вважало екскурсії прогулянками, заважаючи тим самим роботі школи. Крім того, доречним буде згадати і про жалюгідне становище вчителя, на плечі якого було покладено відповідальність за впровадження краєзнавства в школах. Упродовж 1920 – 1923 років школа «не знала ніякого бюджету», боролася за своє існування²⁴. Матеріальне становище радянського вчителя 1920-х років не піддавалося будь-якому порівнянню (оплата праці становила 1/7 частину прожиткового мінімуму)²⁵; невідповідне життя, голод, відсутність житла спричиняли самогубства серед учителів²⁶. Мізерне бюджетне фінансування унеможливлювало раціональну організацію шкільного життя, планомірне навчання дітей, наукову уніфікацію самої мережі освітніх установ.

Великий вплив на розвиток шкільного краєзнавства мало ідеологічне втручання. На початку 1930-х років на засіданнях краєзнавчих секцій порушувалося питання про необхідність диференціювати краєзнавців, активно викривати залишки «куркульсько-дворянського краєзнавства», рішуче звільнитися від класово-шкідницьких сил, що засіли в краєзнавчих товариствах²⁷. Подібні настрої не могли не зачепити шкільне історичне краєзнавство. У журналі «Комуністична освіта» – органі Наркомату освіти України 1931 року була вміщена передовиця під назвою «Основні засади побудови програми й організації педагогічного процесу в семирічній школі», яка висувала нові вимоги до суспільних наук: «1) дати молоді знання і вміння виробити у себе комуністичні погляди; 2) сформувані вміння правильно осмислювати основні явища суспільного життя, класової боротьби, міжнародного революційного руху; 3) засвоїти, у чому полягає правильний шлях будівника соціалізму в СРСР; у чому значення диктатури пролетаріату; 4) виховати інтернаціоналіста, дати пролетарське розуміння національного питання, озброїти учня на вирішальну боротьбу з націоналізмом; 5) виховати войовничих атеїстів; дати розуміння генеральної лінії партії і необхідності боротися з ухилами; 7) виховати вміння і класову свідомість до праці»²⁸. Як бачимо, жодного рядка про впровадження краєзнавства, використання його з виховною метою. Навпаки, на сторінках періодичних видань спостерігаються критичні викривальні публікації в бік школи. Особливо негативно це позначилось на вчителях істориків-краєзнавців. Більшість із них були настільки налякані, що стали відходити від історичної роботи. Багато програм, посібників, видань краєзнавців були визнані шкідливими та вилучені зі шкільних бібліотек. Унаслідок цього загальмувалося вивчення історії сіл і колгоспів, посилювався бюрократичний контроль за діяльністю вчителя-краєзнавця²⁹.

Таким чином, протягом 20-х років ХХ ст. шкільна історична освіта, а в її межах і краєзнавство, переживає багато трансформацій, які пояснювалися складністю переходу освіти на нові ідеологічні позиції, а також гострою нестачею науково-педагогічних кадрів. Пошуки нових організаційних форм освіти доповнювалися також структурною перебудовою вищої історичної освіти, а це ще більше ускладнювало ситуацію, призводило до суттєвих прорахунків у галузі вивчення історії.

Література

1. Кузьменко, М. М. Система освіти УРСР 1920-х років: історико-теоретичний аспект // Український історичний журнал. – 2004. – № 5. – С. 67.
2. Чадаєва, К. Ю. Розвиток історичної освіти в Україні у 20 – 30-ті роки ХХ ст.: Дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. – Х., 1995. – С. 134.
3. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 1. – Спр. 872. – Арк. 54.
4. ДАХО. – Ф.Р. 820. – Оп. 1. – Спр. 165. – Арк. 1 – 131.

5. Бездрабко, В. В. Дослід історіографії з актуальних питань краєзнавчої педагогіки // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: Зб. праць молодих учених. – 1998. – Вип. 3. – С. 12 – 17.
6. Бущик, Л. П. Очерки развития школьного исторического образования в СССР. – М., 1961. – С. 201.
7. Музыченко, А. Ф. Динамическое краеведение в программах ГУС'а и его метод // Вопросы краеведения в школе: Сб. статей. – Л., 1925. – С. 51.
8. Музыченко, О. Ф. Краєзнавство в комплексних програмах та його метод // Шлях освіти. – 1925. – № 5 – 6. – С. 66.
9. Программы ГУС'а и проблема комплексности в преподавании // Вестник просвещения. – 1924. – № 1. – С. 30 – 45.
10. Чадаєва, К. Ю. Розвиток історичної освіти в Україні у 20 – 30-ті роки ХХ ст.: Дис. ...канд. іст. наук: 07.00.01. – Х., 1995. – С. 139.
11. Бущик, Л. П. Очерки развития школьного исторического образования в СССР. – М., 1961. – С. 43.
12. Программы ГУС'а и проблема комплексности в преподавании // Вестник просвещения. – 1924. – № 1. – С. 39.
13. Краєзнавство в школі // Шлях освіти. – 1925. – № 11. – С. 3 – 8.
14. Курило-Кримчак, А. Про краєзнавчу роботу у школі // Краєзнавство. – 1925. – № 6 – 10. – С. 16 – 19.
15. Краєзнавство в школі // Шлях освіти. – 1925. – № 11. – С. 5.
16. Музыченко, О. Ф. Краєзнавство в комплексних програмах та його метод // Шлях освіти. – 1925. – № 5 – 6. – С. 64.
17. Чавдаров, С. Липецька школа ім. П.В. Щепкіна. – К., 1939.
18. Там само. – С. 80.
19. Овод, П. Гуртова наукова робота з дітьми як засіб до громадянського виховання // Шлях освіти. – 1924. – № 6. – С. 145 – 152.
20. Див. методичні поради з шкільного краєзнавства, зроблені П. А. Сапуніним: Дослідча робота в справі вивчення історії місцевого краю // Шлях освіти. – 1925. – № 11.; Музейна робота в школі // Шлях освіти. – 1926. – № 3.; Справа з місцевими архівами // Радянська освіта. – 1926. – № 11.; 3 досвіду археологічної роботи школярів // Радянська освіта. – 1928. – № 7 – 8.
21. Краєзнавство в школі // Шлях освіти. – 1925. – № 11. – С. 7.
22. ДАХО. – Ф.Р. 203. – Оп. 1. – Спр. 13. – Арк. 2 – 5.
23. Бездрабко, В.В. Журнал «Краєзнавство» та його роль у розвитку історичних регіональних досліджень 1920 – 1930-х років: Дис. ...канд. іст. наук: 07.00.06. – К., 2000. – С. 92.
24. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 287. – Арк. 38.
25. Кузьменко, М. М. Система освіти УРСР 1920-х років: історико-теоретичний аспект // Український історичний журнал. – 2004. – № 5. – С. 71.
26. Самоубийства в СССР. 1922 – 1925. Статистика в СССР. – Т. XXXV. – Вип. 1. – М., 1927. – С. 16 – 30.
27. Рябокобила, О. О. Розвиток історичного краєзнавства на Харківщині в 20 – 30-ті роки ХХ ст.: Дис. ...канд. іст. наук: 07.00.01. – Х., 2000. – С. 138.
28. Цит.: Удод, О. А. Історична наука і освіта в дзеркалі періодики 1930-х років // Бори сфен. – 1999. – № 10 (100). – С. 18.
29. Олейник, М. М., Пітінова, Т. Г. Доля вітчизняного історичного краєзнавства в кінці 20 – поч. 30-х років ХХ ст. // Зб. наукових праць. – Серія: Історія та географія. – Х., 1997. – С. 158.

Гра «предвиборчі дебати» як форма проведення повторювально - узагальнюючого заняття з учнями 10 класу

Т. В. Чорна

Сучасний світ вимагає від людини навчатися протягом всього життя. Загальноновизнано, що при вихованні і навчанні дітей особлива увага має бути приділена не «вкладанню знань в їх голови», а формуванню бажання і вміння самостійно ставити перед собою певні освітні цілі, виробляти алгоритм вирішення завдань, шляхів і методів їх досягнення, здійснювати самоконтроль і самокорекцію. В цьому плані не останніми є навички щодо здобуття і осмислення інформації, вміння використовувати її в різних ситуаціях. Звідси витікає, що при виборі форм і методів навчання важливо використовувати ті, які сприяють активній участі саме учня в процесі набуття знань і умінь, дають змогу активізувати творчі здібності дітей, бо творча людина має більше шансів досягти успіху в житті, почуватися в суспільстві впевнено і комфортно, а отже бути соціально адаптованою [1, 2].

Наш ліцей працює на базі Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (ХНАДУ) і найближчою практичною метою його вихованців є вступ саме до даного вищого навчального закладу (ВНЗ), отримання вищої освіти певного напрямку. Тож важливе місце в навчально-виховному процесі, безумовно, посідає поступова підготовка учнів до тих вимог у навчанні, які чекають їх при здобутті вищої освіти. Колектив ліцею намагається забезпечити наступність у навчанні «ліцей-ВНЗ».

Власний досвід роботи у ВНЗ, постійне спілкування з викладачами і студентами, спостереження за успіхами і проблемами в подальшому навчанні випускників нашого ліцею, порівняння їх із вихованцями «звичайних» шкіл дозволили нам дійти висновку, що мають труднощі у вивченні історії України і як результат отримують низький бал на екзаменах ті студенти, які в середній школі не набули навичок аналітичної, пошукової роботи, не вміють користуватися набутими знаннями. Означені проблеми обумовлені низкою факторів. По-перше, значний період історії України і всесвітньої історії вивчається у дитячому та підлітковому віці, тобто фактично за спрощеним варіантом. Тому при навчанні у ВНЗ середньовічна, нова історія сприймаються як новий матеріал, тоді як університетськими підходами передбачається не стільки вивчення історичних фактів, подій, скільки їх

аналіз і оцінка на основі раніше отриманих знань. На практиці виходить, що на такому рівні можна працювати здебільшого за матеріалом новітнього періоду історії, бо він вивчається в 10-11 кл.

По-друге, стандартна система навчання в школі зазвичай не дає можливості широко використовувати варіативність оцінок історичних подій. Як наслідок, учні слабо сприймають існування різних точок зору на проблеми, звикли до однозначності, що гальмує історичне мислення, не дозволяє вільно висловлювати свої судження.

По-третє, вивчення історії в школі часто зводиться до простого заучування набору фактів, стислих коментарів до них, тобто навчальна діяльність учнів іде на репродуктивному і частково конструктивному рівні, творчий рівень майже відсутній; через це студенти-першокурсники просто не розуміють, чому їм за правильно названі факти виставляють не дуже високу оцінку.

По-четверте, випускники шкіл не завжди здатні самостійно знаходити потрібну інформацію, не мають елементарних навичок роботи з книгою. Особливо значні проблеми виникають при роботі з науковою літературою, історичними документами, особливо, коли йдеться про необхідність їх аналізу в повному обсязі, а не окремих фрагментів.

По-п'яте, виникають проблеми з конспектуванням лекцій, складанням конспекту, тез, роботи над рефератами.

По-шосте, із поступовим впровадженням у ВНЗ Болонського процесу, одним з елементів якого є письмові экзамени, виявилось, що студенти неспроможні чітко, послідовно, аргументовано викласти свої думки на папері.

Вирішення багатьох з цих проблем неможливе без корекції навчальних програм, докорінного реформування всієї системи середньої освіти і викладання історії зокрема. Ці проблеми, звичайно, неодноразово порушувалися в нашій науково-методичній літературі [6, 8].

Відомо, що зміст наших програм – не аналітичний, а описовий, спрямований на вивчення фактів. Але сучасні дослідження доводять, що із 100% відомих сьогодні фактів лише 10% будуть нам потрібні через 10 років [6, с. 31].

Викладачі історії ліцею намагаються враховувати в своїй роботі названі проблеми і допомогти випускникам хоча б частково уникнути їх. В ліцеї склалася певна система роботи в цьому напрямку, основна практична мета якої – навчити ліцеїстів працювати на конструктивному і творчому рівні. Важливим інструментом цієї роботи є використання різноманітних форм проведення занять, що дозволяють учням якнайкраще проявити себе, створити для них «ситуацію успіху».

Ми вважаємо, що в цьому плані заслуговує на увагу наша практика проведення повторювально-узагальнюючого заняття з тем «Українська революція» та «Україна в боротьбі за збереження державної незалежності», що вивчаються в 10 класі, у формі гри під умовною назвою «Передвиборчі дебати».

Названі теми викликають неабиякі труднощі у учнів, зумовлені великою кількістю фактів, які необхідно запам'ятовували, складністю політичних процесів 1917-1921 рр., а також тим, що існуюча навчальна програма не дозволяє приділити вивченню таких непростих тем достатньо часу. Водночас, на нашу думку, ці теми можна вважати базовими для осягнення всієї новітньої історії України. Саме в роки національно-демократичної революції було дано старт процесам, які вплинули на подальшу долю країни, визначено і опробовано на практиці принципи української державності, вперше здобуто досвід багатопартійності в Україні, дано величезний поштовх для зростання самосвідомості народу, проявилися всі позитиви і негативи менталітету українців, їх політичні вподобання, досягнення і помилки. Тобто це був час «випробування на міцність» для українських політиків і для українського народу взагалі.

Загальновідомо, що для кращого засвоєння того чи іншого матеріалу, потрібно «пропустити його через себе», застосувати на практиці – реально, уявно, чи в ході гри.

Таким чином, метою проведення такого заняття стають закріплення знання учнями фактичного матеріалу, тренування у них навичок розробки алгоритму виконання певних завдань, вміння знаходити необхідну інформацію, осмислювати, систематизувати матеріал, використовувати інформацію в нових умовах, працювати в колективі, йти на обґрунтовані компроміси, вести дискусію, толерантно ставитися до людей, врешті-решт спілкуватися взагалі.

Подібна форма проведення уроку не є методичною новиною [3, 4, 5]. Але, на нашу думку, є найбільш прийнятною як з точки зору досягнення цілей, які переслідує проведення повторювально-узагальнюючого заняття, так і з точки зору вдосконалення компетентностей, які повинна дати учням сучасна школа. Умови цієї гри, її складові частини, хід стали особливо зрозумілими сучасним дітям, адже вони мають можливість спостерігати реальну політичну боротьбу, що відбувається між різними політичними силами, і яка типологічно подібна до подій початку ХХ ст. Таким чином, проведення подібного уроку дає молоді ще і своєрідну підказку, як розібратися у словах і діях сучасних політиків (проводячи паралелі з процесами 1917-1921 рр.: що обіцяли, як досягали, що з того вийшло), аналізувати програми і дії політичних сил, виробляти свою точку зору, вміти її аргументувати та відстоювати.

Звичайно, при проведенні гри не можна стовідсотково дотриматися принципу історизму, політичної коректності, уникнути певної схематичності і умовності.

Гру ми організовуємо по закінченні вивчення тем, коли вже відомо, хто залишився при владі, якою була доля інших політичних сил. Для проведення заняття ми обираємо політичні сили, що змагались за владу в Україні протягом 1917-1921 рр.: українські соціалісти, українські консерватори, радянська влада, білі, анархісти. Названі політичні сили обрані нами і через те, що їх ідеї не втратили своєї актуальності після 1921 р. В Україні встановлено було радянську владу, продовжував

діяти уряд УНР в екзилі, виявляли активність прибічники гетьманату, анархістів. Саме події 1917-1921 рр. вплинули на подальший розвиток українського національного руху, зокрема вибір ним певних методів дій Організацією Українських Націоналістів. Власне кажучи, питання вибору принципів державності, форм і методів досягнення політичних цілей, використання прийомів політичної боротьби залишаються актуальними для нашого суспільства.

Умовами успішності такого уроку ми вважаємо наявність чітких і зрозумілих правил, рівність об'єктивних стартових можливостей учасників, прозоре оцінювання результатів, стимулювання.

Підготовка до гри та її проведення поділяється на кілька етапів. **Перший етап.** На попередньому уроці відбувається пояснення мети заняття, актуальності осмислення саме цього матеріалу як з точки зору вивчення історії України, так і з точки зору сучасних подій, пояснення змісту гри. Клас поділяється на групи, кожна з яких під час «передвиборчих дебатів» представляє певну «політичну силу», повідомляються критерії визначення переможців. Вибір кількості і «якості» груп залежить від рівня підготовленості класу, кількості учнів в ньому, часу, відведеного на гру, від того, який матеріал на уроках учні засвоїли краще, а який гірше (бо є можливість для додаткового повторення).

Зміст гри полягає в тому, що командам пропонується «виступити» на передвиборчому мітингу із захистом програми та дій своєї «політичної сили», спробувати довести, що інші політичні гравці неспроможні віддзеркалювати потреби та бажання більшості населення. Учням рекомендується зосередити увагу на розгляді таких питань:

- ♦ організація влади;
- ♦ аграрна політика;
- ♦ вирішення соціальних проблем;
- ♦ національне питання;
- ♦ ставлення до інших політичних сил;

В залежності від рівня підготовленості класу ми додаємо також завдання

- ♦ скласти, сформулювати або згадати коротке гасло відповідної політичної сили;
- ♦ розробити варіанти агітаційних плакатів, листівок тощо.

Кожна група готує кілька запитань до своїх «політичних супротивників», сформульовані таким чином, щоб виокремити негативні сторони їх програм і діяльності (на цьому слід наголосити особливо!), тобто «викрити їх справжнє обличчя».

Другий етап. Підготовка учнів до виступів. Виконується як домашнє завдання. В разі потреби надаються консультації.

Наступні етапи відбуваються власне на занятті, яке розраховане на 2 академічні години (пару).

Третій етап. Вступне слово вчителя, в якому актуалізується проблема, нагадуються правила. Коротке повторення матеріалу учнями перед виступами (10 хвилин).

Четвертий етап. Власне «передвиборчі дебати» (60 хвилин).

П'ятий етап. Коментарі учнів і учителя до виступів, підведення підсумків, визначення переможців (20 хвилин).

Схема проста і типова для подібних занять. Але виникає безліч питань, які важкувато вирішити одразу.

Наприклад щодо розподілу учнів на групи. Ми зазвичай формуємо їх за принципом випадковості. Здавалося б, можуть виникнути нерівні умови, коли в одну групу потраплять сильні учні, а в іншу не дуже сильні. Але на практиці таке відбувається рідко. До того ж, якщо вдається створити справжню ситуацію змагання (а підлітки охоче беруть участь в будь-якому змаганні), то дуже часто приємно дивують ті учні, які на звичайних уроках не відрізняються ні активністю, ні високим рівнем відповідей, бо їм доводиться брати ініціативу в свої руки, а не чекати, що за них щось зроблять визнані «лідери». Саме такої активності і намагається досягти вчитель, організовуючи гру. До того ж робота не з тими людьми, яких би вибрав сам учень, дає йому додаткову практику спілкування в різних ситуаціях, тренує вміння знаходити спільну мову з іншими, виявляти терплячість заради досягнення спільного успіху, тобто якостей, які знадобляться в подальшому житті.

Якщо клас сильний, можна при поясненні правил гри зупинитися саме на категорії «політична сила», не даючи підказок, які уряди, що побували при владі в ті часи, мають на увазі. Для більш слабкого класу слід уточнити, що йдеться про Центральну Раду, радянську владу, Українську Державу, Директорію УНР, ЗУНР, А. Денікіна і П. Врангеля (білих), Н. Махна (позиції анархістів). Найчастіше для проведення гри ми обираємо такі політичні сили, як українські соціалісти (або поділяємо їх на уряди Центральної Ради і Директорії УНР), українські консерватори, радянська влада, вважаючи, що питання, які розглядаються в цьому випадку, є актуальними і донині. З іншого боку, в ході гри уточнюються складні моменти щодо діяльності урядів, які представлені цими політичними силами.

Розподіл «політичних сил» між групами, учнів а також порядок виступу груп зазвичай визначається жеребкуванням, хоча в останньому випадку, звичайно, порушується принцип історизму. Але так легше уникнути небажаних суперечок і непорозумінь на зразок «а їм було легше, бо ви так призначили».

При проведенні заняття в сильних класах учні самі визначають, як вони будуть відстоювати свої позиції, які питання будуть висвітлювати, як будуть критикувати своїх супротивників, тобто виробляють алгоритм виконання завдання. З слабким класом можна визначити питання для обговорення разом з вчителем, що дає необхідний «розігрів» перед грою.

Слід підказати учням, що під час підготовки до виступу їм краще розділили обов'язки, призначити відповідального за певну частину

завдання, а потім обговорити напрацьоване і прийти до загального рішення.

Для підготовки до гри учні можуть використовувати всі доступні їм джерела інформації, але особливу увагу необхідно звернути на використання історичних документів.

Ми наполягаємо, щоб у підготовці, виступах і обговоренні брали участь всі члени групи. Навіть якщо «промову» для декого підготує інший учень, вони все одно вчаться правильно і чітко висловлювати думки, переборювати страх перед аудиторією, що теж дуже важливо.

Слід чітко обмежити кількість питань, що задаються від групи, бо можна просто не вкластися у відведений час. Наприклад, кожна група може задати три питання кожному «супротивнику». На випадок, якщо питання різних груп співпадуть, їх треба приготувати більше, ніж три, але виділити серед них найбільш важливі, які слід ставити в першу чергу.

Під час короткого повторення перед грою ми дозволяємо користуватися підручниками, зошитами або іншими навчальними посібниками і додатковими матеріалами. А власне під час виступів – своїми записами (читати не рекомендується). Це зумовлено тим, що заняття має на меті повторення, закріплення і систематизацію вивченого матеріалу, уточнення незрозумілих моментів, тренування навичок, а не перевірку і оцінювання знань і умінь.

Важливим є питання, чи варто вчителю втручатися в зміст дебатів, висловлювати свою думку, задавати питання тощо. На наш погляд таке втручання потрібне тільки з метою вирішення організаційних проблем в ході гри (дотримання регламенту виступів, культура дискусії, дисципліни тощо). В усіх інших випадках вчителю відводиться роль арбітра. До суддівства можна залучити і найкращих учнів, але тоді вони, звичайно, не можуть брати участь у грі, а тому часто відмовляються від таких пропозицій.

Після гри учням пропонується дати свої коментарі щодо її організації, ходу та виступів (своїх власних і товаришів). Це є одним з додаткових і дієвих засобів діагностики досягнення мети проведення уроку.

Дуже важливо відвести час і на коментарі вчителя щодо виступу кожної групи і окремих учнів. Для цього необхідно обов'язково робити помітки в ході гри, бо інакше можна забути щось важливе. Коментувати краще після закінчення гри, щоб не «підказувати» наступним «промовцям».

Для оцінювання результатів пропонується наступна таблиця:

<i>критерій /групи</i>	<i>українські соціалісти</i>	<i>українські консерватори</i>	<i>радянська влада</i>
Бали додаються (максимум 3 з кожного пункту) за:			
якість визначення алгоритму виконання завдання			
правильність, повноту, логічність висвітлення питань			

якість оперування фактичним матеріалом (доцільність, повнота, яскравість)			
уміння виділяти головне			
використання історичних документів (вмотивованість, кількість, якість)			
розуміння і використання фактів щодо діяльності історичних осіб			
використання знань матеріалу за 9 клас, інших тем курсу історії України і всесвітньої історії, міжпредметних зв'язків			
якість заданих запитань			
якість відповідей на запитання інших груп			
якість використання історичних понять і термінології			
емоційність виступів			
використання наочності			
використання елементів театралізації			
культура ведення дискусії			
Бали додаються (максимум 10 з кожного пункту) за:			
активність всіх членів даної групи			
коментарі до своїх виступів і виступів товаришів (в ході, або після завершення гри)			
ВСЬОГО			
Бали віднімаються (1 з кожного пункту) за:			
повторення питань, які вже задавалися іншою групою			
повторення інформації, що вже надавалася іншими учасниками гри			
неповага до учасників гри			
порушення умов гри			
підказки команді супротивника			
висловлювання несуттєвих зауважень			
переривання гри			
Бали віднімаються (10 з кожного пункту)			
порушення дисципліни, що перешкоджають грі			
«монополізація» гри учнем або командою			
ВСЬОГО			
РЕЗУЛЬТАТ			

Стимулом для активної участі учнів у грі слугує те, що переможці отримують додаткові бали до тематичної оцінки.

Бувають ситуації, коли всі етапи гри доводиться проводити за дві академічні години. Звичайно, скорочується час на проведення кожного етапу, обмежується кількість методичних матеріалів, що їх можуть використати учні. Цікаве спостереження: така ситуація дозволяє досить результативно тренувати у учнів вміння «витискати» максимум із обмеженої інформації, співставляючи факти, події, процеси, а вчителю – точніше діагностувати проблеми, бо при підготовці учні спираються переважно на «залишкові» (в розумінні, що вони не готуються додатково) знання.

По закінченні гри ми часто задаємо учням запитання на зразок: «Чому саме та або інша політична сила перемогли в тій чи іншій ситуації, хоч мала серйозні вади програми і політичної практики?». І це може стати темою для наступної дискусії.

Досвід показує, що за результатами гри можна зробити важливі діагностичні висновки щодо засвоєння учнями навчального матеріалу, набуття ними певних навичок, вміння використовувати їх у новій ситуації для вирішення певних завдань. Зокрема, типовими є труднощі з використанням матеріалу 9 класу щодо програм і діяльності українських політичних партій, розуміння наступності і різниці в програмі і діяльності урядів Центральної Ради і Директорії УНР, не зовсім зрозумілими є для учнів програмні засади анархічного руху, виникають труднощі з висловлюванням думок у науковому або науково-популярному стилі, вживанні суспільно-політичних термінів, вміння не просто слухати товаришів, а аналізувати їх виступи, використовувати наслідки цього аналізу для досягнення успіху, бачити протиріччя і на основі них задавати гострі запитання.

Мета будь-якого заняття взагалі – сприяти кращій соціальній адаптації людини шляхом набуття нею певних компетентностей. На даному занятті ми тренуємо такі компетентності історичної освіти: хронологічну, інформаційну, мовленеву, логічну, комунікативну, а також загальновиховні: повага до особистості, до загальнолюдських цінностей, бажання і вміння не бути байдужим до суспільно-політичних проблем, бо від кожного залежить майбутнє держави, тобто робиться крок у громадянської освіти учнів. Величезний позитив проведення уроків такого типу полягає, звісно, і у розвитку критичного мислення учнів.

Хочеться навести цікавий конкретний приклад щодо навчальної та виховної ефективності уроку. Она з учениць активно готувалася до гри, приходила на консультації, вивчала додаткові матеріали, і перед самим уроком відмовилась брати в ньому участь «на боці» «своїх» політичної сили, пояснюючи це тим, що вона «не хоче мати з нічого спільного навіть у грі, тому що ... ». Нам здається, тут наявні кілька позитивних моментів: дівчина звернула увагу на певну інформацію (тобто набуваються нові знання), осмислила її, зробила певні висновки, які обґрунтувала (набуваються важливі вміння і навички), виробила

власне ставлення до проблеми і навіть здійснила своєрідний громадянський вчинок, хоч і по-дитячому (тобто застосувала набуте на практиці).

Висновок щодо ефективності викладання історії в ліцеї, в тому числі і дієвості подібних форм проведення уроків, дозволяють зробити деякі дані, що наводяться нижче.

Історія в нашому ліцеї не є профільюючим предметом, тим більше приємно, що ліцеїсти завжди виказують цікавість до неї. Серед наших учнів чимало переможців олімпіад різних рівнів, Каразінського колоквиуму тощо.

Про рівень викладання історії в ліцеї свідчать і результати екзаменів випускників ліцею, які навчаються в ХНАДУ (аналіз успішності ведеться щороку). Наприклад за результатами зимової сесії 2007-2008 н.р. успішність випускників ліцею з історії була на 19 % вище, ніж інших студентів. Тобто свої мети щодо забезпечення наступності в навчанні ліцей-внз, адаптації наших випускників до умов навчання при отриманні вищої освіти ми певною мірою досягаємо.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 // Освіта. – 1993. – № 44-46.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – С.5-60.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник. Автор-укладач: О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.
4. Вукіна Н.В., Дементієвська Н.П., Сущенко І.М. Критичне мислення: як цьому навчати. Науково-методичний посібник. – Харків, 2007. – 190 с.
5. Баханов К. Модель навчання у дискусії // Історія в школі. – 2000. – № 9. – с.16-22.
6. Бауер М. Стан і перспективи історичної освіти у національній школі // Українська історична наука на порозі ХХІ століття: Міжнародний науковий конгрес. – Чернівці: Рута, 2001. – Том І. – С.29-34.
7. Способности и склонности: Комплексные исследования / Под. ред. Э.А.Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.
8. Удод О.А. Дидактика історії: яким має бути універсальний підручник з української історії // Український історичний журнал. – 2005. – №4. – С.199-208.
9. Подмазин С.И. Личностно ориентированное образование (социально-философское исследование). – Запорожье: Просвіта, 2000. – 385 с.

Зовнішнє незалежне оцінювання з базових навчальних дисциплін: досвід, результати та перспективи проведення в Харківському регіоні

М. В. Татарinov

Підсумки проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів випускних класів старшої школи, яке здійснюється в Харківській області вже шостий рік поспіль, дозволяє зробити висновки про організаційний та науково-методичний рівень і зміст цієї роботи.

Учні загальноосвітніх навчальних закладів Харківської області одними з перших в Україні були залучені до виконання завдань з різних базових навчальних дисциплін за принципом зовнішнього незалежного оцінювання: в експериментальному порядку тестові завдання з історії України та всесвітньої історії виконували претенденти на нагородження медалями за курс повної загальної середньої освіти, з біології – учні окремих закладів системи загальної середньої освіти обраних адміністративно-територіальних одиниць області, в 2007 році переважна більшість учнів 11 класів змогли проходити зовнішнє незалежне оцінювання з історії на вибір поруч з іншими предметами.

1. Нормативно-правові аспекти проведення зовнішнього незалежного оцінювання.

З метою забезпечення нормативно-правового супроводу роботи з підготовки та проведення зовнішнього незалежного оцінювання в терміновому порядку в 2008 році було сформовано необхідну базу наказів та положень (наказ Міністерства освіти і науки України від 24. 01. 2008 року № 33 «Про затвердження Порядку проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти», спільний наказ Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України від 25. 02. 2008 року № 124/95 «Про затвердження Переліку захворювань, що можуть бути перешкодою для проходження громадянами зовнішнього незалежного оцінювання», наказ Міністерства освіти і науки України від 28. 03. 2008 року № 267 «Про оприлюднення результатів зовнішнього незалежного оцінювання», від 01. 04. 2008 року № 284 «Про затвердження Положення про громадський контроль за проведенням в Україні зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів і зарахування до вищих навчальних закладів», інструкція про порядок визначення результатів зовнішнього

незалежного оцінювання випускників загальноосвітніх навчальних закладів у 2008 році, затверджена наказом Українського центру оцінювання якості освіти від 08. 04. 2008 року № 126). Ці нормативно-правові документи повинні були забезпечити виконання пп. 5); пп. 9 а), абз 4 пункту 1, пункту 4 та пункту 6, пп. 6) Указу Президента України від 20 березня 2008 року № 224/2008 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні».

Одночасно можна констатувати той факт, що робота з широким педагогічним, учнівським та батьківським загалом з даного напрямку потребує певного часу, кваліфікованого підходу, попередньої підготовки відповідальних за зовнішнє незалежне оцінювання працівників відповідних установ для роботи з вчителями, батьками та учнями щодо роз'яснення їм змісту нових нормативно-правових документів. На жаль, всього цього бракувало в поточному році, хоча у засобах масової інформації існує протилежна точка зору.

2. Організаційні та науково-методичні засади підготовчої роботи та проведення відповідних заходів.

Підготовча робота з проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів здійснювалася, окрім УЦОЯО та його регіональних центрів, у переважній більшості місцевими органами управління освітою, обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти, районними (міськими) методичними службами та навчальними закладами, які надають загальну середню освіту.

З боку обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, зокрема комунального закладу «Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти» та його структурних підрозділів, Центру експертизи якості освіти та Центру моніторингу якості освіти, було вжито вичерпних організаційних та науково-методичних заходів у межах встановлених нормативно повноважень.

На початку жовтня 2007 року ХОНМІБО було сформовано додаткову базу даних про вчителів-екзаменаторів для перевірки відкритих завдань з української мови (35 чол.), математики (43 чол.) та надіслано до Харківського регіонального центру оцінювання якості освіти. У подальшому спільно з відділами освіти Дергачівської, Золочівської, Харківської та Чугуївської районних державних адміністрацій, Люботинської та Чугуївської міських рад суттєво розширено банк даних екзаменаторів для перевірки відкритих завдань робіт зовнішнього незалежного оцінювання з української мови, математики та історії України (у зв'язку з тим, що згодом кількість груп вчителів-екзаменаторів з математики та історії України безпосередньо у Харківській області була значно скорочена, подані кандидатури педагогів залишилися незатребуваними, а підготовлена раніше (у 2006 році) частина кваліфікованих екзаменаторів (вчителі загальноосвітніх та науковці вищих навчальних закладів) із зазначених базових навчальних дисциплін фактично позбулася права подальшої участі в перевірці відкритих завдань зовнішнього незалежного

оцінювання). КЗ «Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти» забезпечив інформування начальників районних (міських) відділів (управлінь) освіти, завідувачів районними (міськими) методичними кабінетами місцевих органів управління освітою, директорів ліцеїв та інтернатів обласного підпорядкування про графік проведення семінарів на базі ХРЦОЯО у 2007/2008 навчальному році, вжив заходів для участі в них вчителів-екзаменаторів, керівників предметних методичних об'єднань.

Під час проведення у 2007/2008 навчальному році обласних науково-методичних та практичних семінарів для спеціалістів районних (міських) відділів (управлінь) освіти, методистів районних (міських) методичних кабінетів, керівників предметних методичних об'єднань учителів відповідальними працівниками інституту належна увага приділена роботі з питань підготовки та проведення зовнішнього незалежного оцінювання. Зокрема, найгостріші питання та проблеми цього річного проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів випускних класів старшої школи було розв'язано під час роботи обласного семінару з питань економічної та споживчої освіти для відповідної категорії педагогічних працівників (вересень та жовтень 2007 року відповідно), проведення секційного засідання вчителів іноземних мов (вересень 2007 року), керівників районних (міських) методичних об'єднань вчителів історії (вересень 2007 року), вчителів англійської мови (жовтень 2007 року), керівників районних (міських) методичних об'єднань учителів фізики (жовтень 2007 року та квітень 2008 року), керівників районних (міських) методичних об'єднань вчителів хімії (листопад 2007 року, березень 2008 року), заступників директорів з навчально-виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів з вечірньою (змінною) та заочною формами навчання (січень та квітень 2008 року), керівників районних (міських) методичних об'єднань вчителів математики (березень 2008 року), керівників районних (міських) методичних об'єднань вчителів економіки та вчителів географії (травень 2008 року).

Методистами інституту також були підготовлені інструктори та проведено тренувальні заняття з учнями, які виявили бажання брати участь у зовнішньому незалежному оцінюванні з української мови та літератури, математики, історії України, інтернатних навчальних закладів обласного підпорядкування.

У свою чергу структурний підрозділ КЗ «ХОНМІБО» – Центр експертизи якості освіти – проводив широку та змістовну роботу на місцях із різними категоріями педагогічних працівників з питань підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. Так, наприклад, протягом 2007/2008 навчального року проведено 8 Днів аналізу і регуляції, у тому числі 6 – у сільських районах області та 2 – у містах обласного підпорядкування, під час яких для 11 категорій педагогічних працівників надано, у рамках проведення практичних семінарів, необхідну науково-методичну допомогу з питань методики роботи учнів із різномірними

завданнями ЗНО, проведення уроків із застосуванням таких завдань, структури самих завдань ЗНО, впровадження технологій підготовки учнів різнопрофільних класів до участі у ЗНО, інформування про проведення пробного тестування, формування мотиваційної діяльності учнів стосовно вибору ними предметів для участі у такій важливій роботі. Усього проведено 33 семінари, в яких взяли участь 489 педагогічних працівників (заступники директорів з навчально-виховної роботи – 118 чол.; вчителі української мови та літератури – 51 чол.; вчителі математики – 71 чол.; вчителі історії – 58 чол.; вчителі біології – 64 чол.; вчителі фізики – 24 чол.; вчителі економіки – 10 чол.; вчителі зарубіжної літератури – 12 чол.; вчителі іноземних мов – 42 чол.; вчителі інформатики – 22 чол.).

Автор цієї статті протягом 2007 – 2008 років провів на базі Харківського ліцею будівництва та архітектури Харківської обласної ради (директор Макеєва Л. Ф.), 11-і класи художньо-естетичного та технологічного профілів, семінари для вчителів історії різних кваліфікаційних категорій – слухачів курсів підвищення кваліфікації КЗ «Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти» з питань підготовки випускників до проходження ними зовнішнього незалежного оцінювання: «Спільна робота учнів і вчителя на уроках історії в старших класах профільної школи: теоретичні засади, технології реалізації, практичний результат» (березень 2007 року), «Сучасні технології навчання на уроках історії в старших класах профільної школи в умовах інноваційного освітнього середовища: складові, специфіка впровадження, досягнення та результативність» (жовтень 2007 року), «Упровадження інноваційних педагогічних технологій на уроках предметів освітньої галузі «Суспільствознавство» в старших класах профільної школи» (лютий 2008 року), «Науково-методичні підходи до організації навчально-виховного процесу на уроках історії з використанням інноваційних педагогічних технологій у профільних класах старшої школи в умовах підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання» (березень 2008 року).

Отож, як видно з наведеного прикладу, ця робота суттєво доповнювала аналогічну за змістом, яку, в свою чергу, здійснювали методичні служби місцевих органів управління освітою та методичні об'єднання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Разом з цим, проблемою залишалося залучення учнів до проходження пробного зовнішнього незалежного оцінювання, адже воно здійснювалося на платній основі. Виникає запитання: усі органи управління освітою різних рівнів прагнуть високих та якісних показників за результатами участі учнів у зовнішньому незалежному оцінюванні, а належних матеріальних умов у складних соціальних реаліях для безкоштовної попередньої участі, а фактично морально-психологічної та змістовної підготовки випускників, не створено. Чи можливо на наступний рік вирішити таке питання?

3. Проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів 11 (12)-х класів у контексті роботи екзаменаторів, змісту тестових завдань та їх результативності.

Досвідченість, професіоналізм, а не лише заслуги в підготовці учнів до історичних олімпіад, конкурсів та турнірів, стали головним критерієм комплектування штату екзаменаторів та старших екзаменаторів.

Екзаменатори та старші екзаменатори, перше ніж перевіряти роботи, відвідали практичні тренувальні семінари, на яких їх не лише вчили технічним сторонам перевірки, але й вони самі виконали низку відкритих завдань. Вдалось погасити так званий «педагогічний предметний егоїзм» вчителів, коли до цього часу педагоги вбачали у роботах учнів не їх здобутки, а їх прорахунки.

Національна система зовнішнього незалежного оцінювання з національної історії лише формується, а тому окремі завдання, критерії відповіді на них, які пропонувалися, потребують суттєвого доопрацювання. Відкриті завдання є необхідними, оскільки історія, як гуманітарний предмет, не вкладається в сухість закритих тестів.

Пропонуємо створити відкриту та доступну систему тестів з історії України. На початку нового навчального року ці тести повинні бути доступними педагогічній громадськості та головне – учням. Такий досвід набуто у закладах освіти Канади (детально з ним ознайомила вчитель-методист з Канади Валентина Курилів у 2005 році на семінарі для вчителів історії Київського району та у вересні 2007 року на обласному семінарі-педагогічній практиці для вчителів історії-слухачів курсів підвищення кваліфікації КЗ «Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти», що відбувся на базі Харківського ліцею будівництва та архітектури Харківської обласної ради).

Важливо визначитись з принципом складання тестів, адже атестат, який отримують учні – це документ за курс повної загальної середньої освіти, але історія вивчається в 10-11 класах відповідно до програми старшої школи та Державного стандарту старшої школи. Ми мали тести за весь курс історії з найдавніших часів до сьогодення, а це суперечить вимогам старшої школи, оскільки учні вже оцінені за курс базової школи та отримали два роки тому свідоцтво про базову загальну середню освіту.

Перевірка учнівських робіт 2007 року виявила тенденцію – багато робіт (бланків Б) були пустими. Складалося враження, що завдання склалися за принципом – «щоб учні не виконали». Приклад такого підходу став твір одного з учасників, коли дитина записала «Дякую за те, що не дали написати відповіді, вступити до ВНЗ, сподіваюсь, що мої діти не будуть виконувати такі тести».

Роботи учнів свідчать про відсутність вмотивованості їх виконання, адже в 2006/2007 навчальному році зберігалася альтернативність складання державної підсумкової атестації з історії.

Аналіз окремих показників результативності виконання учнями загальноосвітніх навчальних закладів області тестових завдань з історії України в 2008 році свідчить про наступне.

Питома вага учасників тестування, які не змогли набрати 124 бали (так званий «прохідний бар'єр»), в області становить 8,89 % від загальної кількості учасників. Цей показник є значно кращим, ніж у Закарпатській, Миколаївській, Луганській, Запорізькій, Одеській, Донецькій, Київській, Кіровоградській, Вінницькій областях, Автономній Республіці Крим. Фактично серед 27 адміністративно-територіальних одиниць України Харківська область посіла 17 місце. Однак потрібно пам'ятати, що збільшення кількості учасників тестування з предмету може підвищувати відсоток тих, хто не здолає «прохідного бар'єру». Одночасно результати (рейтинги) участі учнівських команд у IV (заключному) етапі Всеукраїнської олімпіади з історії в 2007 році (підстава: додаток 2 до наказу Міністерства освіти і науки України від 16. 08. 2007 року № 750) свідчать, що Донецька, Київська, Луганська, Миколаївська, Харківська та Запорізька області мають кращі результати, ніж інші адміністративно-територіальні регіони України. Така ситуація дозволила переліченим вище областям забезпечити більшу кількість учнів для участі в аналогічному етапі олімпіади у 2008 році (від 11 до 6 учнів) порівняно з іншими областями (по 4 учні від кожної).

У 2008 році учнівська команда Харківської області, яка брала участь у IV (заключному) етапі Всеукраїнської учнівської олімпіади з історії, посіла 4-е місце серед інших 23 областей, м. Києва, м. Севастополя та Автономної Республіки Крим, а за підсумками двох останніх років – 7-е місце, що дозволило збільшити до 7 чоловік учнів-учасників на 2009 рік (підстава: додаток 2 до наказу Міністерства освіти і науки України від 09. 07. 2008 року № 628). Такі області як Донецька, Київська, Закарпатська, Автономна Республіка Крим також посіли провідні позиції за результатами виступу учнів на цьому етапі олімпіади. Виникає цілком законне питання: не вже ж погано працюють вчителі історії згаданих вище адміністративно-територіальних одиниць, учні з яких не подолали в 2008 році «прохідного бар'єру» під час участі в зовнішньому незалежному оцінюванні? Опоненти можуть заперечити, що результати виступу учнів у зовнішньому незалежному оцінюванні та виступу в учнівських олімпіадах неможливо порівнювати за єдиними критеріями. Але, у 2008 році учасники тестування з історії України добровільно обирали цей предмет для виконання завдань, а тому це були не ті учні, які потребували особливої педагогічної уваги, вони мали здібності та набуті історичні компетентності.

Аналіз кількості учнів, які за результатами участі в зовнішньому незалежному оцінюванні з історії України в 2008 році набрали від 184 до 200 балів (високий рівень навчальних досягнень – від 10 до 12 балів за чинною шкалою оцінювання навчальних досягнень учнів), становить 207 чоловік. Це четвертий показник по Україні після м. Києва (607 чоловік), Львівської (458 чоловік), Дніпропетровської (237 чоловік) областей.

Порівнюючи результативність проведеного зовнішнього незалежного оцінювання з історії України в 2008 році в Харківській області, можна стверджувати, що вона поступається показникам з

предметів «Українська мова» (975 чоловік набрали від 184 до 200 балів) та «Математика» (690 чоловік відповідно). З інших восьми предметів кількість таких учнів значно менша.

Два учасника зовнішнього незалежного оцінювання з історії України в 2008 році змогли набрати максимальну кількість «сирих» балів – 200 балів. Це 8-е місце в Україні після м. Києва, Львівської, Івано-Франківської, Рівненської, Київської, Тернопільської областей, Автономної Республіки Крим.

У 2008 році в зв'язку із зменшенням учасників тестування з історії України, добровільності обрання учнями цієї базової навчальної дисципліни якість виконання завдань №№ 59 – 60 покращилася. Одночасно зазначимо, що запропоноване завдання № 60 з підручника для 11-го класу (автори Гупан Н. М., Пометун О. І., Фрейман Г. О.) є цікавим та повчальним, але нажалі загальноосвітні заклади області не забезпечені ані на йоту названою книгою.

Потребує змін державна політика в освітній галузі з питань обов'язкового забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів атласами та контурними картами, адже в 2008 році завдання №№ 8, 23, 29, 38 потребували від учасників національного тестування продемонструвати вміння визначати ті або інші території України. Укладачі тестового завдання № 23 «На карті заштриховано районну спеціалізацію наприкінці XIX – на початку XX століть», яке потребувало дати відповідь про райони товарного бурякового виробництва, чомусь самочинно «відрізали» територію Харківської губернії, яка в зазначений період також була провідною в даній галузі сільськогосподарського виробництва (див. також атлас).

Труднощі в учасників тестування з історії України виникали й через те, що підручників 2003 та 2005 років видання (7, 8 класи), на сторінки з яких посилаються укладачі, не існувало взагалі, коли одинадятикласники 2008 року здобували базову загальну середню освіту в 7-8-х класах.

Некоректно було сформульовано завдання № 42 про обрання наведених тверджень (%% реабілітованих від загальної кількості засуджених).

Вважається за доцільним супроводження підготовки учнів до участі в зовнішньому незалежному оцінюванні з боку практичних психологів.

На жаль, не всі вчителі історії вели підготовчу роботу з учнями – учні працювали в полі екзаменатора, плутали нумерацію завдань. Хоча в поточному році таких учасників було значно менше, ніж у минулому році.

У цілому входження до європейського освітнього простору, ознайомлення із стандартами європейської історичної освіти у середніх загальноосвітніх навчальних закладах у черговий раз підтверджує необхідність продовження впровадження зовнішнього незалежного оцінювання з історії в Україні, але без тоталітарних освітніх традицій, коли за результатами його проведення починається пошук винних

у тому, чому показники навчальних досягнень учнів виявилися не таким, як «хтось ідесь» очікували.

Література

1. Беспалько В. П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся // Школьные технологи. Научно-методический журнал. – 2006. – № 2. – С. 138-150.
2. Вимірювання навчальних досягнень школярів і студентів: гуманістичні, методологічні, технологічні аспекти: І міжнародна науково-практична конференція. Пленарні засідання – Харків, 2003. – 72 с.
3. Дзеркало тижня. Міжнародний суспільно-політичний щотижневик. 2007, 2008 роки (публікації в різних номерах).
4. Медреш Е. Тестология и диалогика: особенности гуманитарного мышления и применение тестов в гуманитарных дисциплинах // Школьные технологи. Научно-методический журнал. – 2006. – № 1. – С. 165-167.
5. Поташиник М. Цена выставленного бала: что стоит за оценкой знаний // Школьные технологи. Научно-методический журнал. – 2007. – № 9 (1372). – С. 151-157.

Університети в освіті ХХІ століття (за Болонським процесом)

К. В. Філіпов

Стан освіти в сучасному світі складний і протирічливий. Європейські університети, як і вся система освіти країн Європейського союзу, вбачають їх перспективи в модернізації, адаптації до нових історичних умов у руслі Болонського процесу.

В цій статті передбачається висвітлити три аспекти питання, означеного в назві, а саме:

- роль і місце університетів у європейському освітньому просторі;
- альтернативні погляди на місце і роль університетів у ХХІ ст.;
- адаптація університетської освіти (і в Україні, зокрема) до вимог Болонського процесу.

Роль і місце університетів у європейському освітньому просторі.

Основоположним документом, який закріпив фундаментальні принципи розбудови Європейської університетської освіти, стала Magna Charta Universitatum (1988). Хоча Велика Хартія Університетів була проголошена за одинадцять років до появи самого поняття Болонського процесу, вона є невід'ємною його складовою, посилення на неї міститься у тексті Болонської декларації та в подальших документах

Болонського процесу. Велика Хартія окреслила нове бачення ролі університетів у сучасних умовах переходу до інформаційного суспільства, заснованого на знаннях.

Відзначимо ключові моменти в позиціонуванні цієї ролі:

1. Цілі університетів по розповсюдженню знань "... передбачають, що в сучасному світі вони мають слугувати суспільству" [3].
2. Університети повинні надавати таку освіту, котра навчить "... поважати велику гармонію природи і самого життя" [3; 6, с. 128-129].

Особливо важливим уявляється означене вище перше положення про служіння університетів всьому суспільству. Саме це положення демонструє перетворення університетів із елітарних учбових закладів у масові, доступні більшості населення.

Велика Хартія визначила чотири принципи діяльності університетів, які корелюють з документами Болонського процесу.

Перший принцип формулюється таким чином: університет – автономний, по-своєму організований інститут в серці суспільства, який продукує, оцінює, примножує і розповсюджує культуру шляхом наукових досліджень та навчання [3].

Другий принцип формулюється так: навчання і дослідження в університетах повинні поєднуватися в нероздільному учбовому процесі, котрий не повинен відставати від потреби і вимог суспільства, що змінюються, і забезпечувати їх задоволення з допомогою передового наукового знання [6, с. 129].

Це твердження знаходить підтримку в усіх основоположних документах Болонського процесу.

Третій принцип присвячено академічним свободам у вузах, а саме: свобода в дослідженнях і навчанні є фундаментальним принципом в університетському житті; і уряди, і університети повинні, наскільки це залежить від них, забезпечувати повагу до цієї фундаментальної вимоги [3]. Принцип забезпечення академічних свобод в подальшому набув допоміжного змісту як принцип свободи мобільності студентів та університетської професури; він червоною ниткою проходить через весь документальний масив Болонського процесу.

Четвертий принцип визначає університети не тільки як учбові і наукові центри, але і як сховища європейської культури: "Університет є гарантом європейської гуманістичної традиції..." [6, с. 129]. Сьогодні ж цей принцип трансформувався в принцип збереження культурного розмаїття. Наприклад, в одному з документів Болонського процесу ("Берлінське Комюніке") так і записано: "Мета полягає у збереженні культурного багатства і лінгвістичного розмаїття Європи, які базуються на різноманітних традиціях".

Наголосимо, що Болонський процес є одним з багатьох можливих шляхів модернізації освіти. Але саме цей шлях обрала більшість європейських країн (більше 40). Від часу офіційного започаткування Болонського процесу (червень 1999 р.) створена значна правова база.

До документів Болонського процесу відносяться наступні: "Болонська декларація" (19 червня 1999 р.), "Звернення Салеманської конференції європейських закладів вищої освіти. Формування європейського простору вищої освіти" (29-30 березня 2001 р.); "Комюніке Празької зустрічі європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту" (19 травня 2001 р.); "Комюніке Берлінської конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту" (19 вересня 2003 р.); "Матеріали Бергенської конференції" (травень 2005 р.). Однак, країни ЄС, що ініціювали Болонський процес, зіткнулися з двома протилежностями: збереження і розвитку плюралізму та багатоваріантності, з одного боку, і – введення єдиних стандартів, які дозволяють об'єктивно оцінювати якість отриманої освіти в різних вищих навчальних закладах – з другого.

Отже, 18-19 червня 1999 року міністри освіти країн ЄС підписали спільну декларацію про створення єдиного освітнього простору в Європі у вищій освіті до 2010 року. У травні 2005 року членом Болонської угоди стала Україна. Причинами цього є два чинники: чітко означена потреба уніфікації та стандартизації, що забезпечила б повноцінне й урівноважене функціонування галузі в автономному режимі, а також усвідомлення зниження конкурентоспроможності європейської освіти порівняно з американською щодо її якості та престижності. Освітня галузь є однією з тих площин, де впровадження нової спільної організаційної моделі було не тільки можливим, але й цілком умотивованим, виправданим, нагальним.

Трансформація системи освіти передбачає:

- введення двоступеневого навчання: "бакалавр – магістр" за системою "3+2" або "4+1" роки, а також протягом 7-8 років – здобуття докторського ступеня;
- запровадження Європейської системи зарахування залікових одиниць або переводу кредитів (ECTS – European Credit Transfer System). Мета – реалізація принципів загальноєвропейського підходу до оцінювання якості знань студентів у різних університетах та країнах. Це гарантуватиме академічне визнання кваліфікації, диплома, отриманих за кордоном, забезпечуватиме врахування результатів навчання в іноземному освітньому закладі.

Невдовзі ця система підтвердила свою ефективність. При цьому слід відрізнити кредитну систему, як систему виміру учбового навантаження, від кредитно-модульної системи організації учбового процесу. Остання вимагає корінної перебудови організаційних основ освіти. Водночас, кредитна система оцінювання може існувати і в межах традиційної лекційно-семінарської системи організації учбового процесу. Крім того система є накопичувальною й має функціонувати в рамках концепції "Навчання протягом всього життя".

Новації Болонського процесу передбачають також:

- організацію акредитаційних агентств, незалежних від урядів і міжнародних організацій, що забезпечуватимуть контроль якості

освіти, який базуватиметься не на тривалості або змісті навчання, а на отриманих студентами знаннях, уміннях і навичках тощо;

- розширення мобільності, що ґрунтується на вищезазначених принципах, відкриває студентам і викладачам перспективи вільного трафіка в межах новоутвореного освітнього простору;
- забезпечення працевлаштування випускників, тобто, організацію вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускника мають бути застосовані та практично використані на користь усієї Європи;
- підвищення рівня популярності та престижності європейської освіти, її привабливості на міжнародному рівні.

29-30 березня 2001 р. в м. Саламанка представники більш ніж 300 європейських вищих навчальних закладів і їх основних представницьких організацій підтвердили свою підтримку принципів Болонської декларації і свої зобов'язання зі створення до кінця десятиліття Зони європейської вищої освіти. Університети заснували Асоціацію європейських університетів (EUA) з метою більш ефективного донесення свого голосу урядам і суспільству.

На цьому зібранні представники європейських університетів продовжили розробку основних принципів ролі університетів в інтеграції європейської освіти. Було визнано, що розвиток потребує, щоб у європейських університетів була можливість діяти відповідно керівного принципу автономії у поєднанні з відповідальністю. Як автономні і відповідальні юридичні, освітні й соціальні об'єкти, університети підтвердили свою прихильність принципам Magna Charta Universitatum 1988 р. і, зокрема, академічній свободі. Тому було визнано, що університети повинні мати право формувати свою стратегію, обирати свої пріоритети в навчанні й наукових дослідженнях, встановлювати свої критерії для прийому професорів і студентів. Приймаючи Конвенцію європейських вищих навчальних закладів університети взяли на себе відповідальність за розвиток європейської вищої освіти. Були взяті, і підтверджені Конвенцією, зобов'язання давати якісну освіту, бо “якість – головна умова для довіри, мобільності, сумісності й привабливості в Зоні європейської вищої освіти”.

Європейська асоціація університетів визначила шість стандартів як оцінки, так і гарантії якості оцінювання. Вони прямо пов'язані з такими чинниками, як:

- зовнішня і внутрішня автономія університету;
- готовність до інновацій;
- розумне й ефективне дострокове планування, правильний менеджмент;
- наявність системи самооцінки;
- моніторинг внутрішньої культури якості;
- розуміння стандартів якості в усьому університеті.

Університети бачать, що шлях у майбутнє буде складатися у розробці на європейському рівні механізмів для взаємного прийняття результатів забезпечення якості, і з “акредитацією”, як однією з можливих форм. Такі механізми повинні шанувати національні, лінгвістичні і дисциплінарні розходження, а також університети з малим навантаженням.

Європейські університети хочуть розвивати велику мобільність студентів, персоналу і випускників. Вони хочуть використовувати існуючі інструменти визнання й мобільності (ECST, Лісабонську конвенцію, Додаток до диплома, мережу NARIK/ENIK).

Університети підтримують рух до сумісних кваліфікацій, а для одержання перших ступенів повинна бути виконана навчальна робота, оцінювана від 180 до 240 кредитів ECST. Перші ступені сприятимуть зайнятості на ринку праці або, скоріше за все, будуть підготовчим щаблем для подальшого навчання на післяступеновому рівні. За деяких обставин університет може вводити інтегровані навчальні плани, що ведуть безпосередньо до ступеня магістра.

Документи Болонського процесу свідчать, що європейські вищі навчальні заклади хочуть стати привабливими для талановитих людей усіх континентів. Це потребує дій на інституційному, національному і європейському рівнях. Університети визнали, що їхні студенти потребують і вимагають кваліфікацій, які можуть ефективно використовувати для свого навчання й кар'єри по всій Європі.

Альтернативні погляди на місце і роль університетів в освіті XXI століття.

Болонський процес не викликав одностайного відношення в багатьох країнах. Його опоненти приводять такі тези для пояснення своєї позиції: освіта є частиною культури, на основі якої формуються, зберігаються, удосконалюються та передаються форми людської ментальності, тобто, освіта в кожній країні складалась віками та носить елемент національного характеру, менталітету того чи іншого народу, який поступово “перетворив її під себе”. Чи не відбудеться так, що зведення освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів призведе до нівелювання науково-культурних особливостей, способу життя і ментальних характеристик особистості, до того, що національна освіта не отримає нового поштовху у розвитку, та навіть втратить те, що набула? Чи варто прагнути до інтеграції освіти, коли вже склалися національні системи освіти зі своїми особливостями? Адже не кожен вищий учбовий заклад у Європі зможе відповідати критеріям, зазначеним у документах Болонського процесу (наприклад, якісне навчання).

Позиція університетів Європи щодо своєї ролі в освіті не зовсім співпадає з баченням механізму реалізації положень Болонського процесу. Він повинен створити нову модель вищої освіти із врахуванням культурних особливостей та освітніх потреб Європи. Це складне завдання, виконуючи яке необхідно, на думку науковців, змінити роль університетів в освітньому процесі.

Учасники Болонського процесу віддали перевагу дворівневій системі вищої освіти з отриманням дипломів бакалавра і магістра за циклами 3+1 чи 3+2.

Свій вибір вони обґрунтовують тим, по-перше, що таке значне скорочення тривалості здобуття вищої освіти забезпечить значну економію бюджетних коштів і збільшення охоплення вищою освітою молоді віком від 18 до 23 років на 15-20%. Введення ступеня бакалавра після трирічного навчання у ВНЗ сприятиме зменшенню розмірів академічних відсівів, які є тягарем для державних бюджетів європейських країн; зменшенню кількості молоді, що залишає ВНЗ без будь-якого диплому; наближенню європейської вищої освіти до реальних потреб континентального і глобального ринку праці.

По-друге, тенденція скорочення тривалості вищої освіти пов'язана зі змінами ринків праці в постіндустріальному суспільстві, які не потребують молоді віком 16-20 років, а чекають дорослих осіб з дипломами про вищу освіту і здатністю до безперервного самонавчання безпосередньо на робочому місці.

На думку науковців, структурування вищої освіти на два рівні наблизить освітні системи країн-учасниць Болонського процесу до англійської (англосаксонської, англо-американської, за різними визначеннями) моделі й означатиме відхід від поширеної в Європі гумбольдтівської (німецької) моделі, спрямованої на підготовку науковців-аналітиків і конструкторів-винахідників, здатних планувати і здійснювати складні спостереження й оцінювання, експерименти для безпосереднього накопичення нових знань у сфері різноманітних наук і технологій. Слід нагадати, що ця підготовка триває у середньому аж 6 років.

Нова двоступенева модель сприятиме підвищенню ролі професійно-орієнтованої, практичної підготовки і передбачає в підсумку певне зниження рівня фундаментальної наукової підготовки для частини студентів. Це турбує багатьох освітян, бо в таких умовах університети можуть втратити частину обдарованої молоді, здатної сприяти науковому прогресу, адже будь-яка практика базується на теоретичному підґрунті.

В Україні склалися і існують різноманітні позиції щодо впровадження Болонського процесу в нашої державі. Деякі вітчизняні спеціалісти галузі вищої освіти виступають за повне реформування старої системи, яка вичерпала себе і адекватно не відповідає існуючій ситуації у світі. Деякі виступають категорично проти нововведення, обґрунтовуючи свою думку тим, що існуюча система вищої освіти створювалася не один день, повністю пристосована до менталітету народу і виправдовує себе. Але існує і більш прогресивна думка – треба впроваджувати нове в систему вищої освіти, але це нове повинно співіснувати з тим кращим, що вже було напрацьовано. Так, наприклад, на Україні велику увагу приділяли формуванню в особистості не тільки знань на рівні спеціаліста, а і формуванню його чіткої громадянської позиції, його національної свідомості. Тому при розробці засад і в

процесі впровадження інтеграційних елементів і при реформуванні системи вищої освіти треба врахувати ті особливості.

На думку науковців, удосконалення системи освіти в Україні, як і в інших демократичних постіндустріальних країнах, повинно відбуватися шляхом подовження первинної освіти всього населення – такої освіти, яку нове суспільство XXI століття зобов'язане надати кожному громадянину до початку його продуктивної праці та/або виконання обов'язків дорослого члена родини. Вища освіта повинна бути заключною стадією сучасної первинної освіти. Їх завдання – надання молоді максимально високого і доступного для кожного рівня загальної і професійної компетентності перед початком продуктивної діяльності.

Адаптація університетської освіти до умов Болонського процесу

Детальне вивчення основних положень Болонської конвенції сприяє усвідомленню її як комплексу взаємообумовлених, внутрішньо об'єднаних і закономірних змін. Це корінна структурна реформа вищої школи, чи не найперша за всю багатовікову історію Європи.

Крім концептуальних змін у системі викладання, Болонський процес передбачає розбудову в університеті компактної інфраструктури, що включає служби підтримки студентів, їх консультування та професійну орієнтацію, управління кар'єрою майбутніх випускників тощо. У контексті реформування переглядаються деякі аспекти механізму дослідницької діяльності, зміцнюються пріоритети фінансового забезпечення перебудови системи освіти.

Проте цілком вірогідним видається виникнення цілої низки проблем, пов'язаних з реформуванням класичної системи вітчизняної школи відповідно до загальноєвропейських стандартів. Серед можливих негативних наслідків визначають загрозу нівеляції національної унікальності, спричинену дифузією оригінальних традицій української освітньої галузі в мультикультурному середовищі Європейського союзу, зникнення з ринку освітніх послуг певного відсотка вітчизняних навчальних закладів через неготовність їх до високої конкуренції на світовому рівні. Серед причин негативного сприйняття Болонського процесу також називають законодавчу невизначеність з новим для української вищої школи освітньо-кваліфікаційним рівнем “Бакалавр”. Слід відзначити також, що українські університети на даний момент потерпають від таких проблем, як зниження якісних характеристик освіти за рядом параметрів, непрозора й усеозростаюча комерціалізація, застарілість та консервативність структури системи, вплив кращих кадрів за кордон.

Адаптація університетської освіти до вимог Болонського процесу відбувається поступово. Велику роль в цьому відіграє впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Під кредитно-модульною системою організації навчального процесу розуміють вид організації учбового процесу, заснованого на поєднанні технологій системи модулів та залікових кредитів.

Що ж уявляє собою модуль? Це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (дисципліна, практика).

Кредит уявляє собою одиницю виміру учбового навантаження, необхідного для засвоєння учбових модулів, він показує роботу, яку виконав студент, що дає змогу кількісно охарактеризувати учбову дисципліну і якимось врахувати їх число за учбовий рік. До цієї роботи відносять не тільки форми звітності за аудиторну роботу, а і за самостійну, якій виділяється більше часу. Тобто сюди входять лекції, семінари, практичні заняття, консультації, контрольні роботи, реферати, есе, контрольована самостійна робота, екзамени та інші форми оцінювання.

Однією з суттєвих особливостей кредитно-модульної системи є те, що вона не передбачає заліково-екзаменаційні сесії та семестрові іспити чи заліки. Підсумкова оцінка становить собою інтегровану оцінку засвоєння всіх змістовних модулів протягом навчального року. Учбовий процес поділяється на блоки структурних модулів, які взаємопов'язані між собою. По закінченню блока, якщо студента не влаштовує підсумкова оцінка, йому надається тиждень для його перескладання. Час аудиторної роботи суттєво зменшується (лекції, семінари), однак вони замінюються збільшенням самостійної роботи студента, консультацій та індивідуальних занять. Студент отримує кредит тільки в разі успішного завершення учбової дисципліни, тобто при наявності виконаних різних форм оцінювання. Кредит – це кількісний показник виконаної роботи, а оцінка – якісний показник.

Отже, Болонський процес уявляє один із шляхів адаптації університетів до нових історичних умов. Трансформаційні процеси в європейській університетській освіті і в Україні, зокрема, за Болонськими документами, передбачають її відповідність цивілізаційним викликам часу, зосередженість на зростанні ролі університетів як інтеграційного чинника в європейському освітньому та міждержавному просторі з метою забезпечення більшої довіри, привабливості та конкурентоспроможності європейської вищої освіти в глобалізованому світі. Цей шлях характеризується академічною свободою, плюралізмом, множинністю культурних і освітніх традицій, їх збереженням і розвитком, і, одночасно, інтеграцією університетів європейських країн.

Література

1. Адаптація університетської освіти до вимог Болонського процесу. Вип. 1. – Харків, 2004.
2. Болонський процес: нормативно-правові документи. – К., 2004.
3. Великая Хартия Университетов // <http://bologne.spbu.ru>
4. Вища освіта України і Болонський процес. – Тернопіль, 2004.
5. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти. – К., 2003.

6. Magna Charta Universitatum // В.С. Журавський, М.З. Згуровський. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К., 2003.
7. Международное образование. Вопросы реализации идей Болонского процесса. Сб. статей. – Омск, 2005.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Болонський процес. Нормативно-правові документи. – К., 2004. – С. 6-28.
9. Поляков М.Ф. Класичний університет. Еволюція, сучасний стан, перспективи. – К., 2004.
10. Степко М.Ф., Клименко Б.В., Товажнянський М.Л. Болонський процес і навчання впродовж життя. – Харків, 2004.

До питання про основні тенденції розвитку вищої освіти України в умовах євроінтеграції (на прикладах вищих навчальних закладів харківського регіону)

О. М. Солошенко

Розвиток сучасної України визначається у загальному контексті Європейської інтеграції. Ці процеси охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. Не стала винятком і освіта.

Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені (Національна Доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 року N 347/2002).

Одним із стратегічних напрямів процесу державотворення в Україні на сучасному етапі є реформування системи вищої освіти, її інтеграція у світовий та європейський освітній простір. Основні завдання щодо розбудови і докорінного оновлення визначені Законом України «Про вищу освіту», Указом Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні», національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), іншими документами.

Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над реалізацією положень Болонського процесу.

В 1999 р. в Болоньї представники 29 європейських країн підписали декларацію про створення єдиної європейської зони вищої освіти. Сьогодні до декларації вже приєдналося 45 країн Європи. Сучасні стратегії України спрямовані на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове освітнє співтовариство. Починаючи з самміту в Бергені 2005 року, де наша країна приєдналася до Болонського процесу, вища освіта України значною мірою залучилась до реалізації його положень на всіх рівнях. Україна підтримує загальне розуміння цілей Болонського процесу, про які зазначається в Болонській декларації і подальших комюніке в Празі, Берліні, Бергені, Лондоні. Вона підтверджує свої зобов'язання відносно координації своїх дій в рамках Болонського процесу з метою формування Європейського простору вищої освіти.

Болонський процес – це міждержавний, міжурядовий процес, метою якого є створення Європейського простору вищої освіти до 2010 року. Досягнення цієї мети передбачає реалізацію завдань за такими напрямками діяльності: прийняття системи зрозумілих та порівнюваних ступенів; прийняття системи підготовки фахівців, яка в основному ґрунтується на двох циклах; запровадження системи кредитів; сприяння мобільності студентів та викладацького складу; сприяння європейському співробітництву в галузі забезпечення якості; сприяння європейському виміру у вищій освіті; забезпечення навчання впродовж життя; залучення вищих навчальних закладів та студентів до участі в Болонському процесі; поліпшення привабливості ЄПВО; докторантура як третій Болонський цикл.

Кінцеве завдання Болонського процесу – досягти того, щоб роботодавці Європи довіряли дипломам, отриманим в країнах-учасницях Болонського процесу. Якщо так, то якість навчання студентів, а значить і успіхи Болонського процесу, будуть оцінювати не екзаменаційні оцінки викладачів, не рейтинги вузів, не звіти Міністерства освіти і науки, а найкомпетентніші експерти – роботодавці.

На реалізацію цих завдань БП Міністерством освіти і науки наказом від 13 липня 2007 року № 612 затверджено “План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року”.

Необхідно зазначити, що функціонування, модернізація та реформа вищої освіти в Україні ґрунтується на збереженні досягнень і традицій української вищої школи; державній підтримці підготовки фахівців, розширенні доступу українських громадян до якісної вищої освіти, інтеграції системи вищої освіти у світові освітні структури.

Мета Плану дій може бути досягнута завдяки вирішенню наступних завдань:

- модернізація системи вищої освіти, системи та структури кваліфікацій;
- удосконалення змісту вищої освіти та організації навчального процесу;

- підвищення ефективності та якості вищої освіти;
- міжнародне визнання документів про вищу освіту;
- зміцнення позицій ВНЗ України на європейському та світовому ринку освітніх послуг та досягнення їх рівноправності в європейському та світовому співтоваристві.

Основою реалізації даного Плану дій є партнерство, взаємодовіра та взаєморозуміння, а також цінності, що є підґрунтям ефективного розвитку вищої освіти в Європі та світі.

Розглянемо шляхи розв'язання деяких із завдань щодо реформування вищої освіти на шляху євроінтеграції в Харківському регіоні, на прикладах вищих навчальних закладах III та IV рівня акредитації.

Харківщина по праву вважається студентською столицею – на 10 тис. населення приходить 1010 студентів. Як зазначається у звіті Харківської облдержадміністрації «Що зроблено. Харківщина 2007», 10% українських студентів отримують освіту саме в Харківському регіоні: в 92 вузах навчаються 285,6 тис. слухачів навчальних закладів різного ступеня акредитації.

На сьогодні в Харкові в системі навчальних закладів III та IV рівня акредитації нараховується 9 академій (в тому числі, національна – НЮА України ім. Я. Мудрого, інститут банківської справи НБУ, тип якого визначено, як академія), 21 університет (із них 12 мають статус національних, 4 – недержавної форми власності), 15 інститутів (11 – недержавної форми власності).

У контексті реформування вищої освіти в регіоні на шляху до удосконалення змісту вищої освіти та організації навчального процесу у відповідності до вимог Болонського процесу першочерговим завданням було запровадження у ВНЗ кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

У відповідності до Програми проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації зміни будуть відбуватись в два етапи; другий етап закінчується в 2008 р.

Мета експерименту – розробити та експериментально перевірити технологію застосування елементів Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (далі – ECTS) в системі вищої освіти України. В свою чергу, впровадження КМСОНП повинно привести до підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі.

До участі в педагогічному експерименті щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу наказом МОН України від 23.01.2004 р. № 48 було визначено наступні харківські вузи: Національний аерокосмічний університет імені М.Є. Жуковського “ХАІ”, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харківський національний університет радіоелектроніки, Харківський державний технічний університет сільського господарства, Харківський гуманітарний інституту "Народна українська академія", Харківський державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Харківський інститут управління. Між тим, в 2004 році до експерименту приєдналась більшість харківських вищих навчальних закладів.

В доповіді С.М. Ніколаєнка на підсумкової колегії Міністерства освіти і науки з питання "Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства", м. Харків березнь 2007 р., зазначалось, що здійснено певні кроки в реалізації кредитно-модульної (трансферної) системи у вищій освіті України. Зокрема в 2006/2007 навчальному році у всіх вищих навчальних закладах України III-IV рівнів акредитації, в тому числі і Харківщини, було введено кредитно-модульну систему.

На практиці це означає, що у навчальних закладах відповідних рівнів акредитації було підготовлено пакет інноваційних нормативних документів, які необхідно впровадити в навчальний процес. Була проведена велика методична робота щодо входження до єдиного Європейського освітнього простору: створення інформаційних пакетів, критерії оцінки знань, розроблено проекти узгоджених (тюдінгових) навчальних і робочих програм навчальних дисциплін, які необхідно використовувати в умовах європейської кредитно-трансферної системи, підготовлено методичні рекомендації щодо самостійної роботи студентів, складені комплекти завдань для модульних контролів тощо. Разом з цим відбулась зміна освітньої парадигми: перехід від системи, що орієнтувалась на викладача, до системи, що орієнтується на студента. Роль викладача зводиться до надання допомоги студентам в процесі самоосвіти. Відповідно, оцінка якості знань буде базуватися не на тривалості чи змісті навчання, а на тих знаннях, навичках, уміннях, якими оволоділи випускники – важливий не процес, а результат.

Вищі навчальні заклади регіону покращили матеріальну базу, зокрема створені комп'ютерні класи з локальною мережею та підключенням до Інтернету, лабораторії, web- бібліотеки тощо. ВНЗ вже створили або створюють свої web-сайти, на більшості з них розміщено інформацію у відповідності до вимог Болонського процесу, зокрема повний інформаційний пакет, матеріали щодо кураторів ECTS тощо.

Об'єктивними умовами самореалізації особистості в професійній діяльності на початку XXI століття є доступність необхідного освітньо-інформаційного поля, озброєння людей не стільки готовими знаннями, скільки способами здобуття, осмислення та використання цих знань у нових обставинах. Сучасна цивілізація з її гуманізацією і демократизацією суспільних відносин, швидкою зміною техніки і технологій, інтелектуалізацією праці передбачає необхідність нової формули освіти – "освіта через усе життя". На сьогодні це можливо лише за умови впровадження сучасних ідей і технологій освіти, які вбирають

новітні вітчизняні та зарубіжні психолого-педагогічні здобутки щодо активізації навчання як провідного принципу освітнього процесу, забезпечення раціонального рівня комп'ютеризації. Саме ця потужна науково-педагогічна база в сукупності з сучасними розробками в галузі інформаційних засобів сприяє розвитку дистанційного навчання, що приходить на зміну традиційним формам заочного навчання. В 2000 році Міністерство освіти та науки України затвердило "Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні", яка передбачає створення в країні системи освіти, що забезпечує розширення кола споживачів освітніх послуг, реалізацію системи безперервної освіти "протягом всього життя" та індивідуалізацію навчання при масовості освіти.

Дистанційне навчання широко практикується в більшості харківських ВНЗ. Наприклад, в Харківському державному технічному університеті будівництва та архітектури з 2001р. розпочалось навчання за дистанційною формою; лабораторія проектування та впровадження нових форм дистанційного навчання, як структурний підрозділ Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського "ХАІ", створений в 2003 р.; в Українській інженерно-педагогічній академії з 2006 року розроблено програму підготовки фахівців з використанням дистанційної технології навчання. Термін навчання 6 років. Після закінчення навчання видається диплом державного зразка про вищу освіту. Відповідний досвід мають Харківська державна зооветеринарна академія, Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського "ХАІ", Харківський національний університет радіоелектроніки, Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди та ін.

Однак, слід зазначити, що дистанційна освіта в Україні не в повній мірі відповідає вимогам, що ставляться до інформаційного суспільства в міжнародному освітньому просторі. Щоб система дистанційного навчання зайняла гідне місце в системі освіти України, потрібно, передовсім, створити глобальну комп'ютерну мережу освіти й науки, оскільки саме комп'ютер дає змогу отримувати навчальний матеріал, є водночас і бібліотекою, і центром довідкової інформації, і комунікативним центром, що робить його одним з учасників реалізації програми безперервної освіти в Україні. Харківські вузи, маючи достатній науково-освітній та методичний потенціал також знаходяться на початку створення, розвитку та вдосконалення системи дистанційної освіти.

Актуальним є і залишається питання гуманітаризації вищої освіти, особливо за напрямками підготовки фахівців для виробничих галузей. Можна вважати певним досягненням вітчизняної освіти збереження гуманітарного блоку дисциплін, що є визначальним фактором не тільки формування фахівця як професіонала в певному напрямі суспільної діяльності, а й як культурної, інтелектуально і духовно розвиненої особистості.

В умовах використання європейської кредитно-трансферної системи надзвичайно важливим є ведення інноваційних форм і методів

організації навчального процесу. Здійснивши такі кроки, можна говорити про запровадження в Україні додатку до диплома Європейського зразка. Планується розробити рекомендації та здійснити організаційні заходи із введення Додатку до диплома європейського зразка (Diploma Supplement), не раніше 2008/2009 навчального року.

Кроком до інтеграції вищої освіти є і те, що Всеукраїнська студентська рада стала кандидатом у члени Асоціації національних студентських спілок Європи (ESIB).

Важливим етапом у розв'язанні проблем вищої освіти у зв'язку щодо процесів євроінтеграції має стати введення трициклової системи підготовки фахівців з вищою освітою: бакалавра, магістра, доктора філософії (PhD). Розв'язання цих проблем слід починати з законодавчого рівня. Про це йшлося на підсумковій колегії Міністерства освіти та науки України, 21 березня 2008р., коли розроблялись пропозиції щодо внесення змін до Закону України «Про вищу освіту».

Велике місце в розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу займає міжнародне співробітництво: проекти, обміни, програми. В період з 1993 по 2003 рік навчальні заклади України разом із провідними університетами Європи виконала 105 проектів TEMPUS/NFCIS. Метою партнерства є підготовка, перепідготовка та удосконалювання професійних навичок спеціалістів, розширення контактів та узагальнення освітянського досвіду навчальних закладів, обмін досвідом по адаптації Європейської кредитно-трансфертної системи (ECTS) до української системи освіти, розвиток взаємовигідного науково-технічного співробітництва зі створення системи управління якістю освітньої діяльності, організація спільних науково-дослідницьких заходів, обмін студентами та викладачами, підготовка спільних проектів для участі в конкурсах на отримання зовнішнього фінансування.

З часу підготовки та приєднання України до країн-учасниць Болонської системи, міжнародні стосунків ВНЗ Харкова стали більш активними. Зупинимось лише на деяких прикладах.

Серед харківських вузів, на нашу думку, найбільший досвід співпраці з навчальними закладами та фірмами Франції, Німеччини, Угорщині, Румунії та інших країн має НТУ «ХПІ». Університет понад 10 років бере участь у міжнародних проектах: починаючи з 1995 року реалізовано близько 70 міжнародних проектів, серед них 23 профінансовано Європейським Союзом, у тому числі 15 проектів Tempus. В 2007р. в університеті реалізувались 7 проектів цієї програми.

В 2007-2008 роках заплановані міжнародні проекти в межах SCM TEMPUS, зокрема, «Розробка стратегії міжнародної мобільності українських студентів з використанням можливостей ECTS», «Практикум щодо вдосконалення української системи навчання», до 2009 року розраховані програми TEMPUS/TACIS «Розвиток механізмів співпраці між університетами та фірмами у Східній Європі для вивчення економіки та менеджменту» та «Підготовка в галузі автоматизованого промислового дизайну для українських інженерів».

Учені НТУ «ХПІ» беруть участь у конкурсах на виконання міжнародних проектів. Так на розгляді в Єврокомісії знаходяться 10 проектів Tempus та 1 – Еразмус Мундус. За останніми повідомленнями чотири проекти TEMPUS SCM одержали підтримку Єврокомісії.

Щодо інших вузів Харкова, слід зауважити, що Харківський національний університет радіоелектроніки при фінансовій підтримці Європейського союзу (програма TEMPUS/TACIS), реалізував проект з поліпшення якості підготовки магістрів. У рамках гранта, що був виділений Державним Департаментом США, інтенсивно розвивається співробітництво з Національним центром США щодо підготовки фахівців в області мікроелектроніки. Крім цього, успішно йде реалізація ряду проектів і міжнародних програм обміну з університетами Великобританії, Німеччини, Франції, Фінляндії, Югославії та ін. Разом з фірмою «Алдек» (США) здійснюється підготовка фахівців в області інформаційних технологій, що, надалі, успішно проходять адаптацію на виробництві.

Міжнародне співробітництво Харківського державного університету харчування та торгівлі здійснюється з університетами, фірмами та фондами Німеччини, Іспанії, Франції, США, Польщі, Англії, Йорданії, Росії та багатьох інших країн світу за наступними напрямками: обмін освітніми програмами та досвідом підготовки фахівців, викладання окремих дисциплін зарубіжними вченими, науково-методичне співробітництво, спільне написання підручників, навчальних посібників, наукових статей та монографій, впровадження результатів науково-дослідної роботи в практику, технічна та методична підтримка наукових досліджень, обмін студентами, аспірантами та викладачами з метою наукового та практичного стажування, коротко – та довгострокове навчання за кордоном, підготовка спільних програм освітнього та науково-практичного співробітництва з Європейськими та міжнародними фондами.

Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського "Харківський авіаційний інститут" є співвиконавцем Міжнародної космічної програми "Альфа", а також наукових проектів з фірмами США, Японії, Німеччини, Нідерландів, Китаю.

ХДТУБА плідно співробітничав з університетами Німеччини, Словаччини, Польщі, США, Китаю, Франції. Сьогодні робота університету спрямована на формування нового покоління фахівців не тільки будівельного та архітектурного профілю, що готові до самостійної творчої роботи, але й економічного спрямування. З 2003 р. Європейською комісією був реалізований трирічний проект по дистанційній освіті TEMPUS/TACIS. Налагоджена практика підвищення кваліфікації за спеціальністю „Менеджмент організацій" профілізація „Управління людськими ресурсами" у рамках міжнародного проекту HUREMA за програмою Європейського союзу тощо.

Харківський національний економічний університет є учасником низки міжнародних освітніх програм і проектів. Офіційними партнерами ХНЕУ стали університети Франції, Греції, Польщі, Туреччини, КНР,

В'єтнаму. Відповідність університету сучасним освітнім стандартам засвідчило запрошення його приєднатися до Magna Charta Universitatum – престижної організації університетів світу зі штаб-квартирою у м. Болонья (Італія) – вересень 2004 року. ХНЕУ бере участь у співпраці в рамках міжнародних та європейських освітніх програм і проєктів – TEMPUS, TACIS, INTAS, USIA, USAID, CEUME, IREX, DAAD, BESO, Французький альянс, ACCELS, Erasmus-Mundus, “Дніпро”. ХНУ ім. В.Н. Каразіна тільки на 2008 рік розробив для студентів та аспірантів біля 20 міжнародних стипендіальних програм з фондами та університетами Польщі, Франції, Греції, Болгарії, Великобританії, США.

Таким чином, аналіз заходів та напрямків міжнародного співробітництва деяких ВНЗ Харкова, свідчить про позитивний результативний досвід вищої школи регіону на шляху євроінтеграції.

Ще один важливий показник зміцнення позицій вищих навчальних закладів України на європейському та світовому ринку освітніх послуг – це стійке зростання числа студентів-іноземців у вищих навчальних закладах держави. За останній час кількість закордонних студентів в українських вищих навчальних закладах зросла до 40 тис. осіб (в 2006 р. – було 35 тис. іноземців в навчальних закладах країни). В 2007 році 209 ВНЗ України здійснили підготовку іноземців з 129 країн світу. Найбільшими центрами з підготовки іноземних студентів є Київ і Харків. В минулому навчальному році харківські вузи навчали близько 9,8 тис. студентів-іноземців із 94 країн світу. Чисельність іноземців, які здобували освіту в Україні в 2005 р. вперше за часів незалежності на 4,8 тис. перевищила дані радянських часів. Це є показником зростаючої довіри іноземців до системи української освіти, її результативності щодо подальшого працевлаштування.

Зростає кількість іноземних студентів і в харківських ВНЗ. Так, в ХНАДУ, навчаються представники з 31 країни світу; в ХНЕУ – з 17 країн, в ХНУРЕ – більш ніж з 30 країн Близького Сходу, Азіатсько-Тихоокеанського регіону, Африки. В деяких ВНЗ (НФаУ, ХНМУ) для іноземних студентів, за їх бажанням, навчання проводиться англійською мовою. Отже, вищі навчальні заклади III-IV рівня акредитації Харківського регіону впевнено зміцнюють позиції на європейському та світовому ринку освітніх послуг.

Таким чином, основні тенденції розвитку освіти на Харківщині спрямовані на досягнення українською вищою школою сучасного світового рівня, відродження й подальший розвиток національних науково-освітніх традицій, оновлення змісту, форм і методів навчання, примноження інтелектуального потенціалу суспільства. Реалізація цих завдань у системі вищої освіти України сприятиме досягненню основної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці.

Література

1. Фініков Т. Сучасна вища школа: світові тенденції і Україна. – К., 2002.
2. Національна доповідь щодо вступу України в Болонський процес / Відпов. ред. Степко М. Ф. – К., 2004.
3. Вища освіта України. Навчальний посібник. – К., 2005.
4. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір Вищої освіти. – К., 2003.
5. Болонський процес в дії. Матеріали круглого столу, проведеного інститутом вищої освіти АПН України та редакцією тижневика «Освіта». – К., 2005.
6. Що зроблено. Харківщина 2007. – Х., 2008.
7. www.mon.gov.ua
8. www.osvita.org.ua

Інноваційна діяльність педагога: постановка проблеми

В. І. Бутенко

Освіта, її методологічні принципи, зміст, форми не є незмінним феноменом, вона має адекватно реагувати на нові цивілізаційні виклики, враховувати тенденції і перспективи розвитку людства. Перед освітою XXI ст. стоїть завдання підготувати «... людей, котрі можуть приймати критичні рішення, котрі можуть знаходити свій шлях у новому оточенні, котрі достатньо швидко встановлюють нові стосунки у реальності, що швидко змінюється [8, с. 238]. Тому сучасна освіта має формувати самодостатню, самостійну особистість, а не людину-пристосування. І це важливо не тільки для освіти і навіть не стільки для освіти, як для суспільства. Інакше ми ніколи не збудуємо стабільного демократичного суспільства і цивілізованої ринкової економіки. Адже авторитарне середовище в освіті створює взірць для дорослої людини, яка навіть підсвідомо буде чекати і творити авторитарний, а не демократичний стиль відносин, авторитарне, а не демократичне суспільство.

Як засвідчують освітяни, працювати в умовах інноваційного навчання, зі складними технологіями («учбове співробітництво», «суб'єкт-суб'єктні» відносини з учнями, зі студентами тощо) значно важче. Але без такого навчання не сформується особистість. А кому потрібні зараз, у XXI ст., освіта, навчання, які не формують особистість? Сьогодні, отже, продукує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом чого має бути виховання «інноваційної людини». Для цього в освітній сфері має панувати дух постійного пошуку і творчості,

які є живильним середовищем для нових ідей, а педагог сьогодні має вміти освоювати і володіти інноваційними педагогічними технологіями, надавати їм особистісно-розвивальну спрямованість. Інноваційне (лат. innovatio – оновлення, зміна) навчання зорієнтоване на динамічні зміни в навколишньому світі; це – навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адапційних можливостей особистості.

Професійна зорієнтованість на інноваційну діяльність закладається під час навчання у вузі. Цей період, коли майбутній спеціаліст особливо чутливий до складних проблем освіти, вважають сенситивним (сприятливим) для розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій. А низький рівень сформованості інноваційної поведінки, характерний для багатьох сучасних педагогів-практиків, як засвідчують методологи освіти, є значною мірою породженням традиційного вузівського навчання.

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів.

Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан – системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем. Усі ці вияви характеризують інноваційну діяльність у педагогічній сфері.

Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені.

Інноваційна педагогічна діяльність є одним із видів продуктивної діяльності. Серед її обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елементу в педагогічній діяльності. Інноваційні процеси, інноваційна педагогічна діяльність без нього просто неможливі [6].

Провідною формою і важливою складовою інноваційної педагогічної діяльності є експеримент, результати якого збагачують новими знаннями про навчально-виховний процес, дають змогу переконатися на підставі педагогічної практики в ефективності нових ідей і технологій.

За змістом і функціональністю педагогічний експеримент може бути навчальним, дидактичним, науково-дослідним. Загалом експеримент у галузі освіти тлумачиться як метод пізнання, за допомогою якого в природних або штучно створених, контрольованих і керованих умовах

досліджується педагогічне явище, триває пошук нового, ефективного способу розв'язання педагогічної проблеми; метод дослідження, що передбачає виокремлення суттєвих факторів, які впливають на результати педагогічної діяльності, дає змогу варіювати ним задля досягнення оптимальних результатів.

Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивованість на пошук нового в організації навчально-виховного процесу.

Включення педагога в інноваційну діяльність може бути наслідком дії різноманітних чинників. Часто до неї спонукає їх невдоволеність методиками, результатами особистої праці; освоєння нових знань, особливо у суміжних сферах, осмислення і якісно нове бачення особистої життєвої місії, іноді – творче осяяння, яке, як правило, є результатом тривалого пошуку й аналізу здобутого на цьому шляху. Певною мірою ефективний і зовнішній організаційний вплив, тобто цілеспрямоване використання різноманітних форм залучення педагога до інноваційної діяльності, до яких належать:

- організація постійно діючого наукового семінару з найактуальніших проблем, над якими працюють педагоги навчального закладу;
- стажування педагогів при науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах;
- педагогічні ради, “круглі столи”, дискусії;
- ділові, евристичні ігри з генеруванням нових педагогічних ідей;
- творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях;
- участь у науково-практичних конференціях;
- узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег;
- заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації;
- самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою;
- участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі у межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги навчального закладу.

Особливості, принципи, структура інноваційної педагогічної діяльності

Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. На заваді цим нововведенням стають невідповідність нових типів навчально-виховних закладів вимогам батьків, які здебільшого орієнтуються на традиційні стандарти навчання і виховання.

Не менш гострими є проблеми адаптації нововведення до нових умов. Часто вони спричинені намаганням пристосувати до конкретних умов педагогічні технології, елементи змісту навчання й виховання, які виявили свою ефективність в інших галузях, або концепції, розроблені в зовсім інших історичних умовах. Таке механічне перенесення призводить до втрати змісту і глибинної суті інновації, що нерідко має наслідком її дискредитацію, розчарування багатьох людей, породжує хвилю консерватизму.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість інновацій у системі освіти не лише на професійну, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані і з низькою інноваційною компетентністю.

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця,

вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і вискоефективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога. Йдеться про те, що під час навчання він має набути:

- розвинуту творчу уяву;
- стійку систему знань, що розкривають суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності;
- уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;
- психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти;
- спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність.
- Педагогу інноваційного спрямування під час навчально-виховного процесу необхідно вміти реалізовувати:
- педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях);
- розуміння вихованців (прагнення і вміння відчути іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їх позиції);
- співробітництво (поступове перетворення вихованців на співтворців педагогічного процесу);
- діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати між особистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості).

У сучасних умовах інноваційна діяльність педагога має відповідати основним принципам:

1. Принцип інтеграції освіти. Передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої цінності суспільства, орієнтацію на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями.

2. Принцип диференціації та індивідуалізації освіти. Налаштовує на забезпеченні умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного вихованця.

3. Принцип демократизації освіти. Дотримання його зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості учнів і вчителів, зацікавленості їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою.

Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру

освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

Отже, у структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно-орієнтованої освіти проблеми.

Підготовлений до інноваційної професійної діяльності педагог має такі професійні й особистісні якості:

- усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи;
- осмислена, зріла педагогічна позиція;
- уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання;
- здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири;
- співвіднесення сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності;
- здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей;
- уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання, тобто забезпечити творення дітьми своїх результатів і, використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток;
- володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками [11]:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- 4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- 5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

На основі співвідношення і міри вияву цих показників виокремлюють інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, творчий (продуктивний) рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій.

Інтуїтивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, яких за особливостями їх мислення і практичної діяльності зараховують до цього рівня сформованості готовності, ставляться до інноваційної проблематики як до альтернативи традиційній практиці. Основою такого ставлення є емоційна, інтуїтивна налаштованість на сприйняття нового тому, що воно нове, а не глибокі теоретичні знання особливостей інноваційної ідеї чи аналіз педагогічної практики, яка на цій ідеї базується.

Репродуктивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Ця категорія педагогів добре обізнана з теоретичними засадами, змістом, конкретними методиками педагогічно-новаторів, нерідко застосовує елементи цих систем у власній педагогічній діяльності. Однак використання інновацій у їх педагогічній практиці є спорадичним (невпорядкованим), ситуативним. Окремі педагоги вважають, що новітні технології можуть бути застосовані лише їх авторами.

Пошуковий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, яких зараховують до цієї групи, намагаються працювати по-новому, втілюючи у власній діяльності відомі технології та методики навчально-виховної роботи. Вони охоче йдуть на експеримент, не приховують ні своїх успіхів, ні помилок, відкриті для публічного обговорення, осмислення педагогічних інновацій.

Творчий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, які творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама по собі, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових.

Структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності.

Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Рівень поінформованості педагога про інноваційні технології визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів розв'язання професійних проблем відповідно до бачення педагогом проблематики педагогічної інноватики, особистісних потреб та інтересів.

Уміння педагога засвідчують свідоме оволодіння діяльністю, яка за своєю структурою відповідає структурі його особистості, в якій виокремлюють такі професійні уміння:

- гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчати особистість дитини і себе);
- проектувальні (здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу);
- конструктивні (уміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання, форми роботи, відбирати і дозувати навчальний матеріал, оптимально керувати процесом учення);
- організаційні (здатність організовувати свою діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу);
- комунікативні (уміння використовувати різні механізми формування між особистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати техніку акторської майстерності, попереджувати і долати конфлікти, створювати комунікативну мережу знань).

Інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями. З огляду на це показниками сформованості когнітивного компонента готовності до неї є:

- методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);
- загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями);
- уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні);
- позитивний педагогічний досвід.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Реалізується він в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці.

Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога:

- визнання цінності творчого мислення;
- розвиток чутливості дітей до стимулів оточення;
- вільне маніпулювання об'єктами та ідеями;
- уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу;
- уміння розвивати конструктивну критику, але не критиканство;
- заохочення самоповаги;
- нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

Креативність педагога формується на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності. Схематично цей процес можна представити так: наслідування, копіювання – > творче наслідування – >> наслідувальна творчість – >> справжня творчість.

Педагогічна творчість реалізується на двох рівнях:

1. Творчість у широкому розумінні. Виявляється вона у відкритті нового для себе, тобто виявленні педагогом варіантних нестандартних способів розв'язання завдань. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових.

2. Творчість у вузькому розумінні. Суттю її є відкриття нового для себе і для інших, новаторство.

У творчих педагогів краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, сильний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. Але творчий, конструктивний педагог не обов'язково є педагогом з високим інноваційним потенціалом. Інтерес до новаций може співіснувати із спрямованістю не на розвиток виховання, а на інші зовнішні цілі: підвищення престижу в очах адміністрації, колег, батьків вихованців, задоволеність від володіння “модними” методиками. Це означає, що особистісна центрація педагога може спрямовуватися у різні сфери.

Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як само розуміння й розуміння іншого, само оцінювання й оцінювання іншого, само інтерпретація й інтерпретація іншого.

Рефлексивне мислення розглядають як одну з важливих умов усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення власної діяльності.

Отже, мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

Підготовка сучасного педагога, здатного впроваджувати нові ідеї, вирішувати актуальні навчально-виховні та соціокультурні проблеми, вимагає особливої організації його практичної та розумової діяльності. Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність.

При підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності взаємодія викладача зі студентами має відповідати таким принципам:

- неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів;
- особистісна зорієнтованість;
- професійно-практична спрямованість (варіативність змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів і запитів педагогічних практики);
- альтернативність, свобода вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо);
- усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності);
- творче самовираження, співпраця та співтворчість.

Навчальний процес, який здійснюється за таких умов, передбачає вільне спілкування, обмін думками, ідеями, а найголовніше – особистісну включеність майбутніх педагогів у творчість.

При формуванні інноваційної поведінки педагога важливо враховувати такі принципи:

1. Принцип рефлексії педагога на власний психолого-педагогічний досвід. Для цього необхідно освоїти способи аналізу і варіювання умов, факторів, які їх супроводжують, і результатів локальних і масштабних педагогічних ситуацій з інших (насамперед, психологічних) позицій. Гнучкий підхід до педагогічного досвіду педагога, кваліфікований аналіз і вибірково-оцінне ставлення до раніше засвоєних методів у поєднанні із засвоєнням нових психологічних знань забезпечують продуктивний синтез психолого-педагогічних знань, новий рівень професійної компетентності.

Рефлексія розкривається у використанні аналізу педагогічної діяльності та її результатів, що охоплює оцінювання професійного рівня, прогнозування професійної успішності, організацію самопізнання

та самодіагностики, підтримання стійкого оперативного зворотного зв'язку (від вихованців, колег, адміністрації).

2. Принцип формування орієнтально-пошукової позиції педагога щодо будь-яких аспектів свого і "чужого" (запозиченого) педагогічного досвіду. Сформованість такої позиції забезпечує обґрунтований підхід до оцінювання можливостей і особливостей реалізації конкретних способів педагогічної взаємодії, визначення умов і меж їх застосування.

3. Принцип формування цілісного підходу до аналізу проблемних педагогічних ситуацій. Особливість таких ситуацій в освітньому процесі полягає у наявності великої кількості учасників зі своїми ролями, способами взаємодії та інтересами. Тому спроби розв'язати проблемну ситуацію, спираючись лише на локальні ознаки, можуть бути невдалими.

4. Принцип формування уміння розв'язувати завдання колегіально з іншими учасниками (вихованцями, колегами). Це забезпечує можливість зіставлення своїх поглядів з поглядами колег, батьків, пошуку оптимальних рішень не лише завдяки відстоюванню власних позицій, а й за допомогою аналізу інших пропозицій, спільного їх генерування.

Висновки.

Інноваційна діяльність педагога є закономірним результатом переходу від індустріального до постіндустріального, інформаційного, індивідуалізованого суспільства. Вона є основою оновлення навчальних закладів, чинником розвитку освітніх систем.

Становлення України на шлях розвинених держав, приєднання до Болонського процесу вимагає більшої уваги до освіти, як гаранта суспільного прогресу. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Тоді як механічне перенесення призводить до втрати змісту і глибинної суті інновації, що нерідко має наслідком її дискредитацію, розчарування багатьох людей, породжує нову хвилю консерватизму.

Професійна зорієнтованість на інноваційну діяльність зосереджується під час навчання у вузі. Як свідчить аналіз, для багатьох педагогів-практиків характерний низький рівень сформованості інноваційної поведінки, готовності до інноваційної діяльності, що значною мірою є породженням традиційного вузівського навчання. Підготовка сучасного педагога, здатного впроваджувати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні та соціокультурні проблеми, вимагає особливої організації його практичної та розумової діяльності. Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища, спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність, обізнаністю з методологічними засадами інноваційної освіти.

Література

1. Березовенко Т. Як узгодити роботу середньої і вищої шкіл? // Болонський процес в дії: Матеріали круглого столу, проведеного інститутом вищої освіти АПН України та редакцією тижневика "Освіта" (травень 2004 – лютий 2005 р.). – К.: Вид-во Європейського університету, 2005. – С. 63-67.
2. Болонський процес: нормативно-правові документи. – К.: Вид-во Європейського університету, 2004. – 102 с.
3. Булах І. С. Психологічний зміст морального в контексті професійного досвіду особистості педагога // Вісник ХНУ. – Серія Психологія. – 2005. – № 702. – Вип. 34. – С. 20-23.
4. Бутенко В.І. Освіта в суспільстві XXI століття (за роботами англійського соціолога З. Баумана) Вісник ХНУ. – Серія Історія. – 2006. – № 728. – Вип. 38. – С. 212-219.
5. Згуровський М.З. Болонський процес і головні принципи реформування вищої освіти України. – К.: НТУУ "КПІ", 2006. – 543 с.
6. Освітні технології // За ред. О.М. Пехоти. – К., 2001.
7. Погрібняк О.Н. Личность педагога в системе развивающего образования Вісник ХНУ. – Серія Психологія. – 2005. – № 702. – Вип. 34. – С. 159-165.
8. Тоффлер О. Футурошок (пер. с англ.). – СПб, 1997.
9. www.cippe.edu-ua.net/forum/viewtopic
10. www.edu.ukrsat.com/labconf/tezy/9/innovation.html
11. www.edu-postdiploma.kharkov.ua
12. www.ipe.poltava.ua/pm/36/myroshnychenko.htm
13. www.krippa.crimea.edu/node/104

II. На допомогу викладачу історії та суспільно-політичних дисциплін

Історія державного прапора України

М. З. Бердута

Одним з найважливіших елементів процесу становлення державності будь-якої країни є визначення національної символіки, як невід'ємної ознаки незалежності. Кожний народ, маючи свою історію, має і свої історичні святині – герб, прапор, гімн. Символіка є втіленням боротьби за самовизначення, це – історичне надбання народу, частка його етнокультури. Символіка передає (через умовне зображення) сутність держави, дає уявлення про соціальні цінності державного ладу тощо.

Український національно-державний прапор прийшов до серця нашого народу тернистими шляхами становлення. Під час історичних звершень та перетворень він ставав символом боротьби за національні й соціальні права. У ньому втілені віковічні прагнення українського народу до миру, праці, краси та багатства рідної землі.

Українська національна традиція символічного відображення світу формувалася упродовж кількох тисячоліть. Ключем до розуміння як народного, так і її релігійного аспектів є чільні символи – жовта і синя барви та знак, нині відомий під назвою тризуб. Останній є найзагадковішим з державних знаків. Навіть тоді, коли тризуб був позбавлений державного статусу, заборонений та переслідуваний на Батьківщині, він продовжував виступати як символ, що легітимував та об'єднував українців у всьому світі. Нині Державний прапор України святкує своє відродження.

Сьогодні молодь – школярі, студенти проявляють активний інтерес до національної історії, в тому числі й символіки України. Це і зрозуміло, оскільки в радянські часи це питання або не вивчалось, або висвітлювалось однобоко. Тризуб і синьо-жовтий прапор пов'язувались, як тоді говорили, з буржуазно-націоналістичною Центральною Радою, директорією тощо.

Слід зауважити, що матеріальних пам'яток про прапори ми не маємо. Проте, дещо можемо дізнатися з тогочасних писемних і мистецьких творів-літописів, біографій. "Слово о полку Ігоревім", "Житіє Бориса і Гліба" та інші.

В даній статті робиться спроба простежити процес формування Державного прапора України, з'ясувати походження прапорів, синіх

і жовтих кольорів, визначити етапи становлення Державного прапора, роль синьо-жовтого стягу в процесі здобуття незалежності.

Відзначимо, що в історії формування державного прапора України існувало кілька етапів.

За часів України-Русі державного прапора в сучасному розумінні не було. Існували лише князівські стяги. На рубежі XIII-XIV ст. з'явилися клиноподібні полотнища, на яких здебільшого вживаним кольором був червоний, далі – білий і блакитний, рідко – жовтий. Слід додати, що використання жовтого та блакитного кольорів (з різними тінювими гаммами) на прапорах України-Русі простежується від прийняття християнства. Згодом ці два кольори набувають значення державних¹. Про те, що поєднання синьо-жовтих кольорів властиве Україні, свідчить той факт, що Данило Галицький, засновуючи на честь свого сина Лева місто Львів (перша згадка датується 1256 р.), подарував жителям герб, на якому зображено лева на синьому тлі². А прапори зазвичай виготовлялися відповідно до кольорів герба тієї чи іншої землі або країни.

Подальша історія символіки пов'язана з тим періодом, коли після навали татаро-монголів значна частина території України-Русі відійшла до сусідніх держав.

У 50-60-х роках XIV ст. Чернігово-Сіверщина, Поділля, Київщина та Переяславщина увійшли до Великого князівства Литовського. Галицькою землею й частиною Волині заволоділа Польща. Після Люблінської унії 1569 р. українські землі мали єдину місцеву символіку, яка багато в чому стала визначати геральдичні традиції цих держав.

Наприкінці XVI ст. центр державотворчих подій в Українській історії з Галичини й Волині перемістився в Наддніпрянщину. Із заснуванням Запорозької Січі й виникненням козацтва як особливої верстви населення України почався новий етап розвитку прапорознавства, збагатилися форма й кольори в системі військових полкових, сотенних і морських похідних прапорів (корогв). Серед козацьких прапорів найчастіше зустрічалися прямокутні й трапецієподібні полотнища.

Безсумнівно, тоді ж з'явилися нові прапорні кольори, зокрема малиновий, який, мабуть, видозмінився з червоного кольору Київської землі. Червоний колір став основним у запорозьких козаків³.

Головними стягами у XVII ст. були переважно червоно-малинові із зображенням архістратига Михаїла, а також герба гетьмана.

Одним з найбільших святих українського козацтва були його клейноди (нім. *Kleinod*, польськ. *klejnot* – коштовність, дорожочинність), тобто регалії, атрибути козацького війська та символи влади козацької старшини – короґва, бунчук, бувала та її різновиди, тростина (палиця) й пернач, печатка, каламар, значки, литаври й гармати. На Січі клейноди зберігалися у Військовій Скарбниці чи січовій церкві Покрови Пресвятої Богородиці. Їх виносили на козацькі ради в особливо урочистій обстановці спеціально обрані урядники (хорунжий, бунчужний, перначий, довбиш), а втрата під час бою вважалася великою ганьбою всьому війську¹⁰.

Козацькі прапори були двох різновидів: короґви та значки. Короґви (короґов, хоругва, хорук) – великі прапори прямокутної форми, часто зі скошеним нижнім кутком. Найголовнішою була гетьманська короґва. Власні короґви мали полки й сотні. На Запорозькій Січі були велика кошовая й морська, паланкові й курінні короґви. Значками називали невеликі прапори прямокутної чи трикутної форми, які використовували в повсякденні замість великих короґв і в походах несли поруч. За охорону й збереження гетьманської короґви відповідав генеральний хорунжий, а полковими, сотенними й курінними знаменами опікувалися відповідно полкові, сотенні й курінні хорунжі.

Першу задокументовану згадку про козацький прапор знаходимо в "Постанові щодо низовців" від 16 вересня 1578 р.¹. Тоді, на час воєнних експедицій проти Московської держави, на службу до короля Речі Посполитої Стефана Баторія було взято 500 козаків. Належність загону до королівського війська мала засвідчувати надана їм велика шовкова короґва, найімовірніше, червона із зображенням державного герба Речі Посполитої – орла.

У середині XVII ст., після приєднання Гетьманщини до Російської держави, набувають поширення блакитні (сині) полотнища із золотими чи жовтими зображеннями хрестів та інших знаків. З часів козащини жовто-блакитне поєднання кольорів поступово починає домінувати на українських короґвах, прапорах та клейнодах, однак тоді ще не вдалося досягти єднання щодо прапора. Упродовж XVIII ст. тривала уніфікація кольорів і зображень на стягах козацьких полків. Синьо-жовті козацькі знамена зображені на картині І. Рєпіна "Запорожці пишуть листа турецькому султанові", консультантом якого був відомий дослідник козащини Д. Яворницький, та на знаменитому полотні М. Івасюка "В'їзд Богдана Хмельницького в Київ у 1649 році"⁵.

Синьо-жовті поєднання отримали логічне оформлення як національні кольори українського народу в XIX і XX ст. Після того, як перервалася своєрідна традиція козацької символіки, тривалий час в Україні, що перебувала у складі Російської імперії, питання про національні символи не порушувалося.

Першу спробу створити жовто-блакитний прапор із двох горизонтальних смуг приблизно такої форми, як тепер, здійснила Головна Руська рада, яка почала боротьбу за відродження української нації. У червні 1848 р. на міській ратуші Львова вперше замайорів жовто-блакитний прапор. Виникнення жовто-синього прапору в середині XIX ст. з погляду історичного процесу було цілком закономірним явищем. Революційні події 1848-1849 рр. дали життя не лише йому, а й кільком іншим національним символам європейських народів, що існують і донині. Започатковану ідею підхопили різні спортивно-просвітянські організації, зокрема, відомі в усьому слов'янському світі так звані "Соколи". Для проведення першого крайового зльоту у Львові (1910 р.) спеціально було виготовлено жовто-блакитний прапор.

Відтоді й починається широке використання прапора – спершу на західноукраїнських землях, а згодом – і на Лівобережній Україні.

Особливого розмаху ці процеси набули під час святкування 100 - літнього ювілею від дня народження Т. Г. Шевченка. Жовто-блакитні прапори супроводжували урочистості не лише в Україні (як Правобережній, так і Лівобережній), а й у Москві, Петербурзі, Оренбурзі, Омську, Відні, Празі, Варшаві, Кракові та інших містах⁶.

Поштовхом до поширення жовто-блакитної символіки стала Лютнева революція 1917 р. в Росії, після якої національно-визвольний рух вийшов на новий рівень. Синьо-жовті поєднання барв остаточно оформилися як єдино національні на початку ХХ ст. Символом України в новітньому їх трактуванні є безхмарне небо (синій колір – символ миру) та жовті пшеничні лани (жовтий колір – символ достатку).

22 березня 1918 р. Центральна Рада ухвалила Закон "Про Державний прапор республіки", затвердивши синьо-жовтий прапор символом Української Народної Республіки⁷.

13 листопада 1918 р. синьо-жовтий прапор став і державним символом Західно-Української Народної Республіки (ЗУНР). Його було затверджено на Підкарпатській Русі, а у 1939 р. – у Карпатській Україні. Під цим прапором населення Західної України зустрічало Червону Армію у вересні 1939 р.

З другої половини 1919 р. з ідеологічних міркувань прапор УРСР мав червоний колір з аббревіатурою назви республіки, облямованою золотою рамкою.

У ті часи ніхто не міг і думати про поширення жовто-блакитного прапора. Україна майоріла червоним кольором, який був присутній на прапорах, плакатах, вивісках, афішах. У 1949 р. Організація Об'єднаних Націй поставила вимогу замінити прапор УРСР, який на той час нарівні з союзним та білоруським був однотонним – червоного кольору.

21 листопада 1949 р. Президія Верховної Ради УРСР ухвалила новий прапор. Згідно з новими нормами він зберігав традиційно червоний колір, затверджений центром як обов'язковий для всіх союзних республік, а також мав загальносоюзну емблему – серп і молот з п'ятикутною зіркою. Національні особливості України відображала лише блакитна смуга розміром у третину полотнища. Тому прапор мав такий вигляд: верхня горизонтальна смуга (на дві третини висоти прапора) – червона, а нижня (на одну третину) – блакитна. На верхній смузі – золоті серп і молот, над ними – п'ятикутна червона зірка, облямована золотом⁸.

24 серпня 1991 р. проголошено Акт про незалежність України, і над будинком Верховної Ради замаярив синьо-жовтий прапор.

1 грудня 1991 р. в історії України сталася подія справді історичної ваги: відбувся корінний поворот у біографії п'ятдесятимільйонного народу: всенародний референдум підтвердив появу на політичній карті світу нової незалежної, суверенної, соборної держави. Україні необхідні були всі атрибути державності, які належить мати членові

Організації Об'єднаних Націй. Без цього неможливо увійти рівноправним членом у світове співтовариство.

28 січня 1992 р. сесія Верховної Ради України прийняла Постанову "Про Державний прапор України". Ним став саме національний синьо-жовтий стяг. Нове двобічне шовкове полотно вишите на німецькому обладнанні з використанням новітньої комп'ютерної технології, яка дозволяє досягнути унікальних ефектів. На одному боці штандарта нанесено понад мільйон стібків ниткою двох відтінків: червоного та жовтого золота. Вишитий тризуб, завдяки використанню спеціальної допоміжної тканини, вийшов об'ємним. За цією ж технологією виготовлені прапори Великої Британії, США і Франції.

Указом Президента України від 29 листопада 1999 р. затверджено Положення "Про офіційні символи глави держави", одним з яких є прапор (штандарт) Президента України. Він піднімається на прапорній щоглі біля резиденції Президента в м. Києві, встановлюється в ложі Президента України під час його перебування в залі засідань Верховної Ради, на транспортних засобах Президента України на території України. За Згодою Президента та з урахуванням норм протоколу він може встановлюватися й над іншими резиденціями під час перебування в них Президента, у місці проведення офіційних заходів та урочистостей з його участю, під час закордонних візитів Президента на транспортних засобах⁹.

Отже, прапор пройшов важкий шлях становлення – це передусім було викликано роздробленістю князівств, що не мали не лише спільних символів державності князя, а й єдиного правителя. Проте на цей період припадає виникнення перших кольорових стягів. Поява прапорів спостерігалася в козацьку добу, коли на чайках з'являлися різноманітні прапори, а згодом все більше з'являвся синьо-жовтий стяг. Справжнє відродження спостерігалось в період розпаду імперської доби: саме в цей час були перші спроби створити синьо-жовтий прапор, він став усе частіше з'являтися на святах. В радянські часи його змінили на червоний, що був подібний до прапорів інших республік Радянського Союзу. І лише здобувши незалежність, Україна дала змогу синьо-жовтому стягу святкувати своє відродження.

Сучасна національна символіка України – синьо-жовтий прапор, тризуб і гімн "Ще не вмерла Україна" – мають глибоке народне коріння, несуть у собі демократичні, національні традиції.

Література

1. Грушевський М. Історія України-Руси. – Т. IX. – К., 1998. – С. 225; Т. VII. – С. 163-165.
2. Крип'якевич І. Галицько-Волинське князівство. – К., 1984. – С. 121.
3. Величко І. До історії запорізького прапора XVIII ст. // Архіви України. – 1968. – № 5. – С. 29-33.
4. Ісаєвич Я. Бойові прапори козацького війська (середина XVII ст.). – К., 1983. – С. 7.

5. Крип'якевич І. Прапор Хмельницького // Неділя (Львів). – 1911. – № 6. – С. 8.
6. Бистренко О. Шевченківське свято в Одесі 1920 р. // Літопис Червона Калина. – Ч. 9. – Львів, 1930. – С. 2.
7. Вісник Ради народних міністрів Української Народної Республіки. – 1918. – № 16. – С. 3.
8. Климкевич Р. Прапор // Енциклопедія Українознавства. – Т. 6. – Нью-Йорк, 1970. – С. 230.
9. Конституція України. – К., 2007. – С. 9.
10. Мицик Ю., Плокій С., Стороженко І. Як козаки воювали. – Дніпропетровськ, 1990. – С. 96.

Мусульманська ліга та Індійський національний конгрес: аналіз взаємовідносин (1907–1927 рр.)

(Навчально-методичні матеріали з курсу всесвітньої історії)

О. О. Чувпило

Історія мусульманських релігійно-общинних і політичних рухів народів Британської Індії та їхні взаємовідносини з Індійським національним конгресом (ІНК), який очолював визвольну боротьбу індійців проти британського колоніального гніту, практично зовсім не висвітлена у вітчизняній історіографії. Єдиний виняток становить стаття, присвячена участі індійських мусульман у гандистській кампанії неспівробітництва (1919 – 1922 рр.)¹. У роботах радянських авторів, які упереджено ставилися до релігійно-общинних рухів, зокрема мусульманських, особливо до середини 70-х років ХХ ст., віддаючи перевагу Комуністичній партії та Національному конгресу, існує чимало перекручень, одностороннього висвітлення, ідеологічних і політичних штампів і стереотипів. До того ж на їхні оцінки часто впливала політична кон'юнктура, стан радянсько-індійських, радянсько-пакистанських, індо-пакистанських відносин, а також політика США стосовно країн Південної Азії. У цьому відношенні вигідно відрізняється монографія Ю. О. Пономарьова, але на ній теж лежить відбиток епохи². Індо-пакистанські суперечності значною мірою вплинули й на дослідження індійських і пакистанських авторів, які здебільшого тенденційні³.

У даній статті висувається завдання дати виважений і об'єктивний аналіз взаємин двох провідних учасників боротьби за незалежність Індії у перші двадцять років існування Мусульманської ліги. Наведені матеріали з численних джерел різного походження можуть стати в нагоді вчителю при підготовці його до уроку з історії Індії, Пакистану та Бангладеш.

Пристаюючи до розгляду поставленого питання, зазначимо, що зараз мусульмани в Республіці Індія складають близько 12% населення, а за часів колоніалізму (до 1947 р.) майже кожний четвертий житель Індостану був мусульманином⁴. Вони становили більшість населення у північно-західних і північно-східних районах Британської Індії, зокрема у Бенгалі, Панджабі та Сінді, але навіть у цих провінціях їх експлуатувала більш розвинута індуська меншість, що здавна породжувало взаємну неприязнь між двома найбільшими індійськими релігійними общинами. Англійські колонізатори усіяко розпалювали міжобщинні розбіжності, боячись об'єднання індусів і мусульман у боротьбі за незалежність. У 1885 р. при їхньому сприянні утворюється Індійський національний конгрес, засновником і генеральним секретарем якого упродовж двадцяти років був відставний високопоставлений чиновник Індійської цивільної служби англієць А. О. Юм. У перші три десятиріччя існування (1885 – 1918 рр.) ІНК являв собою елітарну організацію, відірвану від простого народу та його потреб. Хоча партія вважалася загальноіндійською і секулярною, переважну її більшість (близько 90%) становили індуси, майже половина яких належала до найвищої касты брахманів. Інші релігійні общини (мусульмани, сикхи, християни, парси тощо) завжди були у меншості. За соціальним складом переважали представники національної інтелігенції (50%), головним чином юристи (понад 40%), журналісти, лікарі, педагоги та чиновники колоніальної адміністрації, а поміщики, торговці, гендлярі та підприємці становили меншість. Тим не менш, тривалий час радянські індологи називали ІНК буржуазно-поміщицькою організацією. На щорічних сесіях (з'їздах) домінували делегати від Бомбею, Сінду, Мадрасу, Бенгалу та Ассаму⁵. Релігійний, соціальний і національний склад ІНК обумовив його поміркованість, обмеженість програмних настанов і діяльності.

Незважаючи на те, що до складу Конгресу входили й мусульмани-юніоністи, які були прихильниками єдності усіх антибританських сил, мусульманські сепаратисти, підтримувані колоніальною владою, складали більшість у мусульманському общинному русі. Вони мали свої просвітницькі організації – Мусульманське літературне товариство, засноване в Калькутті у 1863 р., та Національну мусульманську асоціацію, яка діяла теж у Калькутті з 1877 р. Відразу ж після утворення ІНК видатний ідеолог мусульманського релігійно-общинного націоналізму, засновник першої спільної індусько-мусульманської організації Асоціації Британської Індії (1866 р.) Саїд Ахмад-хан утворив першу політичну мусульманську організацію – Об'єднаний комітет друзів Індії, метою якого була боротьба проти політичних ідеалів і діяльності Конгресу. Центром протистояння індуської та мусульманської релігійних общин став також знаменитий Алігархський коледж, створений у 1877 р. для навчання вихідців із багатих мусульманських і немусульманських сімей і підготовка їх на посади чиновників колоніальної державної служби. Після утворення ІНК

він поступово перетворився у важливий осередок політичної та релігійної активності освічених мусульман, а також в ідеологічний центр мусульманського общинного руху, ставши виключно мусульманським закритим навчальним закладом. У 1893 р. Саїд Ахмад-хан для політичної та релігійної протидії Конгресу, який швидко поширював свій вплив у країні, створив за підтримки англійців ще одну мусульманську общинну організацію під характерною назвою Англо-східна оборонна асоціація Верхньої Індії. Вона мала активно захищати політичні інтереси мусульман, представляючи їх англійському народу та уряду Індії, перешкоджати політичній агітації серед мусульман, надавати підтримку заходам властей, спрямованим на зміцнення стабільності англійського уряду та безпеки Британської імперії, боротися за збереження миру в Індії та виховувати почуття лояльності у населення. У 1896 р. Саїд Ахмад-хан від імені Асоціації виступив із меморандумом, у якому він вимагав введення рівного представництва для індусів і мусульман у законодавчій раді Північно-Західних провінцій, проведення окремих виборів для мусульманської общини та збільшення представництва мусульман у місцевих виконавчих органах. Разом із програмою Англо-східної оборонної асоціації цей меморандум став основою мусульманського політичного та релігійно-общинного руху в Індії⁶.

Однак не всі мусульманські організації займали антиконгресистські та пробританські позиції. До боротьби з англійським пануванням в Індії та за встановлення співробітництва з Конгресом закликав відомий Деобандський центр «Дар-ул-улум», заснований у 1867 р. М. Касимом. Примирити мусульманське общинне просвітництво з загальноіндійським націоналізмом намагалася бомбейська мусульманська політична організація «Анджуман-і іслам», яка виникла у 1881 р. У боротьбі з колонізаторами конгресистів підтримувало мусульманське товариство «Надват-ул-улама», що утворилося в Лакхнау у 1894 р.⁷ На початку своєї політичної діяльності прихильником Конгресу був і майбутній харизматичний лідер Мусульманської ліги М. А. Джинна⁸.

Намагаючись пересварити бенгальців-мусульман і бенгальців-індусів і розколоти індійський визвольний рух за релігійною ознакою, віце-король Британської Індії лорд Керзон 16 жовтня 1905 р. здійснив поділ Бенгалу. Це поклало початок піднесенню національно-визвольного руху, який проходив під гаслами свараджу (самоврядування) та свадеші (букв. своя країна, але малося на увазі своє виробництво), і продовжувався до 1908 р.⁹ Очолив антиколоніальні виступи народу Національний конгрес. Спочатку у масових акціях проти поділу Бенгалу, організованих конгресистами, активну участь брали як індуси, так і мусульмани. Але з посиленням визвольної боротьби вона невдовзі набула з боку ІНК релігійно-індуїстського характеру, особливо в найбільш розвинених індійських провінціях Бенгалі й Махараштрі. Цим самим Конгрес відштовхнув від себе не тільки мусульманську общину загалом, а й відданих ідеям загальноіндійського націоналізму конгресистів-мусульман, які до цього вважали його чисто секулярною

організацією. Не зміг перебороти релігійну обмеженість, зайнявши фактично антимусульманську позицію, навіть видатний ліво-радикальний лідер крайніх або екстремістів легендарний Б. Г. Тілак. Він вбачав майбутнє вільної Індії у відродженні й розвитку древніх релігійних індуїстських традицій, ідеалів, інститутів і звичаїв. Зразком її суспільно-політичного устрою Б. Г. Тілак, якого люди прозвали Локаманія, що значить улюбленець народу, обрав маратхську феодальну державу часів правителя Шиваджі (1627 – 1680). Ідеалізуючи історичні та особливо релігійні традиції маратхів, зокрема ортодоксальний індуїзм і його кастову систему, Локаманія, який був вихідцем із Махараштри, твердив, що й життя громадян суверенної Індії обов'язкового повинно бути пов'язане з кастовістю, індуїстськими обрядами, які він активно пропагував, влаштовуючи свята на честь Шиваджі, та іншими рудиментарними атрибутами життя маратхського суспільства XVII ст.¹⁰ За це його погляди піддали різкій критиці мусульманські політики усіх відтінків, конгресисти-секуляристи із табору поміркованих і нащадки, вважаючи їх реакційними у соціальному відношенні¹¹.

У свою чергу активна діяльність мусульманських сепаратистів теж не сприяла єдності визвольного руху, який виявився розколотим через релігійно-общинні суперечності. Цим вміло користувалися британські колонізатори, розпалюючи в країні індусько-мусульманську ворожнечу та сепаратистські настрої серед мусульманської верхівки, яка висунула гасло сваджати (своя релігійна община). При підтримці нового віце-короля Британської Індії лорда Мінто¹², який заявив, що мусульманська община може бути впевнена в захисті її політичних прав та інтересів, 30 грудня 1906 р. у м. Дакка було оголошено про створення політичної асоціації під назвою Всеіндійська мусульманська ліга. Вона висунула своєю метою розвивати серед мусульман почуття лояльності до британського уряду та його заходів, захищати й розвивати політичні права та інтереси мусульман Індії, представляти їхні потреби уряду, не допускати у мусульман виявлення ворожих почуттів до інших общин, але якщо це не вступало в протиріччя з іншими цілями Ліги. Протягом 1907 р. Ліга створила свої відділення у провінціях, що дало змогу її лідерам скликати першу сесію нової партії. Вона розпочала свою роботу в Карачі у кінці грудня 1907 р., а завершила її в Алігархі у березні 1908 р. Головував бомбейський підприємець П. Адамджі, який належав до секти меманів. Сесія ухвалила перший статут Ліги та створила її вищий керівний орган – Раду Ліги. Відразу ж на її спеціальному засіданні 18 березня 1908 р. постійним головою партії було обрано главу секти ісмаїлітів (провідна торговельно-гандлярська община серед мусульман) великого поміщика Ага-хана, а почесним секретарем – С. Х. Білграмі¹³.

Мусульманська ліга стала першою загальноіндійською мусульманською політичною партією і другою за величиною та значенням після ІНК організацією Британської Індії. Керували нею великі землевласники, багаті підприємці, торговці та відомі мусульманські богослови. Стосунки Ліги з Конгресом розвивалися

досить складно, були різними на різних етапах її діяльності і змінювалися в залежності від обставин. У перші роки своєї діяльності Мусульманська ліга, повністю підтримуючи англійське панування в Індії, виступила з вимогою проведення колонізаторами поміркованих реформ, спрямованих на збільшення політичних привілеїв верхівки мусульманської общини. Це створення окремої виборчої курії для індійських мусульман під час виборів до законодавчих органів Британської Індії, надання в легіслатурах додаткових місць мусульманам там, де вони становили меншість населення, введення рівного представництва індусів і мусульман у Виконавчій раді при віце-королеві. Тому керівництво Ліги не підтримало масовий визвольний рух за сварадж, очолюваний ІНК, проводячи політику т. зв. комуналізму (міжобщинної боротьби). Разом із тим воно позитивно оцінило події, що відбулися на сесії конгресистів у Сураті (1907 р.), коли ІНК розколовся на поміркованих, що зберігали вірність британській короні, та крайніх або екстремістів, які вимагали надання Індії самоврядування. У Лізі навіть з'явилася впливова течія, яка виступила за співробітництво з поміркованими у боротьбі за проведення в найбільшій англійській колонії конституційних реформ. Однак консервативна більшість Ліги була проти контактів із поміркованими конгресистами, вважаючи їх все ж таки занадто радикальними¹⁴.

15 листопада 1909 р. англійські правлячі кола оголосили про введення в Індії реформ Морлі-Мінто (від імен державного секретаря у справах Індії та її віце-короля). Вони передбачали збільшення кількості членів, що не були посадовими особами, в Імперській та провінційних законодавчих радах, більша частина яких не призначалася, а обиралася шляхом непрямих виборів. Це не була зміна колоніальної політики. Проте мусульманам надавалося право окремого або общинного представництва, тобто вводилася система окремих виборчих курій для мусульман та індусів. Реформи не задовольнили навіть поміркованих конгресистів, які виступили з їхньою критикою. Керівництво Ліги, навпаки, було задоволене введенням куріальної системи виборів і схвалило реформи Морлі-Мінто. Відтепер релігійно-общинні протиріччя в Індії набули характеру політичної боротьби загальнонаціонального масштабу. Про єдиний національно-визвольний рух годі було й мріяти. Становище ускладнювалося й комуналістською політикою релігійно-общинної шовіністичної партії Хінду Махасабхи, створеної у 1906 р. радикальними індуїстами для активної протидії Мусульманській лізі. Окремі дії керівництва ІНК у цей час теж не сприяли встановленню індусько-мусульманської єдності. Настав період войовничого комуналізму з боку обох найбільших індійських общин, які звинувачували одна одну в різних існуючих і неіснуючих гріхах¹⁵.

Однак уже через два роки становище змінилося і почалося поступове зближення Ліги та Конгресу, яке можна пояснити такими причинами: 1) возз'єднання колонізаторами Бенгалу у 1911 р., що викликало величезне невдоволення майже всіх мусульманських політиків; 2) вороже ставлення

Англії до Туреччини, султан якої був халіфом – духовним главою мусульман-сунітів, а в Індії суніти серед мусульман становили переважну більшість; 3) утворення й швидке посилення лівого крила в Мусульманській лізі, яке зайняло антибританські та юніоністські позиції; 4) поправління ІНК через домінування в ньому поміркованих, що значно полегшувало зближення обох індійських організацій. В результаті для врегулювання існуючих протиріч і встановлення співробітництва між індусами та мусульманами із представників Ліги та ІНК у 1911 р. спочатку був створений спеціальний комітет, а потім на сесіях обох організацій у 1912 – 1913 рр. уже говорилося не про їхні розбіжності, а про необхідність встановлення індусько-мусульманської єдності та спільної боротьби за встановлення самоврядування в Індії. Консерватор Ага-хан унаслідок гострої внутрішньопартійної боротьби у 1913 р. змушений був піти у відставку з посади голови Ліги¹⁶. Натомість у її керівництві посилюлися позиції представників лівого крила, які були прихильниками індусько-мусульманської єдності та встановлення тісного співробітництва з ІНК. Тоді активним юніоністом вважався й «батько» Пакистану М. А. Джинна, який вступив до Ліги у 1913 р., а вже в 1916 р. став її головою¹⁷. За його пропозицією Ліга з 1915 р. і по 1921 р. регулярно проводила свої сесії у тому ж місці і в той же час, що й ІНК. Якраз на сесії 1915 р. вона ухвалила надзвичайно важливу резолюцію, запропоновану М. А. Джинною, про створення спільного комітету Ліги й ІНК для розробки проекту індійських реформ. До його складу з обох сторін ввійшли найбільш авторитетні й шановані політичні діячі, що відрізнялися своєю поміркованістю. Тому невдовзі комітет успішно завершив свою роботу, розробивши узгоджену доповідь про програму реформ.

На сесіях Ліги та ІНК у Лакхнау (грудень 1916 р.) обидві організації без особливого напруження ухвалили розроблену міжпартійним комітетом програму реформ, яка більше відома як «Схема реформ». Від імені Ліги її підписав головуючий на партійній сесії у Лакхнау М. А. Джинна, а від імені ІНК – усі його лідери, серед яких уперше після розколу партії у Сураті відновилася єдність між поміркованими та екстремістами на чолі з Б. Г. Тілаком, який під час Першої світової війни разом із А. Безант організував всеіндійський рух за гомруль (самоврядування). Ця історична угода про тісне співробітництво й навіть союз двох колишніх непримиренних суперників, що ввійшла в історію під назвою «Пакт у Лакхнау», передбачала об'єднану боротьбу обох організацій за самоврядування у складі Британської імперії на основі взаємних уступок про окремі виборчі курії та процент місць для мусульманської та індуської общин у провінційних законодавчих органах. ІНК не тільки повністю визнав окреме представництво мусульман у легіслатурах тих провінцій, де воно вже було до цього раніше, але й погодився ввести його у Панджабі й Центральних провінціях, а також дав згоду на збільшення представництва мусульман у тих провінціях, де вони знаходилися у меншості. Ліга, у свою чергу, пішла на зменшення кількості місць,

що належали мусульманам, у законодавчих органах Панджабу та Бенгалу, де мусульмани становили більшість населення¹⁸. Фактично в Лакхнау вперше після Великої національної повстання 1857 – 1859 рр. мусульмани й індуси об'єдналися для спільної боротьби за встановлення самоврядування в Індії, що наклало свій позитивний відбиток на розвиток усього індійського національно-визвольного руху. Адже протягом наступних п'яти років Ліга й ІНК діяли спільно як одна партія, встановивши подвійне членство. Відомі лідери Ліги з табору юніоністів стали членами конгресистської організації і навіть входили до складу її керівних органів. Зокрема, до 1920 р. голова Ліги М. А. Джинна був одним із провідних лідерів ІНК.

Після Першої світової війни в умовах нового піднесення визвольної боротьби спостерігалось посилення антибританських настроїв серед індійських мусульман, особливо у зв'язку з намаганнями Англії та інших західних держав розчленити Туреччину, яка у роки війни була союзницею Німеччини, та підкорити собі іншу незалежну ісламську країну – Афганістан. У вересні 1919 р. лідери індійських мусульман лівого спрямування утворили Центральний халіфатський комітет, який висунув своєю метою організацію масового руху на захист турецького султана – халіфа сунітів усього світу¹⁹. Його очолили брати Мухамед і Шаукат Алі, широко відомі громадські діячі того часу, що стояли у витоків Мусульманської ліги, залучивши до неї М. А. Джинну²⁰. Одночасно вони були й членами Конгресу, входячи до радикального мусульманського угруповання конгресистів-панісламістів. ІНК, який у цей час перетворився на широкий антиколоніальний фронт усіх патріотичних сил Британської Індії, схвалив створення Халіфатського комітету і звернувся до нього з пропозицією розробити спільну програму антибританської боротьби. 23-24 листопада 1919 р. на Всеіндійській конференції халіфатистів у Делі обговорювалася запропонована видатним лідером конгресистів М. К. Ганді²¹ т. зв. програма неспівробітництва, яка передбачала бойкот усього англійського на основі суворого дотримання ненасильства, розвиток у широкому масштабі ручного прядіння й ткацтва для боротьби з засиллям дешевих англійських фабричних товарів, а на останньому етапі планувалося провести масову кампанію несплати податків колоніальній владі²². Вона викликала багато заперечень із боку халіфатистів, серед яких переважали члени Ліги та ІНК, і після тривалих дискусій була відхилена²³. Однак пізніше на черговому засіданні Халіфатського комітету в квітні 1920 р. гандистська програма все ж була ухвалена халіфатистами, хоча й з деякими доповненнями. М. К. Ганді, у свою чергу, заявив, що ІНК приймає релігійні вимоги халіфатистів і вважає їх своїми, оскільки це давало можливість уперше за багато років об'єднати зусилля індусів і мусульман у загальнонаціональному масштабі.

У травні 1920 р. Халіфатський комітет виступив із маніфестом про початок масової боротьби на захист пограничних прав халіфа. У ньому містився заклик до всіх мусульман Британської Індії взяти в ній

активну участь, але підкреслювалося, що вона буде вестися ненасильницькими методами у повній відповідності з гандистською програмою неспівробітництва та спільним планом дій, розробленим халіфатистами й конгресистами. У червні 1920 р. конференція халіфатистів ухвалила узгоджене з конгресистами рішення про початок масової антибританської кампанії неспівробітництва з 1 серпня 1920 р. У свою чергу Нагпурська сесія ІНК (грудень 1920 р.) ухвалила важливе рішення про злиття халіфатистського та конгресистського рухів і входження халіфатистів до складу ІНК і його вищих керівних органів²⁴. Після Нагпурської сесії ІНК, досягнувши єдності між індусами та мусульманами, очолив масовий рух неспівробітництва, а М. К. Ганді став його загальноновизнаним керівником. За його пропозицією конференція халіфатистів у Міруті (квітень 1921 р.) закликала мусульман Індії вступати до Конгресу, щоб вони могли взяти найактивнішу участь у боротьбі з англійськими колонізаторами. Відразу ж почався масовий вступ мусульман до ІНК, незалежно від їхньої партійної належності та політичної орієнтації, який заклав підґрунтя небувалої індусько-мусульманської єдності у визвольному русі, коли навіть у головній мечеті Делі Джама-масджід індустські проповідники зверталися до мусульман, що молилися, з закликами боротися з англійцями і вони знаходили палкі відгуки²⁵. Тоді халіфатистський рух і кампанія неспівробітництва фактично злилися воедино.

При цьому зазначимо, що представники лівого крила Мусульманської ліги, об'єднавшись із конгресистами, взяли активну участь у боротьбі з британською владою в Індії. Навпаки її праве крило разом із угрупованням М. А. Джинни, який заявив у 1920 р. про свій вихід із Конгресу, боячись посилення впливу М. К. Ганді й конгресистів на мусульман і повного відриву їх від Ліги та очолюваного нею сепаратистського релігійно-общинного руху, виступили як проти халіфатистів, так і проти руху неспівробітництва. Внаслідок цього у партії розгорілася гостра ідейно-політична боротьба, в якій перемогу здобуло її ліве крило, що складалося з послідовних юніоністів – прихильників єдності з ІНК і світської орієнтації головної мусульманської партії Індії. На сесії в Нагпурі (грудень 1920 р.) більшістю голосів делегатів була ухвалена резолюція про підтримку Лігою руху неспівробітництва, а метою партії оголошувалося гандистське гасло ІНК – досягнення народами Індії свараджу усіма законними й мирними засобами²⁶. М. А. Джинна та його прихильники опинилися в ізоляції, а ліве крило Ліги взяло активну участь у русі на захист халіфату і в кампанії неспівробітництва. Та у лютому 1922 р. керівництво ІНК на своєму засіданні в Бардолі за категоричною вимогою М. К. Ганді, який боявся переростання народного руху в криваву революцію і не хотів вдаватися до вбивств та інших антигуманих дій, припинило боротьбу з колоніальним режимом у зв'язку з тим, що почастишали випадки грубих насильств із боку рядових її учасників. Відтоді членам ІНК рекомендувалося втілювати в життя т. зв.

конструктивну програму М. К. Ганді, яка передбачала пропаганду в країні ручного прядіння й ткацтва, боротьбу з різними видами індійського суспільства, передусім із недоторканістю, до тих пір, поки патріоти повністю не засвоють гандистських принципів ненасильства²⁷. Відразу ж почався спад масового антиколоніального руху. Розчарований Бардольйським рішенням, Халіфатський комітет відійшов від ІНК, а рядові халіфатисти, серед яких вчення М. К. Ганді про ненасильство ніколи не користувалося особливою популярністю, у переважній більшості залишили ІНК, не бажаючи займатися реалізацією занадто поміркованої та відірваної від боротьби за сварадж конструктивної програми. Перемога кемалістської революції в Туреччині (1923 р.) та відміна халіфату турецьким республіканським урядом у 1924 р. призвели до того, що Халіфатський комітет, втративши свою ідейну основу, фактично перестав діяти, хоча формально не був розпущений.

Після припинення руху неспівробітництва ІНК вступив у смугу глибокої кризи: із 10 млн. членів у ньому залишилося всього декілька сотень тисяч. М. К. Ганді піддавався критиці з усіх боків, віра в його методи боротьби сильно похитнулася. Серед конгресистів, які розділилися на угруповання, виникли глибокі розбіжності з питання про подальші форми й методи боротьби за сварадж. Єдиний фронт, що склався між індусами та мусульманами під час халіфатистського руху, досить швидко розпався. Невдовзі почалися індусько-мусульманські зіткнення у багатьох районах Індії, в значній мірі спровоковані колоніальною владою²⁸. У Мусульманській лізі знову переважали помірковані й праві діячі, скориставшись тим, що найбільш активні лідери юніоністів були заарештовані, залишилися в ІНК, емігрували за кордон або перейшли в інші організації. Беззаперечним лідером Ліги в умовах спаду національно-визвольного руху (1922 – 1927 рр.) став М. А. Джинна, який відмовився від співробітництва з ІНК, звинувативши його керівництво в нездатності врегулювати індусько-мусульманські відносини, і повністю зосередив зусилля на консолідації мусульманської общини, перетворенні Ліги в сильну мусульманську партію та активному захисті общинних прав. Ліга не відмовилася від боротьби за самоврядування Індії, але її керівництво вважало, що його можна досягти виключно шляхом конституційних реформ без участі у масовому визвольному русі, очолюваному конгресистами²⁹. Проте у 1927 – 1928 рр., коли почалося його чергове піднесення, Ліга змушена була відновити свої стосунки з ІНК, але це вже новий розділ у взаємовідносинах двох провідних партій колоніальної Індії.

Література

1. Див.: Чувпило, О. О. Участь мусульман Британської Індії в гандистському русі неспівробітництва (1919 – 1922 рр.) / О. О. Чувпило // Вісник ХНУ. – 2002. – № 566: Історія. – Вип. 34. – С. 89-99.
2. Див.: Пономарев, Ю. А. История Мусульманской лиги Пакистана / Ю. А. Пономарев. – Москва, 1982.

3. Див., наприклад: Ahmad, N. Muslim Separatism in British India: A Retrospective Study / N. Ahmad. – Lahore, 1991; Ahmed, A. S. Jinnah, Pakistan and Islamic Identity: The Search for Saladin / A. S. Ahmed. – Lahore, 1997; Gopal, R. Indian Muslims. A Political History (1858 – 1947) / R. Gopal. – Bombay, 1959; Hamid, A. Muslim Separatism in India. A Brief Survey. 1858 – 1947 / A. Hamid. – Lahore, 1971; Jeelani, J. Indian Muslims, Through Thirteen Decades, 1857 to 1987 / J. Jeelani. – Karachi, 1992; Kabir, H. Muslim Politics 1906 – 1947 and Other Essays / H. Kabir. – Calcutta, 1969; Lal, B. The Muslim League, Its History Activities and Achievements / B. Lal. – Agra, 1954; Mujeeb, M. The Indian Muslims / M. Mujeeb. – London, 1967; Noman, M. Rise and Growth of the All-India Muslim League / M. Noman. – Allahabad, 1942; Rajput, A. B. Muslim League. Yesterday and Today / A. B. Rajput. – Lahore, 1948.
4. Детально див.: Gopal, R. Indian Muslims. A Political History (1858 – 1947) / R. Gopal. – Bombay, 1959.
5. Детально див.: Ghosh, P. C. Indian National Congress / P. C. Ghosh. – Calcutta, 1960; Majumdar, B., Mazumdar, B. P. Congress and Congressmen in the Pre-Gandhian Era, 1885 – 1917 / B. Majumdar, B. P. Mazumdar. – Calcutta, 1967; Mehrotra, S. R. The Emergence of the Indian National Congress / S. R. Mehrotra. – New Delhi, 1971. – P. 294 – 378; Wedderburn, W. Allan Oktavian Hume, Father of the Indian National Congress / W. Wedderburn. – London, 1913.
6. Детально див.: Aggarvala, R. N. National Movement and Constitutional Development of India / R. N. Aggarvala. – Delhi, 1956. – P. 59 – 63; Bombwall, K. R. Indian Politics and Government (Since 1885) / K. R. Bombwall. – Delhi, 1951. – P. 95 – 111; Malik, H. Sir Sayyid Ahmad Khan and Muslim Modernization in India and Pakistan / H. Malik. – New York, 1980.
7. Детально див.: Historic Documents of the Muslim Freedom Movement / Historic. – Lahore, 1970.
8. Детально див.: Saiyid, M. H. Mohammad Ali Jinnah. A Political Study / M. H. Saiyid. – Karachi, 1970. – P. 39.
9. Детально див.: Сінха, Б. П. Сварадж'я кайсе мілега (Яким має бути сварадж) / Б. П. Сінха. – Бомбей, 1935. – С. 1 – 206 (мовою гінді); Ghose, S. Indian National Congress. Its History and Heritage / S. Ghose. – New Delhi, 1975. – P. 5 – 44; Mahajan, V. D. The Nationalist Movement in India / V. D. Mahajan. – New Delhi, 1976. – P. 117 – 172; Mehrotra, S. R. Towards India's Freedom and Partition / S. R. Mehrotra. – New Delhi, 1979. – P. 91 – 123.
10. Детально див.: Tilak, B. G. Speeches of Bal Gangadhar Tilak (Delivered during 1889 – 1918) / B. G. Tilak. – Madras, 1918. – P. 1 – 170; Tilak, B. G. His Writings and Speeches / B. G. Tilak. – Madras, 1919; Wolpert, S. Tilak and Gokhale. Revolution and Reform in the Making of Modern India / S. Wolpert. – Berkeley, 1962.
11. Mahajan, V. D. The Nationalist Movement in India / V. D. Mahajan. – New Delhi, 1976. – P. 171 – 172.
12. Про діяльність лорда Мінто детально див.: Wasti, S. R. Lord Minto and Indian Nationalist Movement / S. R. Wasti. – London, 1964.
13. Програмні документи Мусульманської Ліги детально див.: Foundations of Pakistan. All-India Muslim League Documents: 1906 – 1947: In 2 Vs. /

- Foundations. – Karachi, 1969 – 1970; The Constitution and the Rules of the All India Muslim League / The Constitution. – Lahore, 1944.
14. Див.: Foundations of Pakistan. All-India Muslim League Documents: 1906 – 1947 / Foundations. – Vol. 1. – Karachi, 1969. – P. 58 – 79; Majumdar, R. C. History of the Freedom Movement in India / R. C. Majumdar. – Vol. 2. – Calcutta, 1963. – P. 218 – 250; Raghuvanshi, V. P. S. Indian Nationalist Movement and Thought / V. P. S. Raghuvanshi. – Agra, 1959. – P. 97 – 112.
 15. Детально див.: Bartarya, S. C. The Indian Nationalist Movement / S. C. Bartarya. – Allahabad, 1958. – P. 102 – 136; Minto, M. Morley and Minto / M. Minto. – London, 1935; Wasti, S. R. Lord Minto and Indian Nationalist Movement / S. R. Wasti. – London, 1964.
 16. Детально див.: Aga Khan. The Memoirs of Aga Khan / Aga Khan. – London, 1954.
 17. Про нього детально див.: Bolitho, H. Jinnah. Creator of Pakistan / H. Bolitho. – Karachi, 1964; Jinnah, M. A. Speeches and Writings of Mr. Jinnah / M. A. Jinnah. – Vol. 1. – Lahore, 1968.
 18. Детально див.: Dobbin, C. E. Basic Documents in the Development of Modern India and Pakistan 1835 – 1947 / C. E. Dobbin. – London, 1970. – P. 71 – 74.
 19. Детально див.: Niemeijer, A. C. The Khilafat Movement in India (1919 - 1924) / A. C. Niemeijer. – S. Gravenhage, 1972. – P. 83.
 20. Про братів Алі детально див.: Shach, M. Freedom Movement in India (The Role of Ali Brothers) / M. Shach. – New Delhi, 1979.
 21. Про нього детально див.: Bakshi, S. R. Gandhi and the Congress / S. R. Bakshi. – New Delhi, 1996.
 22. Детально програму неспівробітництва див.: Gandhi, M. Young India 1919 – 1922 / M. Gandhi. – Madras, 1922. – P. 221 – 230.
 23. Детально див.: Andrews, C. F., Mookerjee, G. The Rise and Growth of the Congress in India / C. F. Andrews, G. Mookerjee. – London, 1938. – P. 288.
 24. Див.: Majumdar, R. C. History of the Freedom Movement in India / R. C. Majumdar. – Vol. 3. – Calcutta, 1963. – P. 96 – 101; Niemeijer, A. C. The Khilafat Movement in India (1919 – 1924) / A. C. Niemeijer. – S. Gravenhage, 1972. – P. 94, 106 – 107, 225.
 25. Девяткина, Т. Ф., Егорова, М. Н., Мельников, А. М. Зарождение Коммунистического движения в Индии / Т. Ф. Девяткина, М. Н. Егорова, А. М. Мельников. – Москва, 1978. – С. 45.
 26. Див.: Foundations of Pakistan. All-India Muslim League Documents: 1906 -1947 / Foundations. – Vol. 1. – Karachi, 1969. – P. 553 – 554.
 27. Детально див.: The Indian National Congress. 1920 – 1923. Being a Collection of the Resolutions of the Congress and of the All India Congress Committee and of the Working Committee of the Congress from September 1920 to December 1923 / The Indian. – Allahabad, 1924. – P. 176 – 182; The Indian Year Book / The Indian. – Madras, 1923. – P. 653 – 654.
 28. Детально див.: Sitaramayya, B. P. The History of the Indian National Congress / B. P. Sitaramayya. – Vol. 1. – Bombay, 1946. – P. 241 – 242, 250.
 29. Детально див.: Majumdar, S. K. Jinnah and Gandhi / S. K. Majumdar. – Calcutta, 1966. – P. XII, 106 – 116.

Работа с источниками по истории русской общественной мысли XVI ст. на семинарских занятиях

Т. Л. Степаненко

Постоянное совершенствование учебного процесса на основе Болонской системы предполагает новые подходы к организации и проведению семинарских занятий по историческим курсам. Возрастает их теоретико-познавательное значение в приобретении навыков самостоятельной работы над источниками, активизации мыслительной деятельности при овладении программным материалом.

В истории древнерусской общественной мысли XVI век отмечен особенно острой идейной борьбой. Создание русского централизованного государства, сопровождавшееся изменением положения всех основных социальных слоев общества поставило перед общественной мыслью жгучие теоретические и одновременно практические вопросы – о власти московских государей, роли и значении отдельных социальных слоев и прослоек, права на землю и т.д.

Участникам семинарского занятия следует обратить внимание на то, что страстная полемика, происходившая вокруг этих вопросов в общественной мысли России в XVI в., в силу характерного для феодальной эпохи господства богословия во всех областях умственной деятельности принимала часто религиозную окраску, форму борьбы религиозных идей. Естественным поэтому в изучении русской общественной мысли XVI в. является раскрытие земных корней религиозных идей, социальной обусловленности и политической направленности идейной борьбы того времени.

Русское государство после завершения объединения становится многонациональным. Слова «Россия», «Российская земля», «российский» появляются в письменных источниках с XV в. а с XVI в. они употребляются уже для обозначения всей страны в целом и всего его многонационального населения.

Внешнеполитическое положение Российского государства характеризуется с начала XVI в. достаточно сложными отношениями с тремя центрами: Великим княжеством Литовским, ханствами Крымским и Казанским.

Внутриполитическое положение сделало XVI в. временем обострения социальных противоречий в государстве.

Оно характеризовалось усилением крепостничества, взаимоотношениями царской власти с феодалами, церковью.

Особое место в обширном наборе источников эпохи позднего феодализма принадлежит памятникам по истории русской общественной мысли XVI в. на основе которых часть студентов готовит вопросы по плану семинарских занятий, пишет доклады, делает небольшие сообщения.

К источникам по истории русской общественной мысли относятся публицистические и политические сочинения, философские трактаты литературные произведения и др.

Для студентов-историков эти источники представляют огромный интерес, потому что не только помогают лучше понять происходящую в обществе идейную и политическую борьбу, но и дают возможность взглянуть на исследуемое общество глазами людей тех эпох, когда были созданы эти произведения, без чего наши представления о прошлом были бы чрезвычайно обеднены.

Работа с источниками по истории общественной мысли имеет свои специфические трудности. Участники семинара должны не только хорошо знать социально-экономическую и политическую обстановку изучаемого времени, но и иметь представление о тех идеях и теориях, на которых основывались общественно-политические, эстетические и этические взгляды общественных деятелей, мыслителей. Эпоха конца XV – XVI столетий отражена в источниках своего времени и, пожалуй, наиболее выразительно – в повествовательных памятниках донесших до нас голоса публицистов-вольнодумцев XVI в., и державную речь И. Грозного и талантливого публициста, широтой воззрений обогнавшего свое время – И. С. Пересветова и др.

Руководителю семинара, прежде всего, необходимо обратить внимание студентов при подготовке к семинарским занятиям на правильное прочтение текста источника. При выяснении непонятных слов и терминов следует обращаться к словарям. Необходимо также обратить внимание студентов на иносказания, аллегории, к которым вынуждены были прибегать передовые мыслители того времени, чтобы избежать преследования со стороны властей. Ярким примером этого приема является творчество талантливого публициста И. С. Пересветова и др.

К 40-м годам XVI в. была сформулирована политическая теория Российского государства. Суть ее заключалась в идее преемственности власти московских князей от князей киевских и владимирских. Наиболее четко она прозвучала в «Сказании о князьях Владимирских». В основе ее лежат две легенды. В одной утверждалось происхождение московских князей от римского императора Августа. В другой говорилось о том, что византийский император К. Мономах передал киевскому князю Владимиру Всеволодовичу царские регалии, которыми он венчался на царствие.

«Сказание» перечисляет великих властителей прошлого: царей египетских, А. Македонского, Юлия Цезаря. После смерти последнего

«брат его Август» был провозглашен властителем вселенной и венчан венцом Римского царства». С ним то и связывает «Сказание» происхождение московских князей.

Читая и анализируя «Сказание» [1, с. 146-147] студенты подчеркивают, что эта легенда дополнялась в «Сказании...» сюжета о получении Владимиром Мономахом регалий царской власти из Византии. По средневековым понятиям иностранное происхождение правящей династии возвышало ее суверенность.

Генеалогия русского княжеского дома была в XVI в. принята царской властью как официальная. В одном из своих посланий Иван Грозный прямо указывал: «Мы от Августа кесаря родом ведемся...» [7, с. 138]. Это родословие по приказанию царя было вырезано в Успенском соборе Кремля на царском месте и сохранилось до наших дней. Обе легенды обосновывали право московских князей на самодержавную форму правления, укрепляли их власть внутри страны.

«Сказание» сразу же после его создания стало не просто фактом, а настоящим катализатором общественно-политической жизни России. Оно использовалось в дипломатических и династических спорах.

В начале XVI в. все большее распространение получает признание и идеи божественного происхождения власти государя. Одним из первых, кто высказал ее был инок Пековского Елизарьева монастыря Филофей. Все свои мысли и взгляды он изложил в жанре посланий. Известными стали его Послания к псковскому наследнику М. Г. Мисюрю-Мунехиму, великому князю Василию Ивановичу и царю Ивану Васильевичу. По-видимому, этот жанр представлял собой распространенную в то время форму политической публицистики и был рассчитан на широкий круг читателей.

Почти во всех Посланиях он повторяет, что царь поставлен от Бога, чем и определяются, в его представлении, непререкаемость его авторитета и обширность полномочий.

Студенты на семинаре зачитывают отрывки из этих Посланий, подтверждающие эти идеи [1].

Кроме того, во всех своих Посланиях Филофей излагает свое понимание дальнейшего политического развития России, которое и представлено у него формулой «третьего Рима».

Падение Византии и поправление православных святынь турками (1453 г.) привели к мысли о том, что восприемницей православия должна стать Россия, на которую обратилась «вышняя провидения», с целью ее дальнейшей судьбы. Только верное православию государство может стать объектом Божественного промысла, и им является Россия. «Ныне одно только православное царство стоит – Московское; во всем поднебесьи наш государь остался единым христианским царем, браздодержателем святых престолов и вселенской церкви, которая ныне вместо Римской и Константиноградской светится наче солнце в благо спасительном граде Москве». «Два убо Рима ладоша, третий стоит,

а четвертому не быть» [2, с. 138-144]. В этом Послании усилена идея единства церкви и светской власти как важнейшего условия созидания «третьего Рима» на Руси. Светский государь – это исполнитель высшей миссии, которую возложил на Русь сам Господь.

Студентам следует обратить внимание, во-первых, на то, что автор послания не призывает к захвату других государств с целью обращения их в православие, а только к защите самой православной конфессии властью московского государя. Во-вторых, сформулированная им теория «Москва – третий Рим» с ее тезисом об исключительности московского православия была надежным препятствием развитию культурных контактов России с другими странами. И в этом ее консерватизм.

Вместе с тем в теории «Москва – третий Рим» отразилось неприязненное отношение церковников ко всему иноземному. В ней проповедовалась национальная исключительность, неприятие всего нового, религиозная нетерпимость. В теории подчеркивалась неизбежность существующих в России порядков. Феодальный консерватизм нашел в этой теории одно из своих наиболее законченных проявлений.

Теория Филофея была широко распространена в XV – XVI вв. Она входила в состав самых различных документов и произведений, а образ Москвы как прежнего Рима стал нарицательным.

Если публицисты, связанные с официальной церковью поднимали проблемы общественного и государственного устройства, церковного строения, то в центре внимания антиклерикалов находились вопросы иного нравственно-эстетического звучания, обозначавшие мир отдельного человека.

Этими антиклерикалами были московские вольнодумцы и еретики, расцвет публицистики которых относится к середине XVI в. Наиболее характерная черта учения еретиков этого времени – отрицание монашества и церкви. «Церковь» признавалась внутри отдельного человека.

Большинство еретиков боролось не против религии, а против пороков существующей церкви за торжество истинных христианских идеалов, а самые последовательные из них пришли к идеалам равенства всех людей, отрицания рабства. Эти идеи пронизывают учение Ф. Косого, Матвея Башкина, Ермолая-Еразма и Ивана Пересветова.

Творчество талантливого публициста, широтой воззрений обгонявшего свое время, основанное на исключительной дальновидности политических прогнозов. Пересветов И.С. светский писатель, выходец из литовско-русских земель, «воинник» профессиональный военный по занятию. Он появился в России в 1539 г. пережил здесь произвол боярского правления, критика которого навсегда станет одной из тем его творчества. Он выступал как идеолог служилого дворянства. Свои мысли облекает в форму посланий – челобитных, поданных прямо царю.

Пересветов И.С. выдвинул свои предложения в тот период, когда российская земля объединилась под властью великого князя московского. Перед государством встала необходимость создавать новые

органы управления, соответствующие по структуре и содержанию центральному принципу организации и деятельности.

Мыслитель воспользовался своеобразным приемом для изложения своей реформаторской идеи. Он прибегнул к аллегории с ассоциативными параллелями. Примером для критики социального устройства он избирает Византию, которая потерпела поражение в войне с Османской империей в 1453 г., якобы в результате государственного «настроения».

Отношение к царской власти у него особое. Наилучшей формой правления он считает ограниченную монархию, в которой царь решает все дела, советуясь с верной думой. Он мечтает о грозном царе. «Царь кроток и смирен на царстве своем, – говорит Пересветов в своем «Сказании о царе Константине», – и царство его оскудеет, и слава его низится. Царь на царстве грозен и мудр, царство его ширится и имя его славно по всем землям» [2, с. 176]. Далее следует афоризм, очень точно выражающий мысли Пересветова: «Как конь под царем без узды, так царство без грозы». Идея «царской грозы» осуществилась, как мы знаем, в XVI в. Иваном Грозным, но не так, как предполагал ее автор.

Простой грозы еще недостаточно для осуществления власти идеального монарха. Эта гроза не должна служить проявлением его прихотей, а должна быть «мудрой». Не к тирании грозного царя призывал в своих челобитных Пересветов, а к монархии, основанной на началах законности и отвечающей интересам дворянства. Мудрость – совершенно необходимое качество государя, ибо только оно позволяет понять значение «правды» – основы благосостояния страны. На примере Магомета-салтани Пересветов рисует конкретную деятельность монарха по управлению государством.

Мыслитель затронул большой круг вопросов и практически представил варианты их разрешений. В «Большой челобитной» и в двух аллегорических повестях – «Сказание о Магомете» и «Сказание о царе Константине» – Пересветов обосновывает свой проект реформ: создание регулярного войска, отмена управления наместников, уничтожение кабальной крепости и др. Интересно заметить, что признавая феодальную иерархию, Пересветов на место принципа родовитости ставил личные заслуги, храбрость и мудрость.

Целесообразно провести одно-два семинарских занятия в форме беседы–лекции, сопровождаемой чтением и комментарием текста источников студентами.

В воззрениях Пересветова были и необычные идеи, едва ли приходившие в голову большинству его современников. Публицист писал, что о поступках людей надо судить по их «правде», ибо «бог не веру любит, а правду», «правда выше веры». В «Сказании о Петре Волоском воеводе» Пересветов указывает, что в Московском царстве пока нет «правды», а коли «правды» нет, то и всего нет [4, с. 176].

Другой важной мыслью Пересветова было осуждение закабаления людей. Состояние холопства, по Пересветову, крайне пагубно для государства: «В котором царстве люди порабощены, и в том царстве

люди не храбры, ... и тот человек срама не боится, и чести себе не добывает, а рече токо: хотя и ... богатырь, однако если холоп государев, иново мне имени не прибует...» [4, с. 154].

Порабощение людей приносит вред государственным порядкам «в такой земле все зло сотворяется: татьба, разбой, обида, всему царству оскудение великое».

В центре внимания Пересветова была также военная и судебная реформы. Студентам предлагается сделать небольшие сообщения (10 мин) по этим вопросам. Остальные студенты так же должны быть готовы к участию в обсуждении этих докладов.

Пересветову присуща горячая вера в силу личного убеждения в том, что социальной справедливости можно достичь путем непосредственного воздействия умелым словом, челобитной монарху, от доброй воли которого зависит проведение тех или иных реформ.

Итак, основные сочинения Пересветова облечены в форму челобитных к царю содержали автобиографические сведения, сказания, афоризмы, политические сентенции, предсказания, личное ходатайство и проч. Несмотря на такую пестроту формы, содержание всех сочинений Пересветова носит исключительно целеустремленный характер и вращается вокруг определенного круга идей. Это была стройная программа, обоснованная, теоретически разработанная в практических деталях и изложенная с известным литературным мастерством. Заложенные в эту программу идеи были боевыми для своего времени и соответствовали тем новым задачам, которые ход исторического развития выдвинул перед Российским государством.

В грозные 60-е гг. XVI в. (опричина) в работу общественной мысли включается гражданская полемика, у истоков которой стоят Иван IV и один из его сподвижников – князь А. Курбский.

Их знаменитая переписка является венцом двух противоположных направлений русской общественно-политической мысли.

Все высказанные русскими мыслителями взгляды о месте и роли царской власти, о ее взаимоотношениях с различными социальными слоями о наилучшем устройстве общества и т.д. доведены в переписке до логического конца, отстоявшись в две стройные законченные теории, резко противостоящие друг другу.

Студентам, прежде всего, необходимо познакомиться с обстоятельствами, вызвавшими переписку Грозного с его боярином А. Курбским.

Отметим, что оба автора писали не друг другу, а для широкого круга читателей. Именно большой читательской аудитории адресовали весь темперамент и талант двух незаурядных писателей XVI в., заложенным в 3-х посланиях А. Курбского и 2-х ответах царя Ивана.

Предмет спора требовал от авторов переписки оценок политической ситуации в стране, исторических экскурсов, превративших для нас переписку в уникальный исторический источник.

В первом послании А. Курбский горько сетует на бессмысленность истребления царем лучших мужей», проливших за него кровь: «Зачем, царь сильных во Израиле истребил, и воевод дарованных тебе богом для борьбы с врагами, различными казням предал, и святую кровь их победоносную в церквах божьих пролил, и кровью мученическую обогрил церковные пороги, и на доброхотов твоих, душу свою за тебя положивших, неслыханные от начала мира муки, и смерти, и притеснения измыслил, оболгав прославленных в изменах и чародействе и в ином непотребстве и с усердием тщась свет во тьму обратить и сладкое назвать горьким?» [5].

Ораторский пафос этого обращения Курбский употребляет для доказательства порочной тирании царя против верной ему знати.

В своем ответе царь решительно отвергает возводимые на него Курбским обвинения и выдвигает свою теорию власти. Центральный пункт программных высказываний Ивана IV – это всестороннее обоснование самодержавия.

Самодержавие имеет своим источником божественную волю, самодержавие должно быть полное, а ничем не ограниченная воля царя – непреложным законом для всех подданных, являющихся рабами государя [4].

При обсуждении в Посланиях к Курбскому вопроса о форме правления он явно предпочитает единовластие, отрицая коллегиальное начало в устройстве высшей власти в государстве. Более того, он настаивает на надзаконности статуса царя, утверждая, что воля скипетродержателя не должна быть ограничена никакими законами. Русские властители «до сих пор ни перед кем не отчитывались, но вольны были жаловать и казнить своих подданных, а не судить с ними ни перед кем» [2, с. 168-180].

Аппелируя к библии Грозный повторяет известные слова апостола Павла об обязанности каждого человека подчиняться светской власти, ибо «нет власти не устроенной богом, и всякий, кто ей противится, тем самым преступает божьи повеления» [5].

Царь это не декоративная фигура. Он должен не только царствовать, но и непосредственно править государством. Между тем бояре постоянно стремятся ограничить власть царя, чтобы самим править государством. Боярам нет нужды до государственных интересов, до блага страны, им «вместо государственного владения потребно самовольство».

Грозный приводит многочисленные исторические примеры, рисующие вред удельных порядков, когда власть не находится в руках самодержца, а рассредоточена среди многих властителей. Грозный цитирует слова пророка: «Горе дому, им же домом жена обладает; горе граду, им же мнози владеют». «Видеши як, – спрашивает он Курбского, – яко подобно женскому безумию многих владение; пусть они будут и крепки, и храбры, и разумны, но обаче женскому безумию подобно есть» [7, с. 138-144].

Продолжая полемику Курбский доказывал в последующих посланиях бессмысленность террора и введение опричнины. Иван Грозный выдвинул противоположную оценку опричнины как право наказания любого поданного за «крамолу».

Критика самодержавного начала (у Курбского) и критика «боярского сепаратизма» (у Ивана Грозного) передают накал политической борьбы 60-70-х годов XVI ст.

Мы остановились только на основных, на наш взгляд, источниках по истории общественной мысли России XVI в. Безусловно, можно найти и другие. Но главное, нужно строго выдерживать при работе над темами по истории общественной мысли, предлагаемые принципы работы студента для решения поставленных задач.

Итак, важность рассмотренных источников очевидна. Бесспорным, на наш взгляд, является и то, что студенты на семинарах получают представление о методах и особенностях работы с такого рода источниками, углубляют свои познания исторического процесса. Поэтому обращение к ним в семинарах является обоснованным и необходимым.

Литература

1. Антология мировой политической мысли в 5 т. – Т. 3. – М.: Мысль, 1997.
2. Антология мировой правовой мысли в 5 т. – Т. IV. – М.: Мысль, 1999.
3. Дмитриева Р.П. Сказание о князьях Владимирских. – М.-Л.: АН СССР, 1955.
4. Зимин А.А. И.С. Пересветов и его современники. – М.: АН СССР, 1958.
5. Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским. – Л., 1979.
6. История России с древнейших времен до конца XVIII в. – Кн. 3. – М., 1998.
7. Хрестоматия по истории СССР. С древнейших времен до 1861 г. – М.: Просвещение, 1987.

Воспитание детей в российских дворянских семьях второй половины XVIII — начала XIX ст.

Я. О. Красовська

Во второй половине XVIII — начале XIX ст. в общественном сознании граждан Российской империи происходят перемены. На смену старым традициям в семейных взаимоотношениях, распорядке дня, быте приходят новые, вызванные распространением идей эпохи Просвещения. Изучение различных аспектов повседневной жизни семей российского дворянства тем более актуально, что в современной историографии чрезвычайную популярность приобрели такие

направления, как история повседневности и историческая психология. В связи с этим представляется важным проследить изменения, произошедшие в указанный период в воспитании дворянских детей, — поколения, которому через несколько десятилетий не простой, но яркой истории государства Российского.

Начало изучения данного вопроса было положено российскими историками конца XIX ст. — В. О. Ключевским [9], В. О. Михневич [15] и др. Исследование повседневной жизни российского дворянства продолжалось в советское время — в этот период увидели свет ряд сборников статей, посвященных истории культуры, авторы которых рассматривали как материальную, так и духовную культуру дворянства XVIII — начала XIX ст. [2; 12]. Большую популярность тематика быта и нравов дворянского сословия приобрела в постсоветский период. В конце XX в. историки стали применять новые подходы к изучению различных аспектов повседневной жизни российского дворянства. Так, Н.Л. Пушкарева в работе «Частная жизнь русской женщины: невеста, жена, любовница (XVIII — начало XIX вв.)» исследовала психологический аспект данной проблемы, проследила перемену общественного мнения по отношению к женщине [20]. Е. Суслина в исследовании «Повседневная жизнь русских щеголиц и модниц» проанализировала, как установившаяся мода на светский образ жизни повлияла на распорядок дня и ценностные установки дворян [25]. Н. И. Яковкина в труде «Русское дворянство первой половины XIX ст.: Быт и традиции» показала типологизацию быта семей российского дворянства [27]. О. Ю. Захарова в работе «Светские церемониалы в России XVIII — начала XX вв.», освещая вопросы воспитания, образа жизни, быта дворян, проследила процесс изменения манер и этикета дворян Российской империи в рассматриваемый период [7].

Наибольший вклад в изучение повседневной жизни дворян внес Ю. М. Лотман. Он согласился с утверждением В.О. Ключевского о так называемом иностранном стиле поведения российских дворян, однако попытался доказать, что перемены в их поведении произошли еще во времена правления Петра I. По мнению Ю. М. Лотмана, навязывание дворянам неестественных форм поведения предопределило появление типологизации в их образе жизни — принимая «чужие» правила, дворянин воспринимал их как игру, позволяя себе время от времени переходить к нормам общенародного быта. Во второй половине XVIII — начале XIX ст. дворянин мог выбирать между двумя основными поведенческими типами: нейтральным, естественным или подчеркнуто дворянским, сознательно театрализованным.

В последнее время появились работы, специально посвященные различным аспектам воспитания дворянских детей. Это исследования В. Ю. Ляшенко «Семья и русское православие XI — XIX вв.» [13], В. В. Пономаревой и Л. Б. Хорошиловой «Мир русской женщины: воспитание, образование, судьба» [19], Т. Н. Мальковской «Семья и власть

в России XVII — XVIII ст.» [14], статья М. В. Коротковой «Чтобы дети имели здоровый разум и доброе сердце...» [10] и некоторые другие.

Источниковая база проблемы воспитания детей в дворянских семьях во второй половине XVIII — начале XIX ст. достаточно широкая. Ее составляют мемуары, дневники, письма дворян, публицистика, художественная литература. Наибольший интерес, на наш взгляд, представляют мемуары. Они содержат ценные сведения о быте дворян, их семейных взаимоотношениях, распорядке дня и, таким образом, позволяют судить о существовавших во второй половине XVIII — начале XIX ст. типах воспитания в дворянских семьях. Мемуары интересны прежде всего тем, что авторы воспоминаний дают собственную, незаангажированную оценку событиям, свидетелями которых они стали. Особое значение представляют женские мемуары — в них данная проблематика освещается подробнее, они имеют более яркую эмоциональную окраску. Лучше понять методику воспитания детей в Российской империи позволяет обращение к доступным русскому читателю мемуарам иностранцев. Таким образом, в результате анализа источников можно получить представление о методике воспитания в дворянских семьях второй половины XVIII — начале XIX ст.

Для конца XVIII — начала XIX ст. можно выделить такие типы воспитания детей:

- воспитание, при котором доминирующим педагогическим приемом являлось наказание. Е. А. Сабанеева так описывала метод воспитания своей бабушки: «поучит детей Мавра Кононовна розгами и да спокойна на несколько месяцев: в т время не задавались наблюдениями за детскими впечатлениями или анализом детских характеров: тогда не говорили о развитии детей, но главным принципом было содержать их в черном теле» [20, с. 343-344]. Подобное воспитание преобладало во второй половине XVIII ст., однако оно продолжало сохранять свое значение и в начале XIX ст. — Э. И. Стогов вспоминал, что он, проживая в доме своего дедушки, после приезда отца спрятался, так как был уверен, что тот приехал его высечь [23, с. 138].
- так называемое «природное воспитание». Оно доминировало в семьях провинциальных дворян. Основное внимание уделялось физическому развитию ребенка. Главными занятиями ребенка были игры, бег, прогулки верхом. Нравственное воспитание осуществлялось, как правило, через обучение религиозным устоям. Рацион питания, по сравнению с рационом, привычным для городских дворян, был достаточно прост: каша, зелень, молочное [11, с. 18].
- воспитание, при котором приоритет отдавался общению с детьми. Ребенка поощряли оценивать собственные поступки, например, могли заставить писать дневник. Давать длительные поучительные наставления в таких семьях не было принято — как правило, ограничивались короткими замечаниями. Если ребенок провинился, ему могли поручить выполнять работу по хозяйству, оставить наедине

с гостями, чтобы он занимал их как хозяин и т.д. Н. Н. Мордвинова вспоминала, что ее отец не любил, чтобы дети ссорились, и, «когда услышит между ними какой-нибудь спор, не отвлекаясь от своего занятия, скажет только: «Самый умный уступает» [16, с. 400].

- воспитание, при котором детям дозволялось все, лишь бы они не мешали взрослым. Например, маленького Н. Н. Муравьева, который для того, чтобы освободиться от учения, стал уверять, что он хочет спать, тотчас же уложили в кровать [17, с. 9]. По словам Н. Д. Чечулина, в таких семьях дети «все время проводили в шалостях...бегали в людскую, «резвились с людьми», таскали лакомства, допивали потихоньку из рюмок; и т.д., парни же 15-16 лет, ничему не научившись, были способны рассуждать лишь о собаках» [26, с. 43].

В конце XVIII — начале XIX ст. к ребенку продолжали относиться как к «маленькому взрослому». В соответствии с религиозными представлениями того времени считалось, что человек после рождения находится под влиянием первородного греха. Так как дети ничего не совершили для достижения нравственного достоинства, необходима усиленная борьба с заложенными в их душе греховными началами. Ребенок воспринимался как «неук, шалун, и если его не покорить теперь, то из него ничего не будет» [23, с. 135]. Во многих семьях от детей требовали соблюдения правил, типичных для взрослых. В. Н. Головина вспоминала, что в 10-летнем возрасте у нее «не было тех изысканных манер, которыми обыкновенно обладают молоденькие барышни» — она любила «прыгать, скакать, болтать, что придет в голову» [4, с. 92], тем самым противопоставляя свое поведение нормам, которые были установлены для девочек ее возраста. В некоторых семьях старшая дочь могла выполнять роль учителя и воспитателя младших.

Однако к концу XVIII — началу XIX ст. под влиянием идей Просвещения в российском обществе начинает формироваться представление о том, что ребенок является уникальной личностью со своими потребностями в развитии разума и душевных качеств; к каждому ребенку необходимо применять индивидуальный подход в соответствии с его возрастом, темпераментом, характером [26, с. 39]. Наблюдается процесс отделения ребенка от «взрослого мира». Дворяне начинают обращать более пристальное внимание на физическое развитие ребенка, возникают рекомендации по детскому питанию и гигиене. Так, М. Н. Аксакова советовала своей невестке: «...молока <Костеньке> не давать совсем. Пища должна быть мясная, супы, жареное, изредка желтки 2 раза в неделю, вина давать 2 раза понемногу, заставлять бегать, мыть в теплой воде» [1, с. 127]. Тенденцию формирования особого, «детского» мира можно наблюдать и на примере появления детской библиотеки. В конце XVIII — начале XIX ст. на русский язык переводятся «Дон Кихот», «Робинзон Крузо», и с этого времени на ценностные установки дворянских детей начинают влиять книги: на мальчиков — приключенческая литература, книги на античную

тематику, на девочек – французские романы. Маленький Н. Н. Муравьев, оказавшись на балу, не танцевал. Когда же мать спросила, почему же он не танцует, ответил: «Разве Аристид и Катон танцевали?» [17, с.17]. Своего рода идентификацией поведения персонажей книг так же следует считать многочисленные примеры бегства малолетних дворян в армию во время Отечественной войны 1812 г.

Важной составляющей в воспитании детей в конце XVIII – начале XIX ст. оставалось ознакомление их с религиозными устоями. Детей учили читать по церковной литературе, приучали молиться. Однако это делалось механически, как дань традиции. М. А. Дмитриев вспоминал, что в его доме о Катехизисе «никто и не думал, чтоб он был нужен... Псалтырь считали годным только для умерших... а когда его дед купил Библию, он ни разу ее не брал в руки» [6, с.45.]. Вместе с тем, религия оставалась верным способом найти контакт с ребенком. Например, няня А. Е. Лабзиной при общении с ней часто упоминала о религии. «Удивляйтесь ли вы премудрости Божией?.. Да и сам человек создан по образу его и подобию; можно ли нам жить так, чтоб не стараться во всем Ему быть подобным?» [11, с.20].

Ребенок, как правило, был несколько дистанцирован от родителей, вследствие чего эмоциональная привязанность между ними в основном отсутствовала. Исключение могли составлять семьи, где отец жил отдельно от матери или умер, и мать основную часть своего времени посвящала воспитанию детей. Однако и в этом случае общение осуществлялось по принципу «мать-ребенок», но никак не наоборот. Живое общение происходило в основном с прислугой – нянями, дядьками. А. Е. Лабзина вспоминала, что у нее «собственной воли никогда не было; даже... желания были те, которые угодны были матери»; няня же постоянно интересовалась личностью ребенка, задавала вопросы. [11, с. 20].

В российском обществе второй половины XVIII – начала XIX ст. не существовало представления о том, что дворяне обязаны были лично воспитывать собственного ребенка. В зрелом возрасте у дворянок привязанность к мужу, как правило, стояла выше привязанности к детям. Дворянка могла выполнять обязанности жены и хозяйки, уделять внимание старшему ребенку, однако игнорировать младших детей. После смерти мужа мать могла и вовсе отказаться от воспитания детей, что не вызывало недоумения общественности. В сатирических произведениях XVIII – начала XIX ст. был популярен образ «худой, злой жены», но не «худой, злой матери». Встречались случаи, когда мать отказывалась от воспитания детей, посвящая себя религии, поэзии или светскому образу жизни. Представляется, что причиной подобного поведения взрослой женщины – матери было отсутствие у девочек «установки на материнство». В своих мемуарах дворянки, описывая детство, часто вспоминают, как они играли в «мальчишеские игры», однако в их воспоминаниях нельзя встретить упоминания о куклах, во время игры в которые девочка идентифицировала себя как мать. В педагогической литературе XVIII – начала XIX ст. уделялось большое внимание

воспитанию девочек: формированию у них умения приспособиться к характеру мужа, его занятиям и материальному положению, умения быть хорошей хозяйкой, но не общению с будущими детьми.

Таким образом, чтобы считаться хорошими родителями, достаточно было обеспечить воспитание собственных детей. Ребенок мог воспитываться и в доме родственников или знакомых. Основания для этого могли быть различными, например:

- сиротство или утрата матери либо отца;
- лучшие материальные условия или гувернеры и учителя в доме, принявшем ребенка, чем в доме его собственных родителей;
- дань моде: после русско-турецких войн второй половины XVIII в. в дворянской среде установилась мода принимать в семью пленных турецких детей; в зажиточных московских дворянских семьях было принято воспитывать «убогих девок», преимущественно дворянского сословия.

Приемные родители, как правило, не делали разницы при воспитании между собственными и приемными детьми. Однако семья, принявшая на воспитание ребенка, им самим не отождествлялась с родителями. После некоторого времени, проведенного в приемной семье, дети вновь возвращались в родительский дом.

Следствием относительно малых требований к родителям в рассматриваемый нами период стало то, что в дворянских семьях второй половины XVIII – начала XIX в. не было четкого разделения между обязанностями матери и отца: они оба могли исполнять роли воспитателя, учителя, наказывающего и «развлекающего». Тем не менее, наличие в семье матери считалось очень важным. Мужчины, потерявшие жен, пытались найти им замену: либо повторно женившись, либо пригласив в семью родственницу.

Воспитание, которое давали девочкам, отличалось от воспитания мальчиков. Мальчика воспитывали как будущего взрослого человека, девочку же – «для человека». Их с ранних лет готовили к замужеству, причем роль жены и хозяйки превалировала над ролью матери. Однако с возрастанием со второй половины XVIII ст. в дворянской семье роли женщины, соответственно изменяется и статус дочери. А. Т. Болотов вспоминал, что, когда у него родилась дочь, он «был обрадован не меньше, как бы рождением сына» [3, с. 78]. Развитию внутреннего мира девочки, которая, как правило, оставалась в родительском доме дольше мальчика, уделялось больше внимания. А. В. Суворов в переписке с дочерью отмечал: «ты уже умеешь рассуждать, располагать, намерять, решить, утверждать в благочестии» [24, с.54]. Если сын для отца был человеком, которого он должен был подготовить ко взрослой жизни, то к дочери у него могла возникнуть эмоциональная привязанность. Дочерей называли «моя утеха», «Суворочка» [24, с.51-54]. Известны случаи, когда отец воспитывал девочку «для себя» – любимым дочерям препятствовали выходить замуж и они выполняли роль хозяйки и друга отца до его смерти. Иногда отец и вовсе изолировал девочку от общества.

Обучение детей в дворянских семьях начиналось рано и продолжалось до выхода молодого дворянина в свет. Грамоте ребенка учили, как правило, лет с четырех. Этим могли заниматься как члены семьи, так и дворовые люди. В зажиточных семьях к ребенку в возрасте приблизительно лет десяти приглашали учителей, гувернеров, что было, скорее, данью моде, чем стремлением дать хорошее образование. Иностранцы отмечали: «Нет страны, где бы столько тратилось на образование, как в России. Здесь видишь в высшем сословии чуть ли не столько же воспитателей, сколько детей, и гувернеры эти получают хорошие жалования, хотя весьма часто не стоят его. Дворянин, который желает быть светским человеком, должен иметь датскую собаку, скорохода, много прислуги (дурно одетой) и Француз-гувернера» [21, с. 29]. После Великой Французской революции в Российскую империю прибыло большое количество эмигрантов, многие из которых устраивались гувернерами. Воспитание и обучение дворянских детей могло оказаться в руках бывших поваров, парикмахеров; более престижно считалось иметь гувернера-офицера или титулованную особу. Методика и характер обучения зависели исключительно от личных качеств учителя. Обучение имело, как правило, бессистемный и часто формальный характер. Н. И. Греч так вспоминал о своем гувернере – «... он заставлял читать из азбуки, поправляя произношение.. На 3-й странице я начинал зевать и закрывал книгу. Он не протестовал и тем урок заканчивался. Его любили и уважали за веселость — он с утра до вечера играл на фортепиано и распевал французские арии» [6, с. 50].

Характер знаний, которые получал ребенок, во многом зависел от окружения семьи и ее материального положения. Во второй половине XVIII в. в некоторых семьях еще придерживались суждения о том, что дворянам «стыдно» заниматься науками. В 70-е гг. XVIII ст. один дворянин считал, пороком изучение его дочерьми иностранных языков, так как их не должна была ожидать судьба гувернанток [18, с. 47]. В таких семьях детям давали элементарные познания, обучали чтению по Псалтырю и Часослову. Однако программа обучения могла быть более широкой и включать в себя географию, историю, как русскую, так и всеобщую, грамматику, иностранные языки. Девочек также могли учить вести домашнее хозяйство, шить, иногда прясть и ткать, но держали это в секрете – обладание подобными познаниями для дворянок считалось неприличным. В обучении, особенно девочек, главное внимание уделялось тому, что могло пригодиться в обществе – танцам, игре на музыкальном инструменте, пению. Н. Николаева вспоминала, что даже болея оспой, она продолжала учиться играть на музыкальном инструменте: «В комнату поставили небольшой инструмент; я по слуху находила нужные клавиши...».

Особое внимание уделялось воспитанию у ребенка хороших манер. Для девочек умение преподнести себя в обществе считалось главным итогом воспитания, следовательно, овладение правилами этикета имело для них решающую роль. Премудрости вписать себя в обстановку, вести

беседу на равных с любым человеком обучали с малых лет. Требовалось, чтобы дети не растягивали слов, говорили с необходимой интонацией, слова произносили ясно, «не допускали неблагоприятности в лице, чтобы они не мигали слишком часто, «не кривлялись бы лицом», легкомысленно и с насмешкою на все стороны не смотрели бы» [26, с.46]. Дети были приучены ходить не раскачиваясь, не переваливаясь, стоять прямо, не убирая головы в плечи [26, с.46].

Таким образом, вторая половина XVIII – начало XIX ст. является переходным периодом в воспитании детей в дворянских семьях. На принципы воспитания, как и ранее, оказывали решающее влияние такие факторы, как традиции, религия, Домострой. Однако в это время на воспитании дворян сказалась система ценностей, которые привнесла в Российскую империю эпоха Просвещения. Если в первой половине XVIII в. педагогические приемы в основном ограничивались наказанием, то со второй половины XVIII и, особенно, с начала XIX ст. меры воздействия на ребенка становятся более разнообразными, Библия перестает быть педагогическим пособием, а наказание – доминирующим педагогическим воздействием. Эпоха, проникнутая духом педагогики, привнесла новые идеи в воспитании детей в дворянских семьях, направленные на формирование «новой породы» людей Российской империи.

Литература

1. Из семейной переписки стариков Аксаковых. Письма Тимофея Степановича и Марии Николаевны Аксаковых (1818-1835) с предисловием и примечаниями Н.М. Павлова // Русский архив. – 1894. – Кн. 3. – Вып.9.- С. 99-136.
2. Белозерская Р.И., Ефимова Л.В. Одежда // Очерки истории русской культуры XVIII в. – М., 1990. – С. 167-189.
3. Болотов А. Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанная им самим для своих потомков. – М., 1986;
4. Головнина В.Н. Мемуары // История жизни благородной женщины. – М., 1996. – С.89-332.
5. Греч Н.И. Записки о моей жизни. – М., 2002.
6. Дмитриев М.А. Главы из воспоминаний о моей жизни. – М., 1998.
7. Захарова О. Светские церемониалы в России в XVIII – начале XX. – М., 2003.
8. Капнист-Скалон С.В. Воспоминания // Записки и воспоминания русских женщин XVIII – первой половины XIX ст. / Сост., авт. вступ. ст. и коммент. Моисеева Г.Н. – М., 1990. – С. 281-388;
9. Ключевский В.О. Сочинения. – Т. 9. Статьи по русской культуре. – М., 1990.
10. Короткова М.В. «Чтобы дети имели здоровый разум и доброе сердце...» (Домашнее образование детей московского дворянства XVIII века) // <http://www.portal-slovo.ru/rus/history/49/61/11784/>
11. Лабзина А. Е. Воспоминания // История жизни благородной женщины. – М., 1996. – С. 15-88.
12. Лотман Ю.М. История и типология русской культуры / Сост. Л.Н. Киселева и М.Ю. Лотман., вступ. ст. Б.Ф. Егорова – СПб., 2002.

13. Ляшенко В.Ю. Семья и русское православие XI — XIX вв. — СПб., 1999.
14. Мальковская Т.Н. Семья и власть в России XVII — XVIII ст. — М., 2005.
15. Михневич В.О. Русская женщина XVIII столетия. Репринтное воспроизведение издания 1895 г. М., 1990; Он же. Черты быта и нравов XVIII ст. // Исторический вестник. — 1898. — Т. XXXIII. — Сентябрь. — С. 889. — 920.
16. Мордвинова Н.Н. Воспоминания об адмирале Николае Семеновиче Мордвинове и о его семействе // Записки и воспоминания русских женщин XVIII — первой половины XIX ст. / Сост., авт. вступ. ст. и коммент. Моисеева Г.Н. — М., 1990. — С. 389-448.
17. Муравьев-Красный Н.Н. Записки // Русский архив. — 1885. — Кн. 3. — Вып.9. — С. 5-84.
18. Николаева Н. Черты старинного дворянского быта // Русский архив. — 1879. — Кн.3. — С. 45.-60.
19. Пономарева В.В., Хорошилова Л.Б. «Мир русской женщины: воспитание, образование, судьба». — М., 2006.
20. Пушкарева Н.Л. Частная жизнь русской женщины: невеста, жена, любовница (X — начало XIX вв.). — М., 2004.
21. Белькур. Москва и ее общество в 1774 г. // Русский быт по воспоминаниям современников. XVIII век. Время Екатерины II. Сборник отрывков из записок, воспоминаний и писем, сост. П.Е. Мельгуновой, К. В. Сивковым и Н. П. Сидоровым. — М., 1922. — С. 27-31.
22. Сабанеева Е.А. Воспоминания о былом // История жизни благородной женщины. — М., 1996.- С.333-460;
23. Стогов Э.И. Записки Стогова // Русская старина. — 1903. — Т. 113. — № 1. — С. 131-148.
24. Александр Васильевич Суворов: Слово Суворова; Слово современников; Материалы для биографии / Сост., вступ.ст. С.Н. Семанов. — М., 2000.
25. Сулина Е. Повседневная жизнь русских щеголиц и модниц. — М., 2003.
26. Чечулин А. Воспитание и домашнее обучение в России в XVIII ст. // Дела и дни. — 1921. — С.45-64.
27. Яковкина Н.И. Русское дворянство первой половины XIX ст.: Быт и традиции.- СПб, 2002.

До питання дефініції явища «інтеграція» та розвитку зарубіжних інтеграційних теорій другої половини XX ст.

Л. М. Ямпольська

Аналіз сучасного перебігу європейських інтеграційних процесів неможливий без врахування історії розвитку ідеї об'єднаної Європи та основних теоретичних підходів, що були започатковані та розвивалися впродовж кількох сторіч європейської історії, починаючи від епохи Відродження. Тому вивчення різних форм існування «європейської ідеї»

має важливе значення для розуміння сутності сучасних теорій та концепцій створення Євродому, а також практичних заходів щодо їхньої реалізації, починаючи з другої половини 40-х рр. XX ст. У сучасних умовах, коли на Європейському континенті відбувається пошук стратегічних шляхів розвитку, трансформації внутрішньої структури та географічного розширення «на схід», теоретичне визначення майбутнього Європейського Союзу є актуальним завданням для наукового співтовариства, політичних еліт і пересічних громадян Європи.

Вирішення даної проблеми започатковане в працях європейських науковців Ф. Тоді [15], Н. Мусиса [10], С. Гоці [4] та ін., що вийшли в світ на початку XXI ст. і присвячені огляду спільних політик ЄС і загальній оцінці інтеграційних процесів на Європейському континенті. Історія розвитку зарубіжних інтеграційних шкіл, зокрема федералізму та функціоналізму, з акцентом на правових аспектах, проаналізована в працях російських дослідників В. Шемятенкова [17], Р. Бугрова [2], В. Вербицького [3], Н. Овчаренко [12], М. Стрежньової [14]; українських науковців О. Білоруса [1], І. Грицяка [5], В. Копійки, Т. Шинкаренка [7], Д. Лук'яненка [8] та ін. Проте, попри свій узагальнюючий характер, ці дослідження мають і певні недоліки: надання переваг окремим концепціям в історичному розвитку регіональної інтеграції, поверхневий компаративний аналіз інтеграційних студій, односторонній (суто економічний чи суто політичний) підхід до дефініції явища «інтеграція», ігнорування його залежності від духовно-ідеологічних стереотипів окремих націй.

Означена стаття є спробою пошуку більш врівноваженого підходу до впливу інтеграційних теорій на реалії перебігу процесів євробудівництва у другій половині XX ст. Завданнями наукової статті є аналіз зарубіжних інтеграційних теорій другої половини XX ст., а також спроба інтерпретації поняття «європейська інтеграція» в межах розвитку досліджуваних концепцій.

Зауважимо: сутність методології інтеграційних теорій полягає в тому, що з усієї сукупності явищ з певним ступенем обґрунтованості виділяється один чи декілька аспектів, на яких базується певна формально-логічна система — теорія. Сума теорій, здатних до конкуренції між собою, дозволяє всебічно зрозуміти предмет дослідження, оскільки Європейське економічне співтовариство (Європейський Союз) є сукупністю юридичної, політичної та економічної систем і перебуває в процесі безперервного розвитку [17, с. 320]. Одним із аспектів методології є ідентифікація предмета дослідження. З нашої точки зору, доцільно виділити чотири основних підходи до проблеми дефініції явища «європейська інтеграція»:

- 1) Європейське економічне співтовариство і Європейський Союз розглядаються як міжнародні організації, оскільки інтеграційні інститути в Європі створені національними державами, котрі відіграють провідну роль у процесі їхнього функціонування;

- 2) європейську інтеграцію можна розглядати як різновид регіонального процесу, оскільки в її основі лежить територіальна прив'язка, яка визначає особливості інтернаціоналізації виробництва, торгівлі та інвестицій;
- 3) поняття європейської інтеграції визначається як найвищий рівень національних політичних систем і процесів – наднаціональне утворення;
- 4) євроінтеграція визнається унікальним загальносвітовим явищем, що відчуває вплив зовнішнього світу і, в свою чергу, впливає на його еволюцію.

Ці чотири альтернативи визначають «полюси» європейських досліджень і загальних інтеграційних теорій. Серед теорій європейської інтеграції, які вплинули на інтерпретацію самого поняття, найбільшої уваги заслуговують такі як федералізм, функціоналізм, неофункціоналізм, міждержавний підхід та інституціоналізм. Дещо відокремлено стоять суто економічні інтеграційні теорії.

Концепція найбільш впливового напрямку – федералізму – була реставрована відразу після Другої світової війни в ідеї Сполучених Штатів Європи екс-прем'єром Великої Британії В. Черчиллем у вересневій промові 1946 р. в Цюрихському університеті з нагоди присвоєння звання почесного доктора наук. Нагадавши про «серію страшних націоналістичних свар», які привели Європу до Другої світової війни, він закликав «відновити європейську сім'ю» – «федеральну систему», яку можна було б назвати Сполученими Штатами Європи [26, р. 44].

Теоретики федералізму, що почав формуватися у другій половині 40-х – 50-х рр. XX ст. і визначив характер перших інтеграційних угруповань у Західній Європі, – В. Гатц (Німеччина), А. де Гаспері (Італія), Ж. Монне (Франція), виходили з того, що федеративна система є ідеальною для яскравого конгломерату західноєвропейських держав, які заплуталися в тенетах «національного егоїзму» [9, с. 403]. Ідейним підґрунтям традиційної федералістської концепції став принцип, що передбачав підпорядкування національних і регіональних органів управління спільним наднаціональним структурам, за якого територіальні одиниці повинні передати центральному уряду частину своїх повноважень, зберігаючи певну автономію.

Об'єднана Європа як кінцева мета діяльності європейських федералістів ґрунтувалася на історичній і культурній єдності народів, необхідності забезпечення миру та демократії, вирішенні економічних і політичних проблем, які перебували поза межами компетентності національної держави. У федералістській інтерпретації термін «інтеграція» мав здебільшого політичний відтінок і передбачав делегування права прийняття рішень органам управління, функціонери котрих не репрезентували інтереси країн, громадянами яких були [7, с. 16].

Спроби практичної реалізації концепції класичного федералізму в 50-х – 60-х рр. XX ст. виявили свою неспроможність. Колапс проєктів

Європейського оборонного та політичного співтовариств у 1954 р., планів Фуше в 1960 і 1962 рр. довели передчасність політичної інтеграції та невідповідність більшості частини пересічних громадян і частини політичної еліти держав-членів ЄЕС до сприйняття наднаціональних структур.

Проти «егоїзму держав» виступили представники іншого політично-філософського напрямку – функціоналізму, підвалини якого закладалися в 50-х рр. XX ст. Його засновник, англійський науковець Девід Мітрані, вважав первинною для міжнародного співробітництва не форму співтовариства, а функції, котрі йому належить виконувати. Особливістю вчення Д. Мітрані було положення про те, що «транснаціональні організації, на відміну від національних держав, краще забезпечують людські потреби» [25, р. 32]. Функціоналісти зазначали, що міжнародні організації не є самодостатніми, а швидше слугують засобами для досягнення завдань, продиктованих людськими потребами, і тому мусять бути гнучкими, тобто модифікувати свої завдання (функції) відповідно до обставин [16]. Ці ідеї були використані прихильниками трансатлантичної інтеграції та відновлення преференційної зони в межах Співдружності націй в американських і британських політичних колах у другій половині XX ст.

Неофункціоналізм як ідейно-політичний напрямок поглибив теорію функціоналізму в середині 50-х – 60-х рр. XX ст. Американський політолог Ернст Хаас у праці «Об'єднання Європи: політичні, соціальні та економічні сили 1950 – 1957 рр. » (1968 р.) обґрунтував особливості підходу, в межах якого не залишилося місця для самостійної ролі держави. Національні держави виступали як вектор діяльності різних суспільних груп за інтересами, а політика розглядалася як «ринок», де групи інтересів конкурували між собою за право внеску в механізм прийняття рішень і, таким чином, впливу на результат цього процесу [21, р. 47].

Основною складовою неофункціоналістських теорій стала концепція «переливання», що лежала в основі теоретично обґрунтованого «методу Монне» (економічна інтеграція повинна передувати політичному об'єднанню, принцип наднаціональності як основа інтеграційного процесу передбачав передачу частини національних повноважень на наднаціональний рівень) [9, с. 395]. Логіка «переливання» обумовлювала неминучість не тільки поширення інтеграції на нові сфери, але й її якісний розвиток – «поглиблення», тобто перехід до більш високих форм інтеграційного будівництва. Концепція «переливання» передбачала розвиток у тих галузях, які виявлять найбільш продуктивні результати, що вплинуло на формування інтеграційної концепції «Європа за вибором», що отримала свій розвиток у межах ЄЕС у 80-х – 90-х рр. XX ст.

Хвиля націоналізму, що прокотилася в межах ЄЕС наприкінці 60-х рр. XX ст., сприяла виробленню міждержавного підходу в студіюванні європейської інтеграції. Його теоретик, американський політолог

Стенлі Хоффман, у праці «Європейські есе», що вийшла на початку 70-х рр. XX ст., а також у публікаціях 80-х – 90-х рр. «Європейське співтовариство і 1992 рік» [24], «Криза європейської ідентичності переглянута» [23] зробив акцент на недооцінених можливостях міждержавного співробітництва. Визначивши державні інтереси як «конструкції» політики інтеграційних союзів, він підняв проблему збереження національного суверенітету, відстоювання основних важелів управління за національними державами. Сам інтеграційний процес мав виконувати лише контролюючу функцію. Політика урядів Великої Британії стосовно перспектив валютної, зовнішньополітичної та оборонної політики Євросоюзу певною мірою корелювалася з цим підходом.

Найближче до міждержавного підходу перебувала теорія інституціоналізму, заснованого на принципі раціонального вибору, що визначав відносну самостійність і активну політичну роль державних і загальноєвропейських інститутів, здатних приймати рішення і структурувати політичні ситуації [13]. Складові концепції інституціоналізму перекикалися з макроекономічною теорією неолібералізму. Засновники цього напрямку англійські науковці Кеннет Армстронг і Саймон Балмер у праці «Конвергенція та Єдиний європейський ринок» (1998 р.) визначили інститути ЄС як «сукупність формальних і неформальних інституцій, втілених у них нормах і символах, а також інструментів політики та політичних процедур» [18, р. 52].

Слід зазначити, що на інтерпретацію поняття та розвиток процесу «європейська інтеграція» значною мірою вплинули й суто економічні концепції провідних західноєвропейських вчених – Е. Гартога [22], Б. Баласси [19], В. Ренке, В. Гатца, Д. Робінсона, Дж. Вайнера [3], В. Гальштейна, Л. Тіндемаса [20], що дало змогу дослідити різноманітні підходи науковців, політичної еліти в країнах-членах ЄЕС (ЄС) стосовно визначення особливостей участі окремих країн у європейських і міжнародних інтеграційних угрупованнях.

Наголошуючи на поліваріантності трактування явища «інтеграція» в європейській економічній думці другої половини XX століття, слід зауважити, що більшість економістів відносили його виключно до сфери міжнародних відносин (у радянській економічній науці тлумачення цього явища до середини 80-х років XX ст. було або зовсім відсутнім, або копіювало дефініції західноєвропейських і американських шкіл).

Англійський економіст Е. Гартог у праці «Європейська економічна інтеграція: реалістична концепція» (1953 р.) тлумачив термін «інтеграція» як «різновид міжнародного співробітництва, який слід відрізняти від поняття гармонізації та відносини до взаємних консультацій з важливих питань економічної політики» [22, р. 95]. Німецький науковець В. Шнайдер пов'язав поняття економічної інтеграції з існуванням міжнародного обміну, що відбувається між незалежними в економічному відношенні країнами на світовому ринку.

Для з'ясування сутності терміну автор протиставив становище абсолютної економічної ізоляції повному об'єднанню [3, с. 103].

Прихильники економічного лібералізму розглядали поняття глобальної та регіональної інтеграції як багатоступеневий процес, котрий приводить до відновлення ідеалів вільного ринку. Підпорядкування інтеграційних процесів ринковим законам, на думку німецького економіста В. Гатца, заважали політичні фактори, оскільки інтеграція відповідала такій системі економічних відносин, за якої відсутній будь-який вплив з боку держави [3, с. 104].

Таким чином, на середину XX століття у працях західноєвропейських економістів сформувалися дві інтеграційні концепції. Першу, що витікала з теорії економічного лібералізму А. Сміта і Д. Рікардо, відстоювали уряди Великої Британії, не схильні до наднаціональної політичної інтеграції. Ця теорія полягала в обмеженому впливі наддержавних органів на встановлення єдиного економічного простору – вільної зони торгівлі. Згідно з концепцією неолібералів, «політична інтеграція конфедеративного типу потрібна лише в тій мірі, в якій може сприяти функціонуванню механізму конкуренції» [20, р. 116]. Так, на основі неолібералістських концепцій можна пояснити тривале відчуження окремих країн, зокрема Великої Британії, від євроінтеграційних процесів, а також обережно-прагматичний підхід британських урядів до участі в європейському будівництві в межах ЄС.

Англійський економіст Бела Баласса у праці «Теорія економічної інтеграції» (1961 р.) обґрунтував іншу концепцію – регіоналізму (інституціоналізму, протекціонізму) [19]. За цією концепцією, при високому рівні продуктивних сил один лише вільний ринок не в змозі забезпечити найбільш раціональне розміщення економічного потенціалу, тому «необхідна уніфікація податкової, монетарної, соціальної, аграрної, транспортної політики, доцільним є використання спеціальних політичних інституцій для закріплення інтеграційного порядку» [20, р. 118]. Ця концепція означала обмеження державного суверенітету на користь наднаціональних органів і як наслідок – посилення політичної інтеграції. Саме за цією теорією пішов розвиток інтеграційних процесів у межах ЄЕС, що визначило особливості підходу та активність залучення до них Франції, Німеччини, Італії. Отже, інституціоналістські економічні теорії пояснюють проблему наднаціональності в ЄС і вказують на перестороги участі в ньому для країн – потенційних кандидатів на членство ЄС.

Зауважимо, що найбільшим досягненням одного з теоретиків економічного інституціоналізму Б. Баласси стало створення стрункої концепції ступенів міжнародної економічної інтеграції, яких він виділяв шість (цією класифікацією до цього часу користуються більшість європейських і українських науковців) [19, р. 240]:

- 1) зона преференційної торгівлі – зона з особливим пільговим торговельним режимом, коли країни-учасниці знижують взаємні тарифи на імпортовані товари, зберігаючи однаковий рівень тарифів у торгівлі з іншими країнами (Співдружність націй);

- 2) зона вільної торгівлі, в якій діє особливий пільговий торговельний режим для країн-учасниць на основі відміни внутрішніх мит, а країни-учасники при цьому не втрачають права на самостійне визначення режиму економічних відносин з третіми країнами (СВТ і НАФТА);
- 3) митний союз передбачає єдність митної території, однак забезпечує спільний торговельний режим щодо третіх країн (Андська група та КАРИКОМ – Співтовариство країн Карибського басейну);
- 4) спільний ринок включає умови вільної торгівлі, митного союзу і забезпечує вільне переміщення товарів, послуг, робочої сили, капіталів між країнами-учасниками (класична модель ЄЕС);
- 5) економічно-валютний союз передбачає гармонізацію економічних заходів і проведення єдиної валютно-фінансової політики між його державами-членами (Європейський Союз на стадії еволюції);
- 6) повний союз, що охоплює, крім вищезазначених аспектів, процеси політичної інтеграції.

На нашу думку, завдяки такому розширеному тлумаченню явища «інтеграція», інституціоналізм залишається одним із найбільш перспективних варіантів використання системних досліджень для вивчення еволюції сучасних економічних, політичних і міжнародно-правових процесів, пояснення характеру інтеграційних процесів глобального та регіонального масштабів.

Таким чином, аналіз низки зарубіжних інтеграційних теорій і концепцій, які склалися в другій половині ХХ ст. і розвивалися паралельно з західноєвропейськими інтеграційними угрупованнями, дає можливість зробити наступні висновки.

Дефініція терміну «європейська інтеграція» набуває статусу проблеми загальнотеоретичного рівня, з огляду на існування великої кількості напрямків дослідження інтеграційних процесів, теорій і концепцій, кожна з яких відрізняється тлумаченням даного явища.

Європейська інтеграція як явище розглядалася фундаторами інтеграційних концепцій у двох аспектах: політичному та економічному, інтерпретація яких започаткувала масштабну дискусію навколо інтеграційних процесів, де центральною була проблема визначення статусу держави. Найбільш палкі суперечки розгорнулися між прихильниками різних теорій об'єднання Європи та допустимих меж регіонального співробітництва. Кожна з теорій давала своє пояснення процесам регіональної інтеграції. Спільним стрижнем усіх концептуальних підходів до явища «інтеграція» стало пояснення предмету його вивчення – мирне і технологічно обґрунтоване об'єднання незалежних держав, які усвідомлюють свою взаємозалежність, у єдину систему.

На наш погляд, одне з прийнятих визначень поняття «інтеграція» дає «Велика енциклопедія Кирила та Мефодія» (2000 р.), трактуючи його як «об'єктивний процес зрощування національних господарств та проведення узгодженої міждержавної політики, що включає розвиток виробничої, науково-технічної кооперації, торговельно-економічних і валютно-

фінансових зв'язків, створення різних міждержавних об'єднань як політичного, так і суто економічного характеру, регіональних економічних угруповань – зон вільної торгівлі, митних союзів, спільних ринків, економічних і валютних союзів, а також повних союзів» [6].

Отже, при проведенні наукових досліджень з проблематики інтеграційних процесів слід толерантно поставитися до інтерпретації поняття «інтеграційне об'єднання», що не завжди визначається існуванням органів наднаціональної і національної влади та розподілом між ними певних повноважень. Врахування положень таких інтеграційних теорій, як федералізм, функціоналізм, міждержавний підхід, інституціоналізм та інших стане в допомозі досліднику при визначенні характеру угруповань, обґрунтуванні проблеми наднаціональності в ЄС, а також особливостей підходу політичних еліт і громадськості європейських країн до процесу будівництва Євродому.

Література

1. Білорус О. Г. Глобальні трансформації і стратегії розвитку. – К., 1998.
2. Бугров Р.В. Интеграция в теории международных отношений: обзор современных подходов. – М., 2005.
3. Вербицкий В. Исследование процессов интеграции в работах западных ученых-экономистов // Вопросы общественных наук. Республиканский межведомственный научный сборник. – Вып. 83. – К., 1990.
4. Гоці С. Урядування в об'єднаній Європі: Пер. з італ. – К., 2003.
5. Грицяк І. Право та інституції Європейського Союзу. – К., 2001.
6. Европейская интеграция // <http://www.km.ru>
7. Копійка В.В., Шинкаренко Т.І. Європейський Союз: заснування і етапи становлення. – К., 2001.
8. Лук'яненко Д. Г. Міжнародна економічна інтеграція. – К., 1996.
9. Монне Ж. Реальность и политика. Мемуары: Пер. с фр. В. Божовича. – М., 2001.
10. Мусис Н. Усе про спільні політики Європейського Союзу: Пер. з англ. – К., 2005.
11. Неофункционализм // <http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title>
12. Овчаренко Н.Е. Модели современных интеграционных процессов // <http://www.xserver.ru/user/msipr/>
13. Проблемы интеграционных процессов в Европе // <http://5ka.ru/98/22486/1.html>
14. Стрежнева М. Интеграция и вовлечение как инструменты глобального управления // <http://www.intertrends.ru/seventh/002.htm>
15. Тоді Ф. Нарис історії Європейського Союзу: Пер. з англ. – К., 2001.
16. Функционализм // http://mirslovari.com/content_psy
17. Шемятенков В. Г. Европейская интеграция. – М., 2003.
18. Armstrong K., Bulmer S. The Governance of the Single European Market. – Manchester, 1998.
19. Balassa B. The theory of economic integration / Ed. by R. D. Irwin. – Homewood, 1961.
20. European integration: Selected readings. – London, 1972.
21. Haas E. The uniting of Europe: political, social and economic forces 1950 – 1957. – Stanford, 1968.

22. Hartog E. European economic integration: Realistic conception. – London, 1953.
23. Hoffmann S. Europe's identity crisis revisited // Daedalus. – 1994. – Vol. 123. – № 2.
24. Hoffmann S. The European Community and 1992 // Foreign affairs. – 1989. – Vol. 68. – № 4.
25. Mitrany D. Working peace system. – Chicago, 1966.
26. Rippon G., Mayhew C., Harlech P. Europe: the case for going in. – London, 1971.

Вплив міграції на зміни в чисельності населення Харківщини наприкінці XX – на поч. XXI ст.

С. Ю. Іванов

Міграція населення – складний суспільний процес, що впливає на різні сторони соціально-економічного життя. Протягом всієї історії цивілізації міграції виступали невід'ємною частиною життя народів, способом існування людини у мінливій дійсності. Саме міграції призвели до сьогоднішньої різноманітності людей і створювали умови розміщення населення в глобальному і регіональному масштабах.

З давніх-давен міграційні процеси відбувались і в Україні. Різні причини змушували українців залишати свою рідну землю чи свій регіон і переїжджати на іншу територію. Головними причинами міграції було передусім тяжке соціально-економічне становище селянства і робітників, надлишок робочих рук, низька заробітна плата робітників тощо.

Серед різних форм міграції найбільш інтенсивно впливають на зміни чисельності населення міста чи краю внутрішньорегіональна та міжрегіональна міграції.

Питанням міграційних процесів в Україні присвячена значна кількість праць демографів, економгеографів, економістів, соціологів, істориків. Особливий інтерес представляють праці М. В. Курмана, І. В. Лебединського¹, В. І. Товкуна², С. М. Тимченка, М. В. Кириченка³, І. П. Суворової, Г. А. Євдокімової, Т. С. Клебанова, А. Д. Олейник⁴, Проте спеціальної праці, присвяченої міграційному руху на Харківщині, в досліджувані роки ще немає.

Мета даної статті – показати особливості міграційних процесів на Харківщині на рубежі XX та XXI ст., визначити вплив міграції на формування трудових ресурсів регіону, основні джерела поповнення населення краю.

В історії української еміграції можна виділити такі основні хвилі: перша – кінець XIX ст. і до Першої світової війни; друга – період між двома світовими війнами 1914-1945 рр., третя – період після

Другої світової війни до розпаду СРСР і четверта хвиля – від проголошення незалежності України до сьогодення. Слід зауважити, що перші три хвилі мали як економічний, так і політичний характер, а сучасна еміграція має переважно економічні, сімейні обставини, навчання тощо.

Щодо міграції населення, то її розподіляють на зовнішню, пов'язану з переїздом за межі країни, та внутрішню – переміщення в межах однієї країни між адміністративними або економічними районами, населеними пунктами тощо.

Міграція населення буває постійна або безповоротна, тимчасова, сезонна, маятникова, навчальна. Всі переміщення відносно кожної території складаються з потоків вибуття (еміграції) і прибуття (імміграції).

Міграційний рух населення впливає на різні сфери соціально-економічного, політичного та демографічного розвитку будь-якого регіону. Крім того, він є одним з основних чинників, що формують чисельність населення. Так, якщо за 1985 рік до Харківської області прибуло 127,5 тис. населення, а вибуло 119,5 тис. осіб, то у 1991 р. дані становили відповідно 93,7 тис. і 82,8 тис., тобто спостерігається механічний приріст населення. Проте, починаючи з 1993 р. і включно по 1997 р. відбувається зменшення міграційних потоків. Зокрема, у 1993 р. до Харківської області прибуло лише 62,9 тис. чоловік, а вибуло – 66,4 тис., а у 1997 р. відповідно 50,3 тис. і 55,4 тис. осіб. Отже, відбулося значне зменшення рухливості населення. Це можна пояснити складним становищем у країні в перші роки розбудови незалежної держави, а також зменшенням народжуваності і збільшенням смертності в ці роки. Наприклад, у 1985 р. у Харківській області народилося на 1 тис. населення 13,9 чол., а у подальші роки відбувалося різке зменшення народження. У 1991 р. народилося 10,9 чол., 1992 р. – 9,8 чол., 1993 р. – 8,9 чол., а у 1997 р. лише 7,3 чол., водночас кількість померлих з кожним роком зростала. Так, у 1985 р. на 1 тис. населення їх було 12,7 чол., у 1991 р. – 13,7 чол., 1992 р. – 13,9 чол., 1993 р. – 15,1 чол., а у 1997 р. – 15,7 чол.⁵ Отже, природний приріст також зменшився на 8,4 чол.

Подібне становище спостерігалось і по м. Харкову.

Протягом 1991-1998 рр. відбувалося зменшення чисельності населення міста. Якщо на 1 січня 1991 р. воно становило 1622,8 тис. чол., то у 1995 р. – 1575,9 тис., а на 1.01.1998 р. – 1521,4 тис. чол.⁶. Щодо кількості народжених у місті, то у 1985 р. на 1 тис. чол. їх було 14,1, а у 1991 р. – 10,4 чол., в подальші роки народжуваність падала, зокрема, у 1993 р. вона становила 8,0 чол., 1995 р. – 6,7 чол., а у 1997 р. – 6,4 чол. Смертність за ці роки збільшувалася, зокрема, у 1990 р. вона становила по м. Харкову 10,5 чол. на 1 тис. населення, у 1993 р. – 12,6 чол., у 1995 р. – 14,0. Лише з 1996 р. відбувається поступове зменшення смертності: в 1996 р. – 13,0 чол., а у 1997 р. – 12,7 чол.⁷

Найвищий відсоток померлих від нещасних випадків, отруєнь, у т.ч. алкоголем, і травм припадає на 1995-1996 рр. Цікаво, що протягом 1990 - 1997 рр. зменшувалася кількість шлюбів. Якщо у 1990 р. їх було

по м. Харкову 10,5 чол. на 1 тис. населення, то у 1994 р. – 7,9 чол., а у 1997 р. – 7,1 чол. Проте кількість зареєстрованих розлучень за вказані роки збільшується з 5,5 чол. на 1 тис. населення у 1990 р., до 5,6 чол. у 1993 р. і 7,1 чол. у 1997 р.⁸

Зміни чисельності населення на Харківщині під впливом міграційних процесів та природного приросту продовжувались і на поч. XXI ст. За переписом населення 5 грудня 2001 р. у Харківській області було 2914,2 тис. осіб, а у м. Харкові – 1470,9 тис. осіб⁹. Якщо порівнювати з останнім переписом населення радянських часів 1989 р., то спостерігається зменшення населення по Харківській області і м. Харкову на 9%.

Щодо механічного приросту населення, то відзначимо, що за 2003 р. загальна кількість мігрантів у Харківській області склала 115,3 тис. осіб, із них прибуло 59,7 тис. осіб, а вибуло 55,6 тис. Отже, сальдо міграції дорівнювало 4,1 тис. осіб, а в сільській місцевості сальдо було від'ємним – мінус 0,9 тис. осіб¹⁰. У подальші роки потоки мігрантів зменшувалися, зокрема у 2005 р. їх було на 11841 особу менше, а у 2006 р., у порівнянні з попереднім роком, менше на 2389 особи¹¹.

Усі потоки своїми складовими частинами поділяються на внутрішньорегіональну, міжрегіональну та міждержавну міграції.

На Харківщині найбільшою є внутрішньорегіональна міграція. На 2003 р. вона складала від усіх прибулих 60,2%, а вибулих – 64,6%, дещо менший відсоток був у 2006 р. – від усіх прибулих – 58,1% та вибулих – 63,5%¹². Ця міграція характеризує рух населення в межах області в напрямках "місто-село" і не впливає на загальну чисельність населення, але має суттєвий вплив на зміни чисельності міського та сільського населення в області. Відзначимо, що у 2003 р. переважав рух населення з сільської місцевості, за рахунок чого міське населення області збільшилося на 0,7 тис. осіб.

Далі за обсягом іде міжрегіональна міграція (рух населення в межах України). На 2003 р. вона становила 35,4% від загальної кількості прибулих і 26,8% від усіх вибулих. Прибуткове сальдо вона мала і у 2006 р.¹³. Серед прибулих переважали мігранти з Донецької, Луганської, Полтавської, Сумської, Дніпропетровської областей. Звертає на себе увагу те, що серед вибулих в інші області України найбільше виїхали у ці ж самі області. Тобто найбільша кількість прибулих мігрантів у Харківську область та вибулих – це мігранти зі східних областей, які межують з Харківщиною.

Щодо міждержавної міграції, то зазначимо, що у 2003 р. у загальній чисельності вибулих за межі України було 8,6%, з яких більша частина – 57,8% прямувала до країн СНД та Балтії і 42,2% – до країн "далекого зарубіжжя". Найбільш інтенсивним у складі мігрантів був рух у Росію та з Росії.

Як і в попередні роки, серед вибулих у країни СНД та Балтії найбільша частина припадає на росіян (44,5%) та українців (49,0%)¹⁴. Міграційний рух до країн далекого зарубіжжя на початку XXI ст.

характеризувався перевищенням кількості вибулих над прибулими, внаслідок чого міграційний відтік склав 1 тис. осіб за рік.

Значну частину прибулих з далекого зарубіжжя у 2003 і 2006 рр. складали мігранти з країн Азії – 69,8% та Африки – 23,4% (2006 р.). В основному це студенти, які приїхали на навчання.

Слід зауважити, що еміграція населення в країни далекого зарубіжжя характеризується не тільки кількісними, але й якісними втратами населення, адже до цих країн в першу чергу виїхали люди працездатного віку: 69,3% у 2003 р. і 81,4% – у 2006 р. З них молодь у віці 15-28 років, відповідно 45,3% і 66,3%. Більшість вибулих до Німеччини – 60,04% у 2003 р. і 65,5% у 2006 р., в Ізраїль – 10,6%, США – 10,1%¹⁵.

Отже, починаючи з 2001 р. сальдо міграції стає позитивним і з кожним роком збільшується. Коефіцієнт міграційного приросту становив 1,4 особи у розрахунку на 1 тис. населення. В межах України число прибулих по Харківській області на 2003 р. на 1 тис. осіб становив 19,8, а число вибулих – 17,7. Отже приріст склав 2,1. Щодо зовнішньої міграції, то тут було скорочення – 0,7. Значне скорочення населення відбулося в сільській місцевості: у 2003 р. на 1 тис. жителів – 1,6, а у 2006 р. – 3,0¹⁶.

Відзначимо, що всі потоки міграції населення Харківської області на 2003 р. становили: число прибулих на 1 тис. жителів – 20,7, а число вибулих – 19,3. Отже приріст становив 1,4. У 2006 р. прибулих було 19,0, а вибулих – 17,4, приріст склав 1,6. Зауважимо, що міське населення в ці роки збільшувалося, а сільське – зменшувалося на 3,0¹⁷.

Щодо м. Харкова, то сальдо міграції було позитивним: у 2003 р. – 1,4, а у 2006 р. – 1,6 на 1 тис. осіб населення. Наслідки внутрішньорегіональної міграції по місту Харкову свідчать, що у 2003 р. кількість прибулих на 1 тис. осіб складала 9,2, а вибулих – 7,3 (сальдо 1,9), а за 2006 р. спостерігається зменшення (сальдо до 0,3). Значний відсоток становила міжрегіональна міграція до Харкова. У 2003 р. кількість прибулих на 1 тис. осіб складала 10,1, а вибулих – 6,5. Отже, сальдо міграції дорівнювало 3,6. У 2005 р. сальдо дещо зменшилося й становило 2,9, а у 2006 р. – 2,7¹⁸.

Щодо міждержавної міграції, то сальдо по Харкову від'ємне. У 2003 р. – 0,8, у 2005 р. – 0,5, а у 2006 р. – 0,4. Подібна ситуація характерна для всіх населених пунктів Харківщини.

Відзначимо, що за статтю та віком внутрішньорегіональної міграції серед прибулих на Харківщину у 2003 і 2006 рр. переважали жінки у віці 15-29 років. Таке становище спостерігалось і у міжрегіональній міграції. Найбільше від'їжджали до США, Німеччини та Російської Федерації. Переважна більшість мігрантів мала вищу освіту. Так, у 2003 р. таких вибуло 2402 особи, дещо менше їх було у 2006 р. – 703 особи, а з повною загальною середньою освітою у цьому році – 945 чол., а у 2003 р. – 1468 чол.¹⁹. Значна частина мігрантів залишала свою країну, щоб покращити матеріальне становище, а також з метою навчання та за сімейними обставинами.

Слід відзначити, що механічний приріст населення Харківщини почав зменшуватися з середини 1980-х і протягом 1990-х років. Так, якщо у 1981 р. прибуло 119100 осіб, в т.ч. до Харкова – 57301 особа, що становило 48,1% від прибулих до Харківської області, то на 1985 р. прибулих була 110721 особа, зменшилась їх кількість і по Харкову до 45,2%. У подальші роки кількість прибулих як до Харківської області, так і до м. Харкова скорочувалася. Наприклад, у 1990 р. вони становили 97256 осіб, а по Харкову – 41,8 тис., або 43,1%, у 1995 р. прибулих було лише 48,1 тис., а по Харкову – 19,7 тис. або 40,9%²⁰.

Відзначимо, що подібне становище було в міській та особливо сільській місцевості Харківської області.

Отже, механічний приріст населення Харківщини в ці роки був незначним. Якщо у 1981 р. він становив 12,7 тис. чол. в цілому по Харківській області і 12,0 тис. або 94,5% – по Харкову, то на 1985 р. він складав відповідно 11,2 тис. і 87,3 тис. осіб або 77,8% по Харкову. Значне зменшення приросту спостерігалось у 1990 р. по області: воно складало 9,6 тис. осіб, а по – Харкову 2,6 тис. або 27,3%. У 1995 р. зменшення по області становило 8,8 тис. чол., а по Харкову – 10,0 тис., або 113,0%. Щодо сільської місцевості Харківської області, то зауважимо, що до 1990 р. спостерігався відтік населення, що становило у 1981 р. 7,6%, а у 1985 р. 4,1%. Проте, з проголошенням незалежності України, перебудовою народного господарства на нових капіталістичних засадах, появою кризових явищ в економіці країни спостерігається відтік населення з міст в сільську місцевість. Зокрема у 1990 р. механічний приріст сільського населення зріс до 1,6 тис. чол. або 17,4%, а у 1995 р. відповідно до 1,8 тис. або 20,5%. Різко зростала кількість сільського населення за рахунок прибулих у 2000 р. Вона складала 17,9 тис. осіб або 242,2%²¹.

Якщо зіставити дані механічного приросту населення Харківщини за 1980-1990 рр. у відсотках по відношенню до 1981 р., то матимемо свідчення того, що загальний механічний приріст населення у 1985 р. становив 88,4%, а по Харкову – 72,7%. По відношенню до 1990 р. ці дані становили, відповідно, 76,0% і 21,9%, а у 1995 р. спостерігається зменшення до 69,9% по області і 83,6% – по Харкову. Відбулося зменшення приросту населення і у 2000 р., що по відношенню до 1981 р. по Харківській області становило 5,8%, щодо Харкова, то відбулося незначне збільшення до 7,7%²².

Що стосується чисельності прибулих до Харкова і вибулих за статтю та віком, то дані за 1981-1993 рр. свідчать про те, що серед прибулих у працездатному віці в ці роки переважали чоловіки. Так, у 1981 р. їх було 89,6%, жінки складали 85,5%. Зауважимо, що серед вибулих із міста також переважали чоловіки – 90,3%, а жінки складали 84,9%. Отже, механічний приріст населення на 1981 р. становив: чоловіки – 86,5%, жінки – 87,4%, приріст обох статей складав 87,0%²³.

У 1991 р. кількість прибулих до Харкова чоловіків у порівнянні з 1981 р. зменшилась і становила 82,9%, значно зменшився відсоток прибулих і серед жінок: він складав лише 76,2% проти 85,5% у 1981 р.

Зменшилася також кількість чоловіків і жінок серед вибулих із міста, зокрема, чоловіків серед них було 83,9%, а жінок – 77,6%. Мінусовим був і механічний приріст населення Харкова у працездатному віці: чоловіків – 102,5%, а жінок – 98,2%. Подібне становище спостерігалось і у 1992 р., а вже з 1993 р. сальдо механічного приросту чоловіків і жінок було позитивним і становило відповідно 82,8% і 69,3%.

Звертає на себе увагу те, що механічний приріст серед осіб віком до 15 років протягом 1980-1990 рр. поступово зростав, особливо жіночої статі. Так, якщо в 1981 р. вони становили 8,8%, то у 1982 р. уже 13,2%, у 1985 р. – 20,5%, 1987 р. – 28,9%, 1990 р. – 73,2%. Проте з 1991 р. спостерігається різке зменшення цього контингенту до 11,9%, а у 1993 р. – до 8,1%²⁴. Це можна пояснити тим, що народжуваність жіночої статі в ці роки була вищою, ніж чоловічої, а також за рахунок збільшення у 80-х роках працездатного населення.

Отже, міграційні процеси, що відбувалися на Харківщині в роки, що розглядаються, в значній мірі впливали на механічний приріст чи спад в окремі роки, впливав на зміну чисельності населення в Харківській області і місті Харкові. Значну частину серед прибулих до Харкова складали мешканці сільської місцевості, які поповнювали робочу силу на підприємствах міста, ставали студентами вузів та середніх спеціальних закладів освіти.

Література

1. Курман М.В., Лебединский И.В. Население большого социалистического города. – М., 1968. – 198 с.
2. Товкун В.І. Особливості міграції населення Української РСР у 1959-1963 рр. // Український істор. журнал. – № 4, 1966. – С. 49-56.
3. Тимченко С.М., Кириченко М.В. Соціально-демографічні процеси в українському селі 40-80-х рр. XX ст. // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – 1997. – Вип. 2. – С. 169-177.
4. Суворова И.Н., Евдокимова Г.А., Клебанова Т.С., Олейник А.Д. Региональные особенности воспроизводства и использования трудовых ресурсов. – К., 1982. – 161 с.
5. Демографічні показники населення Харківської області у 1985-1997 рр. Харківське обласне управління статистики. – Х., 1998. – С. 22, 32.
6. Там само. – С. 13.
7. Там само. – С. 22-32.
8. Там само. – С. 51.
9. Харків. Статистичний збірник. 350 років. 1654-2004. – Х., 2004. – С. 10.
10. Міграція населення Харківської області за 2003 р. – Х., 2004. – С. 5.
11. Міграція населення Харківської області. Статистичний збірник. – Х., 2007. – С. 5.
12. Міграція населення Харківської області за 2003, 2006 р. – Х., 2004, 2007. – С. 5.
13. Там само. – С. 5.
14. Там само. – С. 6.
15. Там само. – С. 6.
16. Там само. – С. 11, 16.

17. Там само. – С. 18.
18. Там само. – С. 25, 27, 29, 32.
19. ЦСУ СРСР. Динамічні ряди основних показників розвитку народного господарства УРСР. Відділ статистики. Населення, культура, охорона здоров'я. Українське відділення ВДО "Союзобліквидав". – Вид. № 75. – К., 1981. Дані за 1981-1995 рр.
20. Там само.
21. Там само.
22. Там само.
23. Там само.
24. Там само.

Охорона дитинства в Україні 20-х роках XX ст.

А. О. Ришкова

Серед соціальних проблем, успадкованих Українською Державою, чи не найпершими постали питання організації допомоги дітям.

Становлення радянської системи соціального забезпечення у 20-х роках в УСРС – є науковою проблемою, яка стосується повсякденних турбот суспільства в історичній ретроспективі їхнього розвитку.

Історичний аналіз наукової літератури передбачав з'ясування насамперед проблемно-тематичних пріоритетів історичних досліджень. Результати дослідження свідчать про те що проблема охорони дитинства є мало дослідженою.

Висвітлення цієї теми можна поділити на чотири періоди: перший припадає на 20-ті роки XX століття, коли відбувається саме становлення самого інституту соціального забезпечення, де проблема охорони дитинства є одним з головних питань. Аналіз матеріалу робиться на основі законодавчої бази¹, спостерігається відносна актуалізація проблеми в пресі; другий період стосується 30-60-х років, які вирізнялися занепадом соціальної тематики²; третій етап позначений активним вивченням соціальної структури радянського суспільства в 70-80-х роках³; четвертий, який розпочався на початку 90-х років вирізняється поверненням істориків до питань соціальної історії, а саме до питань охорони дитинства і боротьбі з дитячою безпритульністю⁴.

На початку 20-х років внутрішнє становище нашої держави було надзвичайно складним. Восні дії на території України завдали величезної шкоди народному господарству. Катастрофічний неврожай 1921 року ще більше ускладнив ситуацію: розпочалися голод та епідемії, гинули десятки тисяч людей.

Найбільше від наслідків соціально-економічної кризи страждали діти. Відсутність можливості навчатися, безробіття, призводили до того, що частина дітей та підлітків, не маючи притулку, нагляду, вимушено ставала на шлях учинення злочинів, жебрацтва, бродяжництва. У 20-х роках дитяча злочинність на 90 % ґрунтувалася на безпритульності та бездоглядності⁵.

Треба згадати, що за доби царизму не було єдиної системи органів та установ соціального захисту. Зокрема, значна кількість соціально незахищених неповнолітніх проживала у закладах, які перебували, головним чином, у віданні благодійних організацій та існували на кошти приватної благодійності. Частина дітей проживала у родинах громадян, які від місцевих самоврядувань та пожертвувань отримували гроші, одяг, харчі та іншу матеріальну допомогу на їх утримання.

Після приходу до влади більшовиків, політика в галузі соціальної опіки докорінно змінилася, відмовившись від принципу благодійності. Досить швидко відбувалося ототожнення суспільства і держави, де практично країна позбавлялася громадянського суспільства, і, як наслідок цього, у системі допомоги і захисту починає домінувати держава. Більшовики усунули від соціальної опіки церкву, громадські організації та приватних осіб. Зокрема, Рада Народних Комісарів УСРР у березні 1919 року націоналізувала всі благодійні заклади. Відмовившись від засади благодійності, більшовицька партія проголошує про перехід до комуністичного забезпечення: «Де кожен інвалід і нужденний, кожен непрацездатний – дорослий чи неповнолітній – може сподіватися, що держава не дасть йому померти від голоду, прийде йому на допомогу»⁶.

Отже, серед першочергових завдань держави у період відбудови народного господарства були боротьба з масовою безпритульністю, бездоглядністю та соціальний захист дітей і підлітків.

Вперше про державний обов'язок піклування про дітей було наголошено на I Всеросійському з'їзді охорони дитинства, який відбувся 2-8 лютого 1919 року⁷. Представник комісаріату соціального забезпечення наголосив, що розв'язати проблему захисту дитини може тільки сама держава, приватна та громадська благодійність неспроможні дати все необхідне зростаючій масі безпритульних.

Відбувся процес відпрацювання та ухвали законів з охорони дитинства, так званих Дитячих уложень. 11 червня 1919 року Раднарком визнавав необхідним запровадити в УСРР безкоштовне харчування усіх дітей до 14 років й доручав Наркомату соціального забезпечення розробити й не пізніше 1 вересня внести проект відповідного декрету. Було видано два декрети «Про підсилення дитячого харчування» та «Про фонд дитячого харчування»⁸.

За перших років радянської влади проблема охорони дитинства стає одним з головних напрямків роботи Накомату соціального забезпечення РСФРР та УСРР, де координуючим органом стає Рада захисту дітей. Рада забезпечувала узгодженість роботи установ та організацій щодо

врятування дітей. Головним напрямом її діяльності було влаштування безпритульних до виховних закладів⁹.

На подальше вдосконалення структури та розширення компетенції Ради було спрямоване Положення "О центральном Совете защиты детей", прийняте РНК 16 березня 1921 року. В ньому узагальнювались та конкретизувались форми і методи боротьби з бездоглядністю і злочинністю неповнолітніх¹⁰.

Взагалі усі справи, які стосувалися неповнолітніх до 17 років, та опікування ними, переходили до відання спеціальних комісій, що створювались на місцях відповідно до декрету Раднаркому УСРР від 30 травня 1919 року. Комісії ж знаходилися у підпорядкуванні Наркомату соціального забезпечення, повноваження яких були законодавчо визначені постановою РНК УРСР від 11 червня 1921 р. "О мерах борьбы с детской беспризорностью"¹¹. У постанові зазначалось, що порушити справу про визнання неповнолітнього безпритульним мав право будь-який громадянин чи установа.

Зростання дитячої безпритульності, необхідність надання допомоги дітям поставило перед державою завдання визначити саму суть цього явища. Було виявлено два підходи в трактуванні суті та причин безпритульності: психологічний і соціальний. За першим, брали за головне внутрішні чинники, а саме : особистість, мотивація її поведінки. Абсолютизація цього підходу призвела до виникнення концепції природженої моральної дефективності дитини, і , виходячи з цього, безпритульність та правопорушення неповнолітніх пояснювали вродженими хибамі підлітків.

За другого підходу, увагу акцентували на соціально-економічних умовах. Найчіткіше формулювання тут належить П.Люблінському, яке викладене в промові на I Всеросійському з'їзді з охорони дитинства 1921 року: «Безпритульність є явище соціальне, воно характеризує не самого неповнолітнього, а ті соціальні умови, які його оточують»¹².

Відповідно до цього визначення поняття «безпритульність» повинно містити перелік умов, характерних для середовища, в якому живе дитина, а різновиди безпритульності слід визначати залежно від наявності або відсутності в цьому середовищі тих чи інших умов.

У декреті Ради народних комісарів 1921 року «Про боротьбу з дитячою безпритульністю» вперше за радянський час офіційно наведено перелік умов, що призводять до виникнення безпритульності, та форми соціально-правового захисту неповнолітніх: «Неповнолітні віком до 18 років вважаються безпритульними у випадках:

- коли їх залишили батьки або особи, котрі їх заступають;
- жорстокого поводження з ними осіб, указаних у попередньому пункті;
- ненадання їм необхідного мінімуму виховання та навчання, передбаченого чинним законодавством;
- розтлінного впливу сім'ї;

– хибного способу життя самих неповнолітніх, а також жебрацтва та бурлакування;

– заняття різного роду торгівлею»¹³.

У перші роки радянської влади офіційно вважали безпритульними лише тих дітей, котрі жили на вулиці й не мали засобів існування.

У 1922 р. уряд України прийняв рішення про ліквідацію Ради захисту дітей, оскільки директивний метод її роботи, доречний на період воєнного комунізму, не давав необхідних результатів. Була створена Центральна комісія допомоги дітям (ЦКДД) при ВУЦВК на чолі з Г.І. Петровським – новий міжвідомчий орган з узгодження діяльності держаних органів та громадськості у справах порятунку дітей¹⁴.

12 квітня 1923 р. на Другій сесії Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету було прийнято постанову "Про боротьбу з дитячою безпритульністю"¹⁵. У ній зазначалось, що становище безпритульних дітей в УРСР на весну 1923 р. все ще залишається тяжким – майже 50 000 дітей потребували влаштування у дитячі заклади. Така ситуація була пов'язана з тим, що на цей час ще не вдалося повністю ліквідувати наслідки неврожаю, а нова економічна політика тільки-но починала давати перші позитивні наслідки.

Визнавалось, що найрадикальнішим засобом по боротьбі з дитячою безпритульністю було б відкриття достатньої кількості дитячих виховних закладів, проте перешкоджали брак коштів та житлова криза.

До середини 20-х років в Україні були апробовані різні способи подолання дитячої безпритульності та бездоглядності. Найефективніші з них були систематизовані у постанові ВУЦВК та РНК УРСР від 5 серпня 1926 р. "Про заходи в справі боротьби з дитячою безпритульністю в УРСР"¹⁶. У ній, зокрема, встановлювалося, що стосовно безпритульних, а також дітей, які потребують охорони та тимчасової допомоги, застосовуються такі заходи: трудове виховання під наглядом родичів чи інших осіб за згодою останніх; проживання та робота у виховних закладах.

Таким чином, опіка соціально незахищених категорій дітей була визнана одним із пріоритетних напрямків діяльності урядових структур Радянської держави. Оцінюючи соціальну роботу СРСР у цей період, можна відзначити, що явною помилкою уряду було намагання замкнути свою діяльність із соціальної допомоги та забезпечення виключно на державі, згорнувши роботу громадських, благодійних організацій та приватних осіб. В умовах економічної розрухи відмова від участі в сферах допомоги широкому колу громадськості означало обмеження можливості надання соціальної допомоги населенню країни.

Але можна стверджувати, що у 20-х роках в Україні в цілому сформувалася система подолання безпритульності та бездоглядності, викликаних наслідками громадянської війни, господарської розрухи та голоду.

Література

1. Збірник узаконень і постанов Робітничо-селянського уряду України. – 1921. -- № 11.
2. Аралов, В.А. Социальное обеспечение в СССР/В.А.Аралов, А.В.Левшин. – М., 1959.
3. Історія держави і права української РСР / .Б.М.Бабій.-- Т.І. – К., 1967.
4. Зінченко, А.Г. Досвід подолання дитячої безпритульності в Україні в 20-х роках/А.Г.Зінченко. -- К., 1998.
5. Історія держави і права української РСР / .Б.М.Бабій. -- Т.І. – К., 1967. -- С. 321.
6. Горілий, Г. Історія соціальної роботи/ Г.Горілий. – Тернопіль, 2004. – С.109.
7. Первый Всероссийский съезд по охране детства. Материалы. – М., 1920. – С.2-12.
8. ЦДАВОВУ. – Ф.348. оп.1, спр.100.
9. Зінченко, А.Г. Досвід подолання дитячої безпритульності в Україні в 20-х роках/А.Г.Зінченко. -- К., 1998. -- С.31.
10. Хронологічне зібрання законів, указів Президії Верховної Ради, постанов і розпоряджень уряду Української РСР. -- Т. І. – К., 1963. – С. 324.
11. Там само. -- С. 329.
12. Охрана детства и борьба с беспризорностью. – Л., 1921. -- С. 8.
13. Збірник узаконень і постанов Робітничо-селянського уряду України. – 1921. -- № 11. – С.343.
14. Аралов, В.А. Социальное обеспечение в СССР/В.А.Аралов, А.В.Левшин. – М., 1959. – С. 86.
15. Хронологічне зібрання законів, указів Президії Верховної Ради, постанов і розпоряджень уряду Української РСР.-- Т. І. – К., 1963. – С. 195.
16. Там само. – С. 245.

Очерк истории российско-турецких отношений в новейшее время.

Асма Бейхан

Турция и Российская Федерация являются двумя крупнейшими государствами в Восточной Европе и Западной Азии. Поэтому отношения между этими двумя странами имели большое влияние на историческое развитие обоих государств.

Исторические источники показывают, что самые ранние отношения между турками и славянами начались во времена татаро-монгольского нашествия. Эти отношения вошли в новую эру при падении Советского Союза в конце 1980-х.

Российская и Османская империи

Как складывались отношения между Российской и Османской империями в конце XIX – начале XX в? Прежде всего, на эти отношения падает тень войны 1877-78 гг. и её тяжелых последствий. Эта война, Сан-Стефанский мирный договор и Берлинский трактат позднее стали промежуточным этапом в русско-турецких отношениях [7, с. 36-39]. Перед этим Турция окончательно распалась. Итогом войны стало то, что Сербия, Румыния, Черногория декларировали свою независимость, отделившись от Оттоманской Империи. Россия захватила у Турции Карс, Ардахан и Батум. Другими словами, в первый раз Российская империя достигла центра оттоманских территорий, и начала разбивать их на части. Затем Россия поддержала панславизм на Балканах, в результате чего появляется крайний славянский национализм.

Территориальное единство Оттоманской Империи гарантировалось условиями Парижского мирного договора. Оба мирного договора – в Сан-Стефано и в Берлине в 1878 году не уделяли должного внимания территориальному единству Порты. Оттоманская Империя была на грани распада. Некоторые реформирующие меры будут сделаны для армян, которые жили как национальное меньшинство в различных частях Турции. Также возможность реформ рассматривалась на Крите. Только Россия пыталась дезинтегрировать Османскую империю по Сан-Стефанскому миру. Война 1877-78 гг. разрушила относительное равновесие, и послужила причиной процесса дезинтеграции всех земель, относящихся к метрополии. Как такая ситуация повлияла на отношения между Оттоманской Империей и Россией? Несомненно, было необходимо поддерживать дружественные отношения и продлить мир с Россией на длительный срок.

Необходимо отметить, что русско-турецкие отношения достигли большой интенсивности во времена Абдул-хамита. Железнодорожная сеть была самой важной темой переговоров того времени. До этого времени железнодорожные сети в Анатолии и Румелии были довольно небольшой. С тех пор железные дороги стали объектом интересов Российской и Британской империй, поскольку они имели значительное стратегическое значение. Германия хотела завладеть особыми правами на железную дорогу. Привилегированные права это не только возможность прокладывать или разрушать железные дороги. Они включают некоторые приложения, которые гарантируют использование полосы земли площадью 20 км по обеим сторонам от железнодорожного пути. Оттоманская империя была вынуждена подчиниться этим тяжелым требованиям. Эта ситуация привела к некоторым реакциям в российской партии среди турецкой элиты. Россия завладела привилегированными правами на железную дорогу в черноморском регионе и на Кавказе. Она достигла границы с Китаем и была заинтересована в борьбе за Манчжурию. То, что Российская империя направила свое внимание на Дальний Восток, в некоторой мере облегчило положение Оттоманской империи.

В связи с поражением в войне с Японией в 1904-05 гг. Россия снова обратила свое внимание на Балканы и попыталась установить дружественные отношения с европейскими странами. В этот период Европа была на грани создания военно-политических блоков – Антанты и Центральных держав. Султан Абдул-хамит безусловно склонялся к союзу с Германией, и, наконец, Россия и Турция оказались в разных блоках. Первая Мировая война послужила развязкой этой драматической ситуации [10, с. 78-82].

Некоторая схожесть в идеях во времена Ататюрка и Ленина привела к сотрудничеству между Россией и Турцией [2, с. 45-49]. Возможным основанием для возрождения дружбы между двумя нациями была перспектива для России и Турции отбросить старые политические курсы, соответственно в 1917 г., и в 1920-е и просто последовать революции. Карс и Ардахан, которые были отобраны у России после мирного договора 1878 года, были включены в Турецкий Национальный Пакт.

Прежде всего, необходимо отметить, что политические и идеологические движения в данный период влияли на русско-турецкие отношения. Господствующая политика Османской империи радикально отличалась от политики времен Турецкой Республики. Верно утверждение, что идеология Третьего Рима повлияла на развитие отношений с Османской Турцией. Несмотря на это, торговые и культурные отношения были более обширными, чем можно было подумать [15, с. 33-38].

Географическое положение и геополитические условия этих империй в прошлом формировали основу для политического и торгового соревнования и, конечно, конфликтов. Черное море имело жизненное значение для Османской империи. Как имперская столица, Истанбул нуждался в дешевой еде, получаемой из моря с севера для того, чтобы кормить его большое население. Начиная с эры Фатиха Османская империя боролась за то, чтобы сделать Черное море турецким.

Если посмотреть на регистрационные книги *kefe* и *kili* в Османских архивах, то эта экономическая зависимость станет хорошо видна. Эта экономическая система была жизнеспособна до того, как царская Россия оккупировала территории на севере Черного моря в 1783 году. Все российские государственные деятели от Ивана III поддерживали идею о том, что Россия должна быть доминирующей силой в Балтийском и Черном морях. Естественно, что Османская империя рассматривалась как преграда на южном направлении экспансии россиян [8].

Сегодня кажется, что Россия решит свои экономические сложности путем кооперации и интеграции в экономической сфере со своими южными соседями. Если посмотреть на проблему с социологической точки зрения, главной осью политики и Османской империи, и Российской империи было династическое чувство долга. Военный империализм и, как один из его инструментов, армия были

полностью доминирующими в политике [3, с. 107-109]. Пропаганда священной войны служила религиозной идеологии. Только после выхода из империалистического состояния Турция и Россия приблизились к современной рациональной системе отношений касательно каждой части экономических интересов. Сегодня экономическое и торговое развитие поставлено на первое место в российско-турецких отношениях, что является признаком рациональной кооперации между двумя нациями.

Отношения между новым Турецким государством и Россией.

Современная Турецкая Республика приняла систему, базирующуюся на атеистическом, демократическом, многопартийном и либеральном понимании. Несмотря на все недостатки и помехи, которые она испытала, Турция сделала значительный прогресс в этом направлении. Турецкий опыт в примирении ислама с демократией и развитие экономики обеспечили постепенно более важный центр притяжения, сформировав новую модель построения государства.

Упоминая про будущее отношений между Турецкой Республикой и Российской Федерацией, без сомнений необходимо принять во внимание ситуации предыдущих годов и современность в наших странах и на пространстве интернациональных отношений.

В ходе истории, несмотря на то, что в прошлом Советский Союз и Турция имели некоторые конфликты в разных областях, необходимо напомнить, что ни одной войны не возникло на границах двух стран после окончания Второй мировой войны, несмотря на то, что международная ситуация порой принимала сложные очертания.

Современная обстановка и факторы принудили Турцию и Россию повысить уровень кооперации. Главный принцип российской политики – необходимость создания высокого доверия. Что касается будущего наших отношений, то необходимо подчеркнуть, что обе страны выказывают уважение по отношению к принципам обоюдного признания суверенитета и не вмешиваются во внутренние дела друг друга.

Фактом является то, что сотрудничество между Турцией и Россией способствует стабильности на Среднем Востоке, на Балканах и в Центральной Азии. Несмотря на позитивное развитие, уровень коммерческих и экономических отношений до сих пор остается низким. Вхождение России в рыночную экономику дало толчок к развитию отношений между двумя странами. Многосторонние отношения вокруг Черноморского региона, в Среднем Востоке и в транс-Кавказском пространстве обещают блестящее будущее и для Турции и для России.

Сегодня необходимо расширять и консолидировать роль Турции в НАТО с двусторонними отношениями во всех областях, включая последовательные отношения в военной области, которые не блокировали бы вход Турции в Европейский Союз в будущем. В этом важном аспекте Турция и Россия достигли согласия не развивать пропагандистской деятельности, которая может быть пагубной для их добрососедских отношений.

Таким образом, Турция имеет тенденцию к сближению с Россией на почве дружбы и понимания, упомянутых выше. Все мировые сообщества пытаются установить национальное управление, которое демонстрирует уважение к демократии и правам человека в их собственных странах, не устанавливая верховной власти над другими людьми. Сегодня некоторые темы, такие как национальное благополучие, либерализм в производстве и торговле, культурное творчество можно увидеть в программах многих стран. Все мировые государства нуждаются друг в друге, и мы пребываем в периоде, когда эти нужды постепенно возрастают.

Благодаря двусторонним экономическим, торговым и культурным взаимодействиям российско-турецкие отношения достигли высокого уровня в решении мировых проблем. Сегодня время взаимодействия и дружбы. Российская Федерация приняла порядок в котором стремится получить плюралистическую демократию и индивидуальное благополучие в своей социально-экономической и политической структуре путем ухода от тоталитарного управления.

Литература

1. Adams A. E. Imperial Rus after 1861. – London, 1965.
2. Ağaoglu S. Sovyet Rus İmparatorluğu, İstanbul, 1967.
3. Akdes N. K. Rusya Tarihi, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayını, 1948
4. Akdes N. K. Türkiye ve Rusya, Ankara, Kültür Bakanlığı, 1990
5. Anderson M. S. The Great Powers and the Near East, 1774-1923, London, 1970
6. Bacon E. E. Central Asians Under Russian Rule, New York, 1966
7. Baykal B. S. 1877-78 Harbi ve Bununla ilgili meselelere Ait Vesikalar, İstanbul, 1942.
8. Bolshaya Sovetskaya Ensiklopediya, 1949-57. Orta Asya ile ilgili kısımlar.
9. Golder F. A. Documents of Russian History (1914-1917), Gloucester -Mass, 1964
10. Karal E. Z. Osmanlı Tarihi, C.V.-VIII, Ankara, 1947-62
11. Kohn M. Panislavism ve Rus Milliyetçiliği, Terc. A.O. Güner, İstanbul, 1973
12. Mamas T. C. Tarih Boyunca Türk-Rus Münasebetleri, İstanbul, 1955
13. Meyer M. C. Osmanskaya Imperiya v XVIII Veke, Centry strukturnogo krizisa Moskova, Nauka, 1991
14. Oreskova S. F. Russko-Turetskie Otnosheniya v nachale XVIII v. Moscow, 1971.
15. Sumner B. H. Survey of Russian History, London, 1966.

III. 3 досвіду освітньої роботи викладача історії

Методична розробка.

«Місце та значення домашнього завдання в навчальному процесі»

Л. О. Рачкова

Одним з найголовніших завдань системи освіти в Україні є всебічний, гармонійний розвиток учнів. Він неможливий без урахування здібностей, нахилів, інтересів кожної дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних і сприятливих умов для розвитку особистості учня.

Не секрет, що сьогодні багато педагогів – практиків відчувають труднощі у питаннях пов'язаних з домашнім завданням. Проблема домашнього завдання хвилює учнів, вчителів, батьків. Часто вона стає темою дискусій, батьківських зборів, педагогічних конференцій та нарад. У цьому немає нічого дивного. На сучасному етапі розвитку шкільної освіти досить актуальним залишається питання щодо місця та значення домашнього завдання в навчальному процесі. Не викликає сумнівів, що виконання домашніх завдань є невід'ємною частиною процесу навчання. Але в методичній літературі цьому питанню приділяється недостатньо уваги. Домашнє завдання – це стара проблема, яка потребує нового рішення. Існують різні точки зору щодо місця та значення домашнього завдання в процесі навчання. Приведу деякі з них:

- домашнє завдання – це продовження роботи, яка була розпочата на уроці;
- це закріплення матеріалу, який вивчався на уроці;
- повинно мати випереджаючий характер;
- повинно виконуватись з використанням додаткових джерел;
- це один з різновидів організації позашкільного часу учнів;
- повинно мати на меті розвиток творчих здібностей учнів;
- не повинно бути обов'язковим, тощо.

Я вважаю, що домашнє завдання – це складова частина уроку, але воно повинно бути індивідуальним, творчим. Вчитель повинен знати, яку мету він переслідує, задаючи учням роботу додому. Домашнє завдання тісно пов'язане з роботою на уроці і веде до розвитку самостійності учнів, їх творчого мислення. Воно повинно органічно витікати з уроку,

продовжувати його, давати поштовх до вивчення наступної теми. Розмір його повинен бути мінімальним, щоб не відштовхнути учня. Треба планувати кожний пункт завдання, знати його призначення та необхідність. Домашнє завдання повинно розвивати особистість учня. Немає необхідності завдавати те, що досягнуто на уроці. Якщо виникає така потреба, то це означає, що вчитель не продумав урок до кінця.

Для того, щоб обґрунтувати необхідність домашнього завдання з педагогічної точки зору, необхідно виявити зв'язок між різними видами діяльності. Людина розвивається в діяльності і за допомогою діяльності. Тому домашнє завдання повинно сприяти особистісному розвитку учня. В діяльності особистість проявляє і розвиває себе в єдності всіх своїх сторін. Але не кожний вид діяльності впливає на розвиток дитини. Домашнє завдання іноді розраховано на вивчення параграфу підручника та на відповідь на запитання після нього. Якщо учень уважно і старанно працював на уроці, то йому це непотрібно і нецікаво.

Особливе значення має обсяг роботи вдома. Якщо обсяг великий, то це викликає перевантаження учня. Для учня існує кілька виходів з цієї ситуації:

- не вчити зовсім;
- вивчити поверхнево, продивитися матеріал;
- вивчити все, але скоротити час на відпочинок.

Погано продуманий і підготовлений урок вимагає від вчителя переносу частини матеріалу для самостійного вивчення учнями вдома. Але це завдання не витікає з ходу уроку, воно може бути важким і незрозумілим для дітей, може привести до перевантаження учнів та відбити інтерес до навчання.

Вчитель повинен чітко знати, яку мету він переслідує, коли дає домашнє завдання. Домашнє завдання повинно бути змотивованим. Учень чітко повинен знати – для чого він виконує цю роботу. Щоб обґрунтувати необхідність домашнього завдання, треба:

- виявити якості особистості, розвиток яких виконує завдання;
- довести, що це необхідно знати для подальшого вивчення теми чи для закріплення, для вивчення нової теми чи для виконання якоїсь іншої роботи;
- пояснити, чому не можна виконати цього завдання на уроці, а необхідно опрацювати його вдома.

Проблему домашнього завдання можна і треба вирішувати лише з позиції системного підходу до неї:

- домашні завдання повинні ретельно мотивуватися;
- цілі, з якими задається домашнє завдання повинні відповідати цілям і задачам уроку;
- матеріал домашнього завдання повинен бути переважно диференційованим, враховуючи особисті здібності кожного учня;
- хід виконання домашнього завдання повинен коментуватися вчителем, а також обов'язково перевірятися.

Більша частина вчителів вважає, що завдання додому необхідне. Воно може виконувати такі функції:

- запам'ятовування і тренування;
- застосування матеріалу в нестандартних ситуаціях;
- контролю за вивченим матеріалом;
- самоконтролю;
- систематизації;
- самостійного ознайомлення з новим матеріалом;
- випереджаючого вивчення теми.

Домашнє завдання повністю повинно витікати з уроку. Але ми знаємо, що на уроці учні працюють по-різному. Тому, в ідеалі, кожний повинен отримати своє індивідуальне завдання додому. На жаль, це не можливо. Тому вчитель повинен розбити домашнє завдання на рівні складності. Кожний учень повинен обрати те завдання, що йому під силу. Обов'язковим його елементом повинно бути творче завдання. Але треба пам'ятати, що завдання творчого характеру передбачають певний відрізок часу для його виконання.

Ще одна обов'язкова вимога до домашнього завдання – його треба перевіряти і оцінювати роботу учня. Учень повинен бути впевнений в тому, що його робота вдома обов'язково буде перевірятися.

В школах нового типу акценти в навчанні переміщуються з передання рафінованих знань на створення психолого-педагогічних умов розвитку особистості кожної дитини, для забезпечення учня ефективними засобами особистої та інтелектуальної моралізації. Досягненню цієї мети сприяє, крім роботи на уроці, робота вдома. Щоб зробити її максимально ефективною необхідно розробити не тільки алгоритм виконання, а й враховувати специфіку кожного предмета, норм домашнього завдання, спрямованість на досягнення певної мети.

Лише такий підхід дозволить зробити домашнє завдання вірним помічником вчителя, надасть дітям можливість засвоїти, зрозуміти і використати отриману інформацію.

Роблячи висновки, я хочу запропонувати деякі рекомендації з питання домашнього завдання:

- ретельно обмірковувати зміст і мотивувати домашнє завдання, пов'язувати його з метою уроку;
- обмірковувати і урізноманітнювати перевірку домашнього завдання;
- дотримуватись існуючих норм домашнього завдання;
- підвищувати ефективність уроку і це надасть можливість зменшити обсяг домашнього завдання;
- використовувати диференційований підхід до змісту домашнього завдання.

Методичні та дидактичні матеріали для проведення відкритої лекції з всесвітньої історії.

Тема: Німеччина в 1917-1939 рр. для учнів 10-го класу

І. М. Скирда

Мета лекції:

- проаналізувати наслідки поразки Німеччини в Першій світовій війні;
- охарактеризувати основні події Листопадової революції 1918 р. і процес становлення Веймарської республіки;
- визначити основні причини встановлення нацистської диктатури і розглянути альтернативні варіанти розвитку Німеччини;
- проаналізувати внутрішню політику нацистського режиму;
- формування у студентів негативного ставлення до тоталітарних режимів і позитивного – до демократичних цінностей;
- формування навичок роботи з атласом, історичними документами, хронологічними таблицями тощо.

Роздаточний матеріал:

- Атлас. Новітня історія (1914-1939 рр.). 10 клас.
- Витяги з історичних джерел, що характеризують даний період історії Німеччини.
- Навчальний посібник Земерова Т.Ю., Скирда І.М. Всесвітня історія. Практичні роботи. 10 кл. – Х., 2007.

Основні історичні терміни і поняття:

- монархія, – РНУ;
- республіка, – СДПН;
- тоталітаризм, – НСДПН;
- рейхстаг, – «Союз Спартак» (КПН);
- канцлер, – НСДАП.

Основні імена і прізвища:

- Ф.Еберт
- Ф.Шейдеманн
- П.фон Гіндебург
- А.Гітлер.

Рекомендована література:

1. Полянський П. Всесвітня історія. 10 клас. – К.: "Генега", 2002.
2. Бердичевський Я. и др. Всемирная история. 10 класс. – К.: «А.С.К.», 1997.

3. Давлетов А. и др. Всемирная история. 10 класс. – Запорожье: «Просвіта», 2000.
4. Темиров Ю.и др. История (1917-1945). Интегрированный курс. – К., 1998.

На початку лекції студентам пропонуються проблемні питання; пошук відповідей на них триватиме протягом усієї пари.

Стрижнем європейської політичної історії 1917-1939 рр. стало зіткнення двох ідейно-політичних течій і систем – **ліберально-демократичної і тоталітарної**. Цей процес особливо яскраво виявився в Німеччині. Тому вашій увазі пропонується ряд проблемних питань:

- 1) Чому в Німеччині перемогу отримав праворадикальний варіант тоталітарного режиму?
- 2) У чому виявилася слабкість ліберально-демократичної системи в Німеччині?
- 3) Чи існувала у Німеччині інша альтернатива?

Щоб знайти відповіді на ці запитання необхідно проаналізувати політичний та економічний розвиток Німеччини в міжвоєнний період.

1. Наслідки поразки у війні

?! Пригадайте основні умови Версальського мирного договору та спрогнозуйте наслідки Першої світової війни для Німеччини.

- Великі демографічні втрати (2 млн. убитими, 4,5 млн. пораненими)
- Втрата життєво важливих ресурсів, територій
(Територіальні втрати Німеччини студенти з'ясовують за допомогою атласу для 10 кл. Карта на с. 5. Територіальні зміни в Європі в 1919-1923 рр.)
- Розруха в промисловості та сільському господарстві
- Дезорганізація фінансів
- Дорожнеча, голод
- Зростання робітничого руху
- Загострення суспільно-політичної обстановки в країні

В результаті: виникнення революційної ситуації в Німеччині.

?! Заповніть за допомогою підручника таблицю. (Ця таблиця в результаті може мати такий вигляд).

Основні політичні сили			
Соціал-демократичний рух			
	Праві соціал-демократи (СДПН)	Центристи (НСДПН)	Ліві соціал-демократи „Союз Спартак”
Лідери	Ф. Еберт, Ф. Шейдеманн	К. Каутський, Г. Гаазе	Р. Люксембург, К. Лібкнехт
Основні	Здійснення	Здійснення	Стремління до

засади	демократичної революції Встановлення демократичної форми правління Утвердження демократичних свобод Проведення соціальних реформ Поступова побудова демократичного суспільства	демократичної революції Заперечення ідеї диктатури пролетаріату Прихильники участі соціал-демократів у парламентській боротьбі, профспілках, громадських організаціях	насищеніцького захоплення влади Встановлення диктатури пролетаріату Здійснення світової соціалістичної революції Вихід в грудні 1918 р. із НСДПН та створення Комуністичної Партії Німеччини (КПН)
--------	--	---	---

2. Листопадова революція 1918-1939 рр.

?! Спробуйте самостійно визначити причини революції.

Причини революції:

- Поразка Німеччини в Першій світовій війні;
- Наявність організованої опозиції кайзеровському режиму;
- Вплив російської революції 1917 р.

?! Розглядаючи перебіг Лютневої революції в Німеччині, поступово заповнюйте хронологічну таблицю. (Заповнена таблиця може мати такий вигляд)

Хід революції:

Дата	Подія
3 жовтня 1918 р.	Призначення імператором Вільгельмом II канцлером принца М. Баденського , якому було доручено звернутися до президента США В. Вільсона з проханням про перемир'я та укладення мирного договору
3 листопада 1918 р.	Початок революції Повстання моряків в Кілі, яке перекинулося на інші міста
9 листопада 1918 р.	Початок збройного повстання в Берліні Зречення Вільгельма II від престолу, заявка про відставку уряду М. Баденського Формування коаліційного уряду – Ради народних уповноважених (РНУ) , до складу якого увійшли представники СДПН та НСДПН. Очолив уряд Ф. Еберт
У ніч на 10 листопада 1918 р.	Втеча Вільгельма II до Голландії Припинення існування Німецької імперії
11 листопада 1918 р.	Підписання Німеччиною Комп'єнського перемир'я з країнами Антанти
12 листопада 1918 р.	Публікація урядом програми дій РНУ <u>Програма РНУ:</u> – Скасування облогового стану воєнного часу – Проголошення свободи слова, зібрань, асоціацій

	– Оголошення амністії політв'язням – Запровадження рівного виборчого права – Працевлаштування демобілізованих солдатів і безробітних – Вирішення проблем соціального забезпечення – Прийняття закону про 8-год. робочий день – Негайне підписання миру з Антантою – Встановлення дипломатичних відносин з Сов. Росією
Січень, 1918 р.	Спроба лівих радикалів (КПН) продовжити революцію – організація збройного повстання з метою повалення уряду Ф. Еберта Придушення виступу урядовими військами, вбивство лідерів КПН – Р. Люксембурга та К. Лібкнехта
13 квітня 1918 р.	Проголошення Баварської Радянської республіки, яка проіснувала лише 3 тижні (відновлення урядовими військами державної влади в Баварії)
19 січня 1919 р.	Вибори до Установчих зборів, на яких соціал-демократи отримали перемогу (38% голосів виборців)
Лютий 1919 р.	Початок роботи Установчих зборів Обрання президентом Німеччини Ф. Еберта Формування Ф. Шейдеманом коаліційного уряду

?! Виконайте завдання № 9 на с. 31 в навчальному посібнику Земерова Т. Ю., Скірда І. М. Всесвітня історія. Практичні роботи. 10 кл. – Х., 2007.

?! Порівняйте Листопадову революцію в Німеччині з Лютневою революцією в Росії. Чому в наукових колах іде дискусія на тему: „Німецька революція – це російський Лютий чи Жовтень?“

3. Веймарська республіка.

31 липня 1919 р – прийняття Веймарської конституції.

Основні положення:

- Проголошення свободи слова, преси, зібрань, союзів
- Загальне і рівне виборче право (для громадян обох статей з 20 років)
- Закріплення ліквідації монархії та встановлення республіки
- Збереження поділу Німеччина на „землі“, кожна з яких мала свій ландтаг (парламент) і уряд
- Законодавча влада належала – рейхстагу (загальнонаціональному парламенту)
- Широке повноваження президента (обирався на 7 років, був головнокомандувачем збройних сил мав право на видання надзвичайних законів в обхід парламенту, призначати уряд, відповідальний перед рейхстагом)
- Гарантія недоторканості приватної власності

- Фіксація низки соціальних завоювань (визнання профспілок, права на колективний договір тощо)

Основні періоди історії Веймарської республіки	
Період	Характеристика
I етап (1919 – 1923) – період утвердження Веймарського режиму	Економічна криза 1919-1923 рр., безробіття, інфляція Укладення принизливого Версальського договору (28 червня 1919 р.) Вихід на політичну арену нацистів (створення у 1919 р. НСДАП – Націонал-соціалістичної робітничої партії Німеччини). ?/ <i>Виступ студента з історичною довідкою про виникнення НСДАП</i> Укладення Рапальського договору між РСФРР та Німеччиною Рурський конфлікт (січень, 1923 р.); ?/ <i>Пригадайте, в чому полягає суть Рурського конфлікту.</i> Боротьба з правими і лівими радикалами (“капповський путч” – невдала спроба захопити владу представниками монархо-націоналістичних кругів під керівництвом пруського поміщика Каппа і генерала Людендорфа (березень, 1920 р.); озброєний виступ КПП в Гамбурзі під керівництвом Ернста Тельмана , який був придушений урядовими військами (жовтень, 1923 р.); «півний путч» – невдала спроба нацистів здійснити державний переворот, який був швидко ліквідований (листопад, 1923 р.)).
II етап (1924 – 1928) – „золоті роки” Веймарської республіки	Стабілізація економіки завдяки послабленню репараційного пресу після запровадження плану Дауеса ?/ <i>Пригадайте основні положення плану Дауеса.</i> Потужні іноземні інвестиції в німецьку економіку (260 млрд. дол.) Посилення процесів монополізації Прискорений розвиток важкої промисловості, оновлення капіталу, модернізація виробництва Вихід Німеччини за обсягом промислового виробництва на друге місце у світі після США Вступ до Ліги Націй (1926) Військово-політична співпраця з СРСР
III етап (1929-1933) – „велика депресія” і крах Веймарської демократії	Німеччина – одна з найбільш постраждалих від світової кризи 1929 р. країна Безупинне падіння виробництва з кінця 1929 р. до 1932 р. Зменшення обсягу промислової продукції на 40% Європейський рекорд за рівнем безробіття (9 млн. чол.) Скорочення сільськогосподарського виробництва на 31% Впровадження плану Юнга (1930) Політична та урядова кризи Послаблення позицій центристських партій

	Перетворення НСДАП на парламентську партію та зростання її популярності Призначення президентом П. фон Гіндебургом канцлером А. Гітлера та доручення йому сформувати уряд (30 січня 1933 р.)
--	--

?/ Виконайте завдання № 10 на с. 32 в навчальному посібнику Земерова Т. Ю., Скурда І. М. Всесвітня історія. Практичні роботи. 10 кл. – Х., 2007.

?/ Поміркуйте над здобутками та прорахунками Веймарської республіки. Заповніть таблицю.

Сильні сторони	Слабкі сторони

?/ Визначте причини падіння Веймарської республіки.

4. Встановлення нацистської диктатури

?/ *Виступ студента, який заздалегідь, самостійно склав історичний портрет А. Гітлера. Обговорення в аудиторії діяльності цієї людини. Спроба дати їй оцінку.*

?/ Виконайте завдання № 11 на с. 32 в навчальному посібнику Земерова Т. Ю., Скурда І. М. Всесвітня історія. Практичні роботи. 10 кл. – Х., 2007.

?/ *Історик Н.Дейвіс пише: „Демократичний тріумф Гітлера виявив природу демократії. У демократії мало власних переваг: вона настільки добра або настільки погана, наскільки добрі чи погані принципи людей, які нею користуються... У Німеччині 1933-1934 рр. Вона дала життя нацистському уряду, тому що культура німецьких виборців на той час не надавала першорядного значення тому, щоб не допустити до влади бандитів.”*

Чому дослідник пише про „демократичний тріумф” Гітлера?

Що привело диктатора до влади? Чи можна було цьому запобігти?

- Достроковий розпуск парламенту (1 лютого 1933 р.)
- Призначення нових виборів на 5 березня 1933 р.

?/ *Ознайомтесь із текстом історичного джерела та виконайте завдання.*

Програмні цілі НСДАП

- Ми вимагаємо об'єднання всіх німців у Велику Німеччину.
- Ми вимагаємо рівноправ'я німецького народу з іншими націями, відміни Версальського і Сен-жерменського мирних договорів
- Ми вимагаємо територій і землі для проживання нашого народу і для поселення нашого надлишкового населення.
- Ми вимагаємо, щоб держава узяла на себе зобов'язання в першу чергу про заробіток і харчування громадян. Якщо неможливо

- прогодувати все населення країни, необхідно вислати з країни представників інших націй.
- V. Найпершим обов'язком кожного громадянина повинна бути творча праця, розумова або фізична. Діяльність окремої особи не повинна порушувати інтересів суспільства, вона повинна протікати в рамках цілого і на користь всім. Тому ми вимагаємо:
 - VI. Відміни нетрудового доходу, знищення процентного рабства.
 - VII. Ми вимагаємо одержавлення всіх вже усуспільнених виробництв (трестів).
 - VIII. Ми вимагаємо участі в прибутках крупних підприємств.
 - IX. Ми вимагаємо створення здорового середнього класу..., негайної муніципалізації всіх великих універсальних магазинів і передачі їх в оренду за дешевою ціною дрібним торговцям.
 - X. Ми вимагаємо земельної реформи, яка відповідає б національним вимогам..., відміни поземельної ренти і заборони всілякої спекуляції землею.
 - XI. Ми вимагаємо навчання за рахунок держави особливо обдарованих дітей бідних батьків незалежно від стану або професії останніх.
 - XII. Держава повинна піклуватися про покращання охорони здоров'я шляхом: охорона матері і дитини, заборони дитячої праці, введення в законодавчому порядку обов'язкової фізкультури і спорту.
 - XIII. Для проведення всього цього ми вимагаємо: створення сильної держави.

?! Що приваблювало німців в програмі НСДАП? А що повинно було занепокоювати?

- Організація нацистами підпалу рейхстагу з метою компрометації політичних супротивників – комуністів (у ніч з 27 на 28 лютого 1933 р.)
- Заборона комуністичної і соціал-демократичної преси, ліквідація недоторканності особи, свободи слова, зібрання
- Перемога нацистів на виборах 5 березня 1933 р. (завдяки оголошенню недійсними 81 мандату комуністів)
- Надання уряду Гітлера надзвичайних повноважень парламентом
- Заборона нацистами вільних профспілок (травень, 1933 р.)
- Закон про заборону діяльності будь-яких політичних партій, крім НСДАП (червень, 1933 р.)
- Суміщення постів канцлера та президента Гітлером після смерті П. Гіндебурга (2 серпня 1934 р.)
- Надання плебісцитом виняткової влади Гітлеру (19 серпня 1934 р.)
- Затвердження в усіх структурах влади вертикальної системи фюрерства – підпорядкування нижчестоящих фюрерів вищестоящим

- Злиття апарату НСДАП з державними органами
- Розгул насильства і терору (створення концтаборів для противників нацистського режиму; діяльність спеціальних органів насильства і терору – гестапо, СА, СС, СД)
- Розгул антисемітизму – нетерпимості, ворожого ставлення до євреїв (бойкот єврейських підприємств і установ, серія законів, які позбавляли євреїв німецького громадянства і забороняли їм займати посади в держустановах, створення гетто, масштабний єврейських погром у ніч з 9 на 10 листопада 1938 р.)
- Державне регулювання економіки (створення Генеральної ради німецького господарства, запровадження контролю над цінами та зарплатами, започаткування поступового переходу до карткової системи розподілу)
- Мілітаризація економіки (прискорений розвиток воєнної промисловості, підпорядкування економіки воєнним приготуванням)
- Заходи щодо ліквідації безробіття
- Ідеологічна політика нацистів (створення міністерства пропаганди на чолі з Й. Геббельсом (1933 р.), встановлення контролю над усіма засобами масової культури, намагання поставити їх на служіння нацистському режиму)
- Агресивна зовнішня політика (аншлюс Австрії 1938 р., приєднання до Німеччини Судетської області Чехословаччини завдяки Мюнхенській угоді)

?! Обговорення проблемних питань, поставлених на початку лекції.

А закінчити лекцію хотілось би розміркуваннями видатної української поетеси Ліни Костенко з її роботи „Гуманітарна аура нації, або Дефект головного дзеркала”: „...Німці. Нація філософів і композиторів... Хто дав світові Бетховена, Гете, Шиллера, Гегеля, Канта, Ніцше? І хоча Бухенвальд недалеко від дуба Гете, і дуб той спіляний, і солдати вермахту відкривали на тому пні бляшанки, – все одно не Гітлер визначає образ нації з його Геббельсом, що хапався за пістолет при слові культура, і не Ельза Кох, а доктор Фауст і Лорелай над Рейном”

?! Прокоментуйте думку української поетеси. Аргументовано доведіть або спростуйте її.

Домашнє завдання.

?! Виконайте завдання № 13 на с. 33 в навчальному посібнику Земерова Т.Ю., Скурда І.М. Всесвітня історія. Практичні роботи. 10 кл. – Х., 2007.

?! Порівняйте німецький нацизм та італійських фашизм як різновиди правих тоталітарних режимів.

	Нацизм	Фашизм
Спільне		
Відмінне		

?! Американський історик А. Кассельс запропонував теорію щодо поширення нацистської та фашистської ідеології в Європі. На його думку фашизм був характерним для порівняно відсталих країн, що розраховували за допомогою жорсткої диктатури й централізованої економіки досягти прискорених темпів розвитку. Нацизм, натомість, слід розглядати як негативну реакцію на промисловий переворот, урбанізацію та розмивання національних особливостей, тому він має ґрунт у провідних капіталістичних країнах. Чи поділяєте ви думку історика? Наведіть факти, що підтверджують або спростовують наведене твердження?

Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів з історії: урок-гра класу

О. С. Лушней

Суспільство розвивається дуже швидко. Кожний новий день несе безліч подій у різних галузях людського життя: те, що вчора вважалося відкриттям, сьогодні сприймається як звичайна річ, а завтра набуде нових якостей. За цих умов знання, отримані в школі, не можуть задовольнити людину, оскільки вже під час навчання потребують оновлення. Сучасна школа повинна не просто дати дитині суму знань, умінь і навичок, а зробити її компетентною, тобто здатною самостійно здобувати й використовувати знання в різних життєвих ситуаціях; готовою брати на себе відповідальність; активною у суспільному житті; такою, що розуміє несхожість людей і поважає чужу історію, культуру тощо. Все це потребує переорієнтації процесу навчання на розвиток особистості учня і проведення цієї ідеї через усі компоненти навчання від цілей, змісту, позицій учасників навчальної взаємодії, форм, методів, технологій навчання до оцінювання навчальних досягнень учнів.

Основною одиницею оцінювання є навчальна тема. Це зумовлено психологічними закономірностями процесу навчання та необхідністю реалізації його послідовних етапів протягом логічно завершеного навчального циклу. На практиці процедура оцінювання часто відкладається на останній урок з теми, визначений у навчальній програмі як «тематичне оцінювання». В результаті створюється загальна

картина засвоєння учнями навчального матеріалу, проте втрачається діагностування розвиненості в учнів інтелектуальних і спеціальних умінь і навичок. Отже, оцінюються насамперед рівень знань учнів і ступінь розвиненості пам'яті, а інтелектуальний розвиток залишається поза увагою вчителя. На мою думку, щоб цього уникнути, треба відійти від орієнтації навчання на знання як на основний показник навчальних досягнень учнів і запровадити компетентнісно орієнтований підхід.

Поняття компетентності належить до сфери складних умінь та якостей особистості, а не зводиться лише до знань і навичок. Тому компетентнісно орієнтований підхід передбачає більш чітке визначення кола інтелектуальних і спеціальних умінь і, відповідно, розробку системи завдань, спрямованих на їх розвиток. Такі завдання можна використовувати під час навчання і тематичного оцінювання, їх самостійне виконання дозволить визначити й оцінити рівень навчальних досягнень учнів. Вони логічно поєднуються у шість груп. Кожна позначається певною літерою й спрямована на виявлення в учнів рівня: загально інтелектуальних вмінь (виділяти головне, аналізувати, узагальнювати тощо), повноти, глибини і системності знань, набуття досвіду творчої діяльності; вміння орієнтуватися в часі (локалізувати історичні події у часі); вміння орієнтуватися в історичному просторі (локалізувати події у просторі); вміння порівнювати історичні явища, події та особи, виявляти зміни, що відбулися; вміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки між історичними подіями, явищами та процесами; вміння аналізувати історичні джерела.

Реформування загальної середньої освіти передбачає реалізацію основоположних принципів гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію освітніх систем з інформативної форми навчання на розвиток особистості людини, визнання її самоцінності та індивідуально-диференційований підхід до навчання і, відповідно, до оцінювання досягнутих учнями результатів.

Перевірка й визначення досягнутого рівня підготовки учнів належать до найважливіших аспектів навчального процесу і значною мірою визначають його якість. Вихідним пунктом у розробленні системи оцінювання, виборі критеріїв оцінювання якості та рівня знань є цілі навчання.

У зв'язку з оновленням змісту навчання потребує змін і система оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

Виставлена оцінка повинна відображати рівень підготовки учня, засвоєння ним необхідного обсягу знань, умінь і навичок, тобто вона є визначенням своєрідного рейтингу учня в конкретний період навчання. Відтак виставлені учневі бали свідчать про рівень його підготовки і не поділяються на «позитивні» й «негативні», останні з яких виконували раніше каральні функції.

Питання оцінювання знань – невичерпна тема, яка протягом багатьох років обговорювалась досить інтенсивно. Оцінювання знань

необхідне, оскільки без зворотного зв'язку неможливий навчальний процес. Хоча ставити чи не ставити оцінку – питання дискусійне.

Оцінювання – це процес, діяльність (дія), що виконується людиною; оцінка ж є результатом цього процесу, діяльності.

Дванадцятибальна система дає можливість учневі самому взяти участь у процесі оцінювання. За умов наявності різнорівневих завдань учень має можливість спробувати їх розв'язати. Оцінка – це той рівень (бар'єр), який зумів подолати учень, працюючи із завданням.

Я думаю, що тематичний облік навчальних досягнень учнів вимагає від нас, вчителів, більш уважного, творчого ставлення до здійснення контрольно-оцінної функції. Перевірка знань є сильним засобом спонукання учнів до відповідальнішого ставлення до навчання.

Навчання – це процес не набуття знань, а їх здобування. І важливе значення тут має рівень навченості учнів.

Навчити наук можна всіх дітей, але результати будуть різні. Щоб їх визначити, треба брати до уваги сукупність таких показників, як розуміння, запам'ятовування, розрізнення, уміння, перенесення.

Навченість з історії – це:

- здатність розрізняти історичні події, явища, історичних осіб серед інших;
- здатність запам'ятати, де і коли відбулась історична подія, назву історичного явища, історичні терміни, імена історичних осіб, що проявляється як механічне відтворення цієї інформації;
- розуміння історичного факту і термінології, що проявляється як осмислення перебігу історичних подій, фактів із життя історичних осіб, визначень історичних понять, розповідь про це своїми словами;
- уміння опрацьовувати історичну інформацію за відомим алгоритмом (елементарні вміння), давати відповіді на запитання до історичного тексту, ставити до нього запитання репродуктивного характеру, складати план тексту, визначати його тему, передавати зміст матеріалу тезово або у вигляді конспекту, реферувати історичні джерела та літературу, складати хронологічні таблиці, знаходити на карті кордони держав, місця битв і т. ін.;
- уміння опрацьовувати історичну інформацію за самостійно складеним алгоритмом (продуктивні вміння): описувати події, явища, процеси, створювати життєписи історичних осіб, інтерпретувати історичні події, явища, процеси, а також діяльність та погляди історичних осіб.

Нетрадиційні форми уроків міцно увійшли в практику школи. Порівняно зі звичайними уроками вони мають багато переваг. По-перше, вони дозволяють дати учням масу додаткової цікавої інформації. По-друге, сама організація такого уроку сприяє розвитку творчої самостійності дітей, їхнього інтересу до проблеми. Під час підготовки до уроку, учні набувають уміння орієнтуватися в

океані інформації, добирати матеріал, правильно оцінювати події та явища. Вирішенню цих завдань допомагають інтерактивна форма уроків, своєрідне оформлення класу, а головне – активна роль, яку відіграють учні на уроці.

Засвоєння інформації та інша діяльність учнів відбувається на творчому або емоційному рівні. А використання гри, на мою думку, допомагає ефективно перевірити рівень знань школярів на різних рівнях.

Гра супроводжувала людство упродовж всієї його історії. Людина грає постійно – від народження до смерті. В грі люди знаходять все: любов і ненависть, горе й радість, безумство і щастя. Найпростіше – це гра, і водночас найскладніше – це гра. Зигмунд Фрейд розглядав гру як реалізацію найважливіших бажань, а англійський філософ Г. Спенсер пояснював виникнення гри «надлишком сили».

Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу шляхом залучення учнів у гру (передусім ігрове моделювання подій та явищ, що вивчаються).

Гра є дуже давнім явищем людської культури, тож не дивно, що її здавна використовували у дидактиці. Загальними ознаками гри, на думку всесвітньо відомого нідерландського мислителя ХХ ст. Й. Гейзенга є:

- її умовний характер, який дає змогу абстрагуватися від реальної дійсності з її монотонністю й утилітаризмом;
- добровільність участі у грі;
- обмеженість просторовими і часовими рамками;
- невизначеність розвитку й результатів;
- фіксованість ігрових дій системою правил і обов'язків;
- зацікавленість грою, що зумовлює сильний емоційний вплив на людину, активізує її інтелектуальні, духовні та фізичні сили.

Разом з тим, використання гри у навчальному процесі стикається з протиріччям, на яке звернув увагу російський педагог М. Кларін: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому завдання педагога при застосуванні ігор у навчанні полягає у підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті.

У дидактичній науці не існує єдиного погляду на статус гри у навчанні. Немає також і єдиної класифікації навчальних ігор.

Втім, при розгляді гри як методу навчання конкретного предмета, зокрема історії, необхідність у класифікації ігор за галуззю діяльності та предметною галуззю відпадає сама по собі. Оскільки гра розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації ситуації, смислів, станів), то основними видами гри за методикою її проведення є змагання, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні ігри, ігри-драматизації. За дидактичною метою ігри бувають актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі, контрольно-корекційні. Кожна з визначених цілей передбачає освітні, розвивальні та виховні орієнтації.

У своїй практиці я використовую багато різних ігор – рольові, дидактичні та інші. Дидактична гра – це гра, яка допомагає вчителю

не тільки урізноманітнювати навчання, здійснювати контроль навченості учнів, а й організовувати процес розумного розвитку дитини. Ця гра використовує й інші ігри, особливо рольові, У випадку, коли грають декілька школярів.

В іграх процес навчання набуває незвичайних форм, передбачає політ фантазії, самостійний пошук, новий погляд на звичайні ситуації, переосмислення фактів. Гра створює атмосферу здорового змагання, змушує по-новому використовувати накопичені знання і застосовувати їх не тільки механічно, а й відповідно до ігрових обставин.

Дуже важливо для мене, що не під тиском обставин, а за бажанням самих учнів у ході навчальної гри відбувається багатократне повторення матеріалу в різноманітних формах, виникає можливість оцінити знання, вміння та навички учнів. І найприємніше для мене те, що дітям подобаються такі форми роботи на уроці.

Урок-гра є сучасним інтерактивним уроком. За правилами гри учні поділяються на декілька команд. Для змагання пропонується 5-7 конкурсів, кожний з яких оцінюється певною кількістю балів. Виходячи із загальної кількості отриманих командою балів, а також враховуючи участь кожного гравця у роботі команди, журі, експерти виставляють бали у спеціальні оцінювальні листи. Наприкінці уроку, відповідно до рейтингової шкали оцінювання, бали переводяться в оцінки.

Тематичне оцінювання за темою:

«Греція в другій-першій половині I тис. до н.е.»

«Греція в V – IV ст. до н.е.»

(6 клас)

Мета: шляхом використання конкурсів, дидактичних ігор перевірити рівень засвоєння учнями матеріалу теми; також вміння застосовувати отримані знання, працювати в команді; виховувати почуття колективізму, толерантного ставлення один до одного.

Тип уроку: перевірка та корекція знань.

Форма проведення: гра.

Правила гри: клас ділиться на три команди по 4 чол. в кожній. Команди придумують собі назву. В кожній команді є експерт, який протягом уроку виставляє оцінки на спеціальному оцінювальному листі кожному члену команди.

ХІД УРОКУ:

I ОРГАНІЗАЦІЙНА ЧАСТИНА

II ОСНОВНА ЧАСТИНА

1. Тестовий марафон.

Кожна команда отримує листок з тестовими завданнями. За кожну правильну відповідь команда отримує по 1 балу.

Завдання 1-й команди.

1	Як називається півострів, на якому розташована Греція? а) Балкани; б) Крим; в) Піреней.
2	Як називали себе стародавні греки? а) галли; б) етруски; в) елліни.
3	Як називається найвища гора в Греції? а) Олімп; б) Говерла; в) Арабат.
4	Як перекладається назва моря «Понт Евксинський»? а) Азовське море; б) Балтійське море; в) Чорне море.
5	Назвіть найбільшу область Греції: а) Аттика; б) Коринф.
6	Як називалось місто, що прославилось своїми хоробрими воїнами? а) Сицилія; б) Спарта; в) Коринф.
7	Як нагороджували переможців Олімпійських ігор? а) медалями; б) дарували колісницю; в) одягали на голову оливковий вінок.
8	Статую якої богині знайшли на острові Мелос? а) Афіни; б) Нікі; в) Афродіти.
9	Діоніс – бог: а) мудрості та війни; б) кохання; в) виноробства та виноградарства.
10	Як звали царицю острова Ітака, яка 20 років чекала на свого чоловіка? а) Пенелопа; б) Афродіта; в) Єлена.

Завдання 2-й команди

1	Як називалась ринкова площа? а) агора; б) акрополь; в) ареопаг.
---	--

2	Хто є видатним міфічним героєм Еллади? а) Аполлон; б) Геракл; в) Прометей.
3	Героїня міфу про яблуко розбрату, богиня любові та краси: а) Афродіта; б) Пенелопа; в) Єлена.
4	Бог, що подарував людям вогонь: а) Прометей; б) Гермес; в) Аполлон.
5	Як називалася рада знаті в Афінах? а) ареопаг; б) демос; в) поліс.
6	Афінський мудрець, засуджений на смерть: а) Сократ; б) Аристотель; в) Платон.
7	Назвіть основні заняття спартанців: а) військова справа; б) ремесло; в) землеробство.
8	Згідно з міфами, їжею богів Олімпу служила: а) акація; б) фіалка; в) амброзія.
9	Що означає грецьке слово «демократія»? а) «влада тирану»; б) «влада декількох»; в) «влада народу».
10	Хто скасував в Афінах боргове рабство? а) Перикл; б) Солон; в) Драконт.

Завдання 3-й команді

1	Як називались дев'ять правителів Афін, які щорічно обирались долею? а) стратеги; б) архонти; в) народні збори.
2	Боги, яких вшановували давні греки, жили на горі: а) Олімп; б) Арарат; в) Говерла.

3	Не мали права голосу: а) чоловіки, які досягнули 21-річного віку; б) метки; в) аристократія.
4	Укріплення, призначене для захисту міста, називалося: а) поліс; б) акрополь; в) агора.
5	«Золотою добою» афінської демократії називають правління: а) Солона; б) Перікла; в) Клісфена.
6	Храм богині Афродіти називався: а) Одеон; б) Парфенон; в) Пантеон.
7	Пелопоннеська війна тривала: а) 25 років; б) 29 років; в) 27 років.
8	Після закінчення Пелопоннеської війни в Афінах була встановлена: а) демократія; б) олігархія; в) тиранія.
9	У Давній Греції виник новий вид мистецтва, тісно пов'язаний із релігійними уявленнями еллінів: а) архітектура; б) театр; в) живопис.
10	Згідно з грецької міфологією, музою-покровителькою історії була: а) Кліо; б) Терпсихора; в) Мельпомена.

Команди здають картки. Журі підраховують кількість правильних відповідей.

2. «Крилаті вислови»

Команди отримують крилаті вислови, значення яких вони мають пояснити. Кожному члену команди по одному вислову. Журі сумує бал кожного члена та додає до командного балу. Кожна правильна відповідь – 1 бал.

Команда І.

Вислови: «Яблуко розбрату»

«Лаконічна мова»

«Ахіллесова п'ята»
«Нитка Аріадни».

Команда II.

Вислови: «Сізіфова праця»
«Драконівські закони»
«Марафонський біг»
«Троянський кінь».

Команда III.

Вислови: «Розрубати Гордіїв вузол»
«Скриня Пандори»
«Муки Тантала»
«Бочка Данаїд»

3. «Про що йдеться мова?»

Вчитель читає текст, а учні повинні впізнати про кого або про, яку подію йдеться мова. За кожну правильну відповідь відповідачі приносять по 2 бали своїй команді.

1) «Прив'язи нитку біля входу і просуваючись лабіринтом, розмотуй клубок. За допомогою цієї нитки ти знайдеш зворотній шлях» (Аріадна, міф про Тесея).

2) «Могутній велетень, який за наказом Зевса, підтримує своїми плечима небесний звід. Цьому покаранню він був підданий нібито за те, що разом з іншими титанами спробував вчинити замах на самого Зевса, прагнучи захопити небо» (Атлант).

3) «- Слухай, Цеклопе! Своєю жорстокістю ти сам накликав на себе кару Зевса. Більше ти не вбиватимеш й не пожиратимеш нещасних мандрівників» (Одісей).

4. Алфавіт

Кожній команді роздаються картки з зашифрованими словами з теми. Кожна правильна відповідь – 2 бали. Кожна цифра відповідає буква алфавіту.

Команда I.

1) 1,25,21,19,6,12,23,1 (Афродіта)
2) 17,7,23,21,19,20,19,16,12,33 (Метрополія)
3) 17,12,18,19,23,1,3,21 (Мінотавр)
4) 16,1,15,19,18,12,15,1 (Лаконіка)

Команда II.

1) 1,20,19,16,16,19,18 (Аполлон)
2) 22,23,21,1,23,7,4 (Стратег)
3) 4,12,20,20,19,15,21,1,23 (Гіппократ)
4) 12,16,12,1,6,1 (Іліада)

Команда III

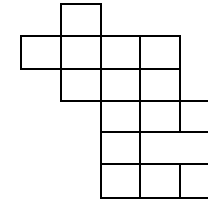
1) 4,7,21,19,6,19,23 (Геродот)

2) 20,10,22,7,14,6,10,18
3) 6,7,17,19,15,21,1,23,12,33
4) 25,7,17,12,22,23,19,15,16

(Посейдон)
(Демократія)
(Фемістокл)

5. Розв'язи кросворд

Кожній команді дається цифровий кросворд, відповіді якого будуть складати дати історичних подій.



По горизонталі: 1.Рік, коли Афіни стали столицею Греції(1834р.).
2.3 якого року (до н.е.) Клісфен почав проводити реформи?(509р.)
3. В якому році (до н.е.) закінчилися греко-перські війни? (449р.)

По вертикалі: 1.В якому році (до н.е.) почалися греко-перські війни? (490р.) 2.В якому році (до н.е.) Солон примирив аристократів і демос, встановивши нові закони, за якими борги селян скасовувалися? (594р.) 3.В якому році (до н.е.) син Дарія I Ксеркс організував похід до Греції? (480р)

За кожну правильну відповідь учні отримують по 2 бали.

6. Стоп-кадр

Дітям показується фрагмент фільму «300 СПАРТАНЦІВ». Перегляд фрагменту триває 8 хвилин. Хто з учнів перший вгадає, про яку подію йдеться в фільмі, той приносить своїй команді 5 балів.

III ПІДБИТТЯ ПІДСУМКІВ

Наприкінці уроку журі підраховує бали кожної команди. В свою чергу, експерт кожної групи підраховує бали кожного члена команди, і виводить бал, який учень отримує за тематичне оцінювання.

Учитель підбиває підсумки уроку.

Тематичне оцінювання за темою:

«Політичний устрій, соціально-економічний розвиток Київської Русі та Галицько-Волинської держави IX-XIV ст. »
(7 клас)

Мета: оцінити навчальні досягнення учнів у ході вивченої теми за допомогою дидактичних ігор, конкурсів; перевірити вміння застосовувати отримані знання.

Тип уроку: перевірка та корекція знань.

Форма проведення: гра.

Правила гри: клас ділиться на 3 команди. Кожна команда придумує собі назву. Бали записуються команді вцілому. Але більш активні учні команди за відповіді будуть отримувати кольорові папірці, вони будуть становити додаткові бали при виставленні оцінок.

ХІД УРОКУ:

I. ОРГАНІЗАЦІЙНА ЧАСТИНА

II. ОСНОВНА ЧАСТИНА УРОКУ

1. «Хто швидше?»

Вчитель читає запитання. Котрий член команди швидше підніме руку на запитання, і відповідь правильно, той приносить своїй команді 1 бал.

Запитання:

1. Хто з князів на знак перемоги прибив щит над воротами Царграда? (Олег)

2. Який князь здійснив 83 великі походи проти половців? (В.Мономах)

3. Хто заснував першу бібліотеку на Русі? (Я. Мудрий)

4. Як називається мозаїчна ікона Божої Матері в Софійському соборі? (Марія Оранта)

5. Коли з'явилася перша кам'яна споруда в Київській Русі? (989 р. - церква)

6. Під яким іменем мазовецький князь Болеслав Тройденевич, останній князь Галицько – Волинської держави, посів галицький престол? (Юрій II)

7. Кого називали «тестем Європи»? (Я. Мудрого)

8. За часів правління якого князя були побудовані Золоті ворота? (Я. Мудрого)

9. Авторами азбуки кирилиці були? (Кирило та Мефодій)

10. Якого князя було короновано? (Данило Галицький)

11. Назвіть столицю Галицько – Волинського князівства? (Холм)

12. Яке місто було назване на честь старшого сина Данила Романовича? (Львів)

13. Головне письмове джерело Галицько – Волинського князівства? (Галицько-Волинський літопис)

14. Як називався найбільший білокамінний храм у Галичі? (Успенський собор)

15. Який князь об'єднав Галичину і Волинь? (Роман Мстиславович)

16. Навколо якої історичної особи розгортається розповідь в одній з частин Галицько – Волинського літопису? (Данило Романовича)

17. Як називалися різні категорії залежного населення, яке можна було продавати, дарувати або передавати в спадщину? (Челядь)

18. Який князь Київської Русі склав перший юридичний документ держави? (Я. Мудрий)

19. Хто з руських князів охрестився в Візантії? (Олег)

20. Як народ прозвав князя Володимира Святославовича? (Володимир Красне Сонечко)

2. «Хронологія»

Команди по черзі повинні називати дати за темою та пояснювати зміст подій, пов'язаних з ними. Яка команда затримується з відповіддю – вибуває. Оцінка 5 балів за конкурс команді переможцю.

3. «Встановіть відповідність»

Кожній команді роздаються картки, де в лівій колонці термін або дата, а в правій – подія або визначення. Потрібно правильно встановити відповідність першої та другої колонок. За кожну правильну відповідність – 1 бал.

Завдання 1-й команді

1) Смерди;	а) селяни, що відробляють свій борг;
2) Рядовичі;	б) вільні селяни;
3) Закупи;	в) напівзаможні люди, що працюють за договорами;
4) Изгої;	г) заможні люди, позбавлені власності й свободи;
5) Раби.	д) вигнанці з общини, позбавлені прав отроки монахи, що навчилися письма.

(1б, 2в, 3а, 4д, 5г)

Завдання 2-й команді

1) 1199-1205 рр.;	а) правління Галицько-Волинського князя Данила Романовича;
2) 1237-1264 рр.;	б) правління князя Льва Даниловича;
3) 1234-1271 рр.;	в) правління князя Юрія I;
4) 1264-1301 рр.;	г) правління князя Василья Романовича;
5) 1301-1308 рр.	д) правління князя Романа Мстиславовича.

(1д, 2а, 3г, 4б, 5в)

Завдання 3-й команді

1) 882-912 рр.;	а) візит княгині Ольги до Константинополя;
2) 965 р.;	б) роки князювання Святослава I Хороброго;
3) 957-972 рр.;	в) роки князювання Ярослава Мудрого;
4) 1019-1054 рр.;	г) роки правління Володимира Мономаха;
5) 980-1015 рр.	д) князювання Олега.

(1д, 2а, 3б, 4в, 5г)

4. «Піраміда»

Завдання команді 1: потрібно зробити генеалогічне дерево князів Київської Русі від IX – і до політичної роздробленості – XIII ст.

Завдання команді 2: потрібно зобразити генеалогічне дерево князів Галицько-Волинської держави XII – сер. XIV ст.

Завдання команди 3: зобразити категорії населення Київської Русі у вигляді східців, де на нижній сходинці стоїть холоп, а на вищій – князь. (князь-бояри-служителі церкви-міська знать-чернь-селяни-смерди-холопи)

5. «Про яку подію йдеться?»

Вчитель читає історичну подію, яка стосується Київської Русі або Галицько-Волинського князівства, а командам потрібно відгадати, про яку подію йдеться мова. Правильна відповідь – 2 бали.

1) «В літо 1019 р. зібрав Ярослав багато воїнів і рушив на Святополка. І прийшов на річку Альту. Святополк же утік до печенігів і скоро з'явився у силі грізній. І от вони стали один проти одного. Тоді вийшов Ярослав на те місце, де було убито Бориса, і, здійнявши руки до неба, сказав:

– Кров мого брата кличе до помсти ... »

2) «У літо 879 р. помер у Новгороді Рюрик і передав князювання своє Олегові – родичеві своєму, і віддав на руки йому сина Ігоря, бо той був вельми на ту пору малий. І прийшли до гір Київських, і узнав Олег, що княжать тут Аскольд та Дір ... »

3) «І, коли Володимир прибув, повелів поскидати кумирів – тих порубати, а других вогню оддати ...»

4) «Це був один з найзавзятіших боїв: він тривав кілька днів, але татари нарешті стали переможцями; половці й русичі зазнали цілковитої поразки.»

5) «В тому році ... прийшов хан Батий до міста ... з величезною кількістю воїнів і оточив місто. Облягла його сила татарська, і неможливо було нікому з міста вийти, ні в місто ввійти.»

6) «За вірою – головна апсида навколо неї – великий грецький напис, який облямовує зображення Богоматері висотою 5,45 м. Це найбільша фігура в усьому давньоруському мистецтві, Богоматір зображено з суворим обличчям і заглибленим у себе поглядом, з піднятими угору руками, як заступницю людей.»

6. «Вірування».

Команди повинні написати не менш 3 відмінностей між християнством та язичництвом. За кожну відмінність команда отримує по 2 бали.

Приклад відповіді:

Християнство: 1.Єдинобожжя; 2.Священна книга – Біблія; 3.Відсутність жертвоприношення; 4.Більш пізня релігія; 5.Сили природи не обожнюються; 6.Церква; 7.Священники; 8.Молитва.

Язичництво: 1.Багатобожжя; 2.Священної книги немає; 3.Жертвоприношення; 4.Більш рання релігія; 5.Обожнюються сили природи; 6.Капище; 7.Жерці; 8.Відсутні молитви.

ІІІ ПІДБИТТЯ ПІДСУМКІВ

Наприкінці уроку журі підраховує бали кожної команди. В свою чергу, експерт кожної групи підраховує бали кожного члена команди, і виводить бал, який учень отримує за тематичне оцінювання.

Учитель підбиває підсумки уроку.

Висновки.

За інноваційними технологіями уроки тематичного оцінювання можна проводити в різній формі: у вигляді багаторівневих письмових робіт, усних заліків, дидактичних ігор. Я вважаю, більш цікавим для дитини тематичне оцінювання буде в вигляді ігри.

На мою думку, ігрова діяльність на уроках сприяє підвищенню зацікавленості до предмета і полегшує засвоєння складних теоретичних понять. Таким чином, гра є головним засобом і навіть умовою інтелектуального розвитку учня.

У іграх процес навчання, перевірки знань набуває інших, незвичайних форм навчання – політ фантазії, самостійний пошук, новий погляд на звичайні ситуації, переосмислення фактів. Гра створює атмосферу здорового змагання, змушує по-новому використовувати отримані знання й використовувати їх. І важливим є те, що під час гри, учні багаторазово повторюють вивчений матеріал в різноманітних формах.

Література

1. Бабанов К.О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти // Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів. – Х.:«Основа», с.108-122.
2. Бандровський О. Історія Стародавнього світу. 6 клас. – К.:«Генеза», 1998.
3. Власов В. Історія України. 8 клас. – К.:«Генеза», 2004.
4. Гісем О.В., Мартинюк О.О. Історія України. 8 клас. – Х.,2008.
5. Контурна карта з Історії України. 10-11 клас.
6. Свідерський Ю.Ю., Ладиченко Т.В., Ромашин Н.Ю. Історія України. 7 клас. – К., 2007.
7. Турченко Ф.Г., Панченко П.П., Тимченко С.М. 11 клас. – К.:«Генеза», 2007.
8. Шалагінова О.І., Шалагінов Б.Б. Історія Стародавнього світу. 6 клас. – К., 2006.

З досвіду краєзнавчої роботи в школі

Т. І. Раєвська

Ми живемо на чудовій, багатій історією, традиціями, славними іменами, мальовничій землі України. Наша мала Батьківщина – Харківщина відома в усьому світі своїми науковими школами, продукцією промислових підприємств, пам'ятками історії світового рівня. Краєзнавці різних поколінь складають літопис нашого краю, ведуть дослідження юні краєзнавці в туринських походах, експедиціях, екскурсіях. Так вони отримують інформацію про історію заселення нашого краю, походження назв міст, цікаві історичні події, про видатних осіб, які жили і працювали на території нашої Батьківщини, а також про найбільш цікаві об'єкти туризму різних районів Харківщини.

В кінці 80-х років, особливо з проголошенням незалежності України і відродженням національної самосвідомості, посилюється інтерес до вітчизняної історії. Це викликало значне поживлення історико-краєзнавчої роботи на містах. Завдання розбудови української держави істотно посилюють роль і значення роботи краєзнавців у формуванні національної самосвідомості, відродженні духовності та історичної пам'яті українського народу, збереженні та популяризації безцінних скарбів матеріальної і духовної культури, розвитку музейництва і туристсько-екскурсійної роботи. Зародившись як масове явище шкільного життя і пройшовши у своєму розвитку декілька етапів краєзнавство зайняло в наші дні гідне місце в освіті і вихованні школярів. Вперше термін «краєзнавство» з'явився в педагогічній літературі з 1914 р., а широке розповсюдження набув в радянські часи. Значення краєзнавчого матеріалу при викладанні історії в школі важко переоцінити. Він дозволяє конкретизувати загально-історичний матеріал. Місцеві умови накладають певну своєрідність на хід тих чи інших історичних подій.

Для дітей характерно почуття гордості своїм краєм. Вони намагаються обґрунтувати свій патріотизм будь-якими свідченнями про видатні події з його історії. Таким чином, робота з історичного краєзнавства в школі допомагає у вихованні любові до Батьківщини, гордості за неї.

Виходячи з сучасних задач, можливостей школи і накопиченого досвіду, вивчення краю може проводитись з учбово-виховною, пізнавальною, або науковою метою, хоча ні одна з них не реалізується в чистому виді, а виступає у взаємозв'язку з іншими.

Безпосередньо з поняттям «краєзнавство» пов'язано поняття «край», без чіткого уявлення про просторові границі якого не можливо

цілеспрямована робота по його вивченню. Поняття «край» співпадає з адміністративним поділом країни на області, але як територія області складається з більш дрібних адміністративних і населених пунктів. Таким чином, відповідно до краєзнавства можна підвести декілька ареалів:

1. безпосередньо область або її частина;
2. район чи частина району;
3. населений пункт або його частина;
4. окремий виробничий об'єкт або громадська організація.

Вибір територіального рівня для вивчення краєзнавства залежить від:

- А) пізнавальної, виховної, наукової значимості теми;
- Б) від ступеня розповсюдження події в межах ареалу;
- В) наявності джерел, необхідних для вивчення вибраної теми.

Працюючи у 80-ті роки на Полтавщині, учнями був зібраний багатий краєзнавчий матеріал з історії рідного села Велика Круча. В пошуках матеріалів вони звертались до старожилів села, представників сільської адміністрації. Велику допомогу їм надав колишній директор школи Островський Мар'ян Петрович. У нього вдома знаходились цікаві документи з історії заснування села і його перших мешканців. Ці матеріали були систематизовані учнями і на основі них були написані наукові проекти. Так з'явився матеріал з історії села, яке виникло в середині XVII століття. На прикладі розвитку цього села можна простежити закономірні процеси, які відбувались в Україні в той період.

Працюючи в СШ №74 Фрунзенського району м. Харкова вчителі історії приділяли велику увагу краєзнавчій роботі. Ця робота велась в різних напрямках:

- історія давнього минулого нашої батьківщини;
- історія нашого краю в період Гетьманщини і в роки Великої Вітчизняної війни;
- вивчення історії Харківщини;
- Харків'яни-герої та інше.

В школі були створені краєзнавчий гурток, краєзнавча група „Яструб“, науково-учнівське товариство імені Д. Яворницького (керівник Кудлай Л.К.). Діти обрали за інтересами напрямки діяльності: краєзнавчий, військово-історичний, туристичний, квітковий.

Більш важким етапом роботи краєзнавчого гуртка є самостійна шкільна наукова експедиція, наприклад, археологічна або екскурсії по вивченню природи нашого краю, етнографії, мистецтвознавству.

На протязі останніх 6 років результати цієї роботи узагальнювались на щорічних учнівських конференціях.

В 2001-2002 навчальному році у школі була створена учительська науково-методична група "Основа". На базі цієї групи на протязі року проводились районні методичні семінари вчителів з історії Харківщини (методист Проценко С.П.)

Велика увага краєзнавчій роботі приділялась у СШ № 95, зокрема, вивченню давньої історії нашого краю, історії Слобожанщини, екскурсіям по містах і селах Харківщини та Харківської області. З результатами роботи учнів можна було ознайомитись на шкільних історико-краєзнавчих конференціях та під час позакласних заходів. В 2004 році учениці Губська Олександра і Петрова Алла в обласному конкурсі з краєзнавства, присвяченому 350-річчю з утворення міста Харкова, посіли перше місце.

В практику школи ввійшли уроки, які проводили співробітники історичного музею. Як правило, науковий співробітник використовував на уроках цікаві експонати, фотографії, копії документів, колекції нумізматики і т.п. Такі уроки доступні для всіх міських шкіл.

Деякі уроки з краєзнавства ми проводимо в шкільному музеї бойової слави, що працює в СШ № 95. Бажано, щоб нові дані на такому уроці викладав як вчитель, так і учні, що займаються гуртковою роботою. Їх доповіді зазвичай є результатом кропіткої роботи по конкретній темі. Учні школи не забувають про ветеранів війни та праці свого мікрорайону, збирають матеріали про їх бойові трудові подвиги, життєвий шлях. Якщо потрібно учні надають допомогу ветеранам. Зібрані спогади жертв голодомору 1932 – 1933 р.р., в'язнів німецьких концтаборів, жертв Голокосту. Під час уроку-екскурсії обов'язково потрібно організувати замальовку найбільш типових експонатів, зробити записи, замальовки. Наступний етап роботи гуртка полягає в знайомстві з відомими пам'ятниками історії і культури, природи рідного краю і їх вивчення.

Значення історико-краєзнавчої роботи в школі полягає в тому, що в ході вивчення краю в розпорядження школи поступає зібраний учнями краєзнавчий матеріал, який може широко використовуватися у навчальній роботі. Це уривки з місцевих газет, спогади, листи учасників історичних подій, малюнки, карти-схеми.

Оброблений краєзнавчий матеріал викликає у учнів інтерес до вивчення предмета, сприяє активізації їх пізнавальної діяльності.

Краєзнавчий матеріал може використовуватися в виховній позакласній роботі, при проведенні краєзнавчих конференцій, зустрічей з видатними людьми. Така робота сприяє вихованню громадської самосвідомості, любові до рідного краю. Участь в походах, робота в бібліотеках, шкільних музеях, місцевих архівах розвиває інтелектуальні здібності, привчає до наукової роботи, розвиває естетичний смак. Краєзнавча робота позитивно впливає на професійну досконалість самого вчителя, оскільки для того, щоб успішно керувати учнями, вчитель повинен сам добре знати край, що вимагає його подальшої історичної самоосвіти, впливає на педагогічну майстерність вчителя, спонукає його до творчої розробки уроків або виховних заходів.

Тісна співпраця з учнями в експедиціях, в оформленні краєзнавчого кабінету чи музею дає можливість краще знати характер та інтереси школярів, встановити з ними ділове співробітництво.

Таким чином, історико-краєзнавча робота в школі сприяє розвитку пізнавальної активності учнів і привчає їх до наукової роботи.

Література

1. Багалій Д.І. Історія Слобідської України – Харків, 1990 р. – 256 с.
2. История и археология Слободской Украины — Харьков, 1992 г. – 231 с.
3. Історія міст і сіл Української РСР. Харківська область – Київ, 1967 р. – 923 с.
4. Рідний край. За редакцією І.Ф.Прокопенко. – Х: Основа, 1993р. – 582 с.
5. Харьковская область. Природа и хозяйство – Харьков, 1971 г. – 248 с.
6. По Харьковщине – Харьков, 1977 г. – 160 с.
7. Харків: архітектура, пам'ятники. – Київ: Мистецтво, 1986 г. – 207 с, іл.
8. Краєзнавство. Літопис українських краєзнавців. – Київ, 1995 г. – 96 с.
9. Рідний край. (навчальний посібник з народознавства) – Харків, 1995 р.,- 580 с.
10. Кононенко О.Є., Шульженко Л.С. Харківщанознавство – Харків "Гімназія", 2002 р. – 303 с
11. Б.П. Зайцев, В.В.Скирда. Історія рідного краю. – ч. I, II, – Харків, 2002 р.

Нова література з проблем викладання в ЗОСШ та вищій школі Рекомендаційний список літератури (2007-2008)

Ю. Г. Шевченко, Ю. Ю. Полякова

I. Загальні питання виховання освіти та навчання

Книги

1. Беляєв С. Б. Теоретичні основи педагогічної технології : навч. посіб. / С. Б. Беляєв ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х. : ХНУ : Захаренко В. В., 2007. – 95 с.
2. Василенко И. В. Гражданское воспитание студентов и школьников средствами самоуправления (зарубежный опыт) : науч.-метод. пособие / И. В. Василенко ; Запорож. нац. ун-т. – Днепропетровск : АРТ-ПРЕСС, 2007. – 191 с. : табл.
3. Вища школа України і Болонський процес: Бібліогр. покажч. / Акад. пед. наук. України, Ін-т вищої освіти, Європ. ун-т; [Упоряд. Б.І. Корольов та ін.]. – К.: Європ. ун-т, 2006. – 143 с.
4. Вплив університетської автономії на удосконалення якості освіти: нагальні завдання та ризики : матеріали семінару, 28-29 листоп.

- 2006 р., м. Харків. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. – 160 с. : іл., табл.
5. Гавриленко О. П. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. / О. П. Гавриленко. – К. : Ніка-Центр, 2008. – 171 с.
 6. Глоссарий современного образования / [сост.: Астахова В. И. и др.] ; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; Нар. укр. акад. – Х. : НУА, 2007. – 523 с.
 7. Год Б. В. Європейське Відродження: історія, політика, педагогічна думка : (нарис) / Б. В. Год. – Полтава : АСМІ, 2008. – 218 с. : портр.
 8. Гуманістичні універсалії освітнього простору: можливості самореалізації особистості : матеріали Всеукр. конф., (м. Київ, 28-29 верес. 2007 р.) / [за ред.: Г. О. Балла, Н. А. Бастун]. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 246 с. : іл., табл.
 9. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності майбутніх педагогів в умовах поліетнічного середовища : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Ольга Гуренко ; Бердян. держ. пед. ун-т. – Донецьк : Юго-Восток, 2007. – 167 с. : іл., табл., портр.
 10. Зубко А. М. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: Монографія. – Херсон: Айлант, 2006. – 123 с.: іл.
 11. Інновації як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти: Бібліогр. покажч. (1995-2006) / Нац. ун-т „Києво-Могилян. акад.”, Центр інновац. методик правової освіти, Наук. б-ка; Уклад. Н.В. Артикуца та ін. – К.: Стилос, 2007. – 616 с.
 12. Интеграционные процессы в системе образования Украины: проблемы теории и практики : программа и материалы XIV науч.-практ. конф. учителей, 21 апр. 2007 г. / [редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Х. : НУА, 2007. – 138 с.
 13. Історія української педагогіки: Іоаникій Галятовський : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [упоряд. Т. Д. Кочубей]. – Умань : Софія, 2007. – 154 с.
 14. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. В. Левківський. – 3-тє вид., переробл. та доповн. – К. : Центр учб. л-ри, 2008. – 188 с. : іл., табл.
 15. Манчуленко Л. В. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів : навч.-метод. посіб. / Лілія Манчуленко ; Чернівець. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2007. – 76, [1] с.
 16. Мигаль В. Д. Теорія і методи наукової творчості : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Д. Мигаль ; Харк. нац. автомоб.-дор. ун-т. – Х. : ВД „ІНЖЕК”, 2007. – 423 с. : іл., табл.
 17. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект / [О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук, Н. В. Яксат та ін.] ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 295, [2] с. : іл., табл.
 18. Наука і вища освіта : тези доп. учасників XVI Міжнар. наук. конф. молодих науковців [м. Запоріжжя, 17-18 квіт. 2008 р.] : у 4 т. / [редкол.: В. М. Огаренко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ : Гуманіт. ун-т „Запоріж. ін-т держ. та муніцип. упр.”, 2008. – Т. 1. – 251 с. : іл., табл. – Т. 2. – 265 с. : іл. – Т. 3. – 424 с. : іл., табл. – Т. 4. – 389 с. : іл., табл.
 19. Науково-дослідницька діяльність учнів. 5-11 класи / І. П. Нікітіна, Ю. О. Нікітін, В. В. Шеліхова, О. Л. Кожем'яка. – Х. : Основа, 2006. – 144 с. : іл., табл. ; 21 см. – (Бібліотека журналу „Історія та правознавство” ; вип. 2 (26)).
 20. Нечволод Л. І. Виховна робота в школі / Л. І. Нечволод. – Х. : Основа : Тріада +, 2007. – 111, [1] с. : іл., табл. ; 21 см. – (Адміністратору школи).
 21. Нісімчук А. С. Педагогіка : підручник / Андрій Нісімчук. – К. : Атіка, 2007. – 343 с. : табл.
 22. Освіта, культура та мистецтво в добу цивілізаційної глобалізації : матеріали Міжнар. наук. конф., 22-23 листоп. 2007 р. / [редкол.: В. М. Шейко та ін.]. – Х. : ХДАК, 2007. – 260 с. : іл. ; 20 см.
 23. Освіта України 2007 : інформ.-аналіт. матеріали діяльн. М-ва освіти і науки України у 2007 р. / [уклад.: К. М. Левківський та ін.]. – К. : Знання, 2008. – 285, [2] с. : іл., табл.
 24. Пахотин К. К. Высшая школа – некоторые избранные проблемы / Константин Пахо-тин. – Умань : Візаві, 2007. – 269 с. : ил., портр. ; 21 см.
 25. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / [упоряд. О. О. Фунтікова] ; Гуманіт. ун-т „Запоріж. ін-т держ. та муніцип. упр.”. – Запоріжжя : ЗІДМУ, 2007. – 403 с. ;
 26. Педагогічна майстерність керівника освітнього закладу: теорія і практика", всеукраїнський наук.-практ. семінар (2007 ; Полтава). Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару „Педагогічна майстерність керівника освітнього закладу: теорія і практика” (м. Полтава, 26-27 квіт. 2007 р.). – Полтава : Астрія, 2007. – 304 с. : іл., табл., схеми.
 27. Педагогічна майстерність : хрестоматія / [упоряд.: І. А. Зязюн та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна ; Акад. пед. майстерності. – К. : Богданова А. М., 2008. – 461 с.
 28. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / [Гриньова В. М, Золотухіна С. Т., Балбенко С. Ю. та ін.] ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-ге вид., виправл. і доповн. – Х. : ОВС, 2006. – 221 с.
 29. Перспективні та інноваційні напрямки діяльності наукових установ Харківського регіону : посібник / [уклад.: Кузькін Є. Ю. та ін.]. – Х. : ІНЖЕК, 2008. – 315 с.

30. Рогальська Н. В. Педагогічний супровід наукової діяльності студентів : [посібник] / Рогальська Надія Василівна ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Ін-т дошк. та початк. освіти. – Умань : Софія, 2007. – 101 с.
31. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. / [М. В. Артющина, О. М. Котикова, Г. М. Романова та ін. ; за ред.: М. В. Артющиною та ін.] ; Держ. вищ. навч. закл. „Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана”. – К. : КНЕУ, 2007. – 527 с. : іл., табл.
32. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайліченко ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – 2-ге вид., доповн. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. – 251 с.
33. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / [Г. С. Єгоров, М. Ю. Красовицький, О. І. Локшина та ін.]; Ін-т педагогіки Акад. пед. наук України. – К.: Богданова, 2006. – 228, [1] с.: табл., портр.
34. Стеченко Д. М. Методологія наукових досліджень: підручник / Д. М. Стеченко, О. С. Чмир. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К.: Знання, 2007. – 317 с.: іл., табл.; 21 см. – (Серія „Вища освіта XXI століття”).
35. Студентське самоврядування в контексті Болонського процесу : матеріали міжвузів. наук. конф. молодих вчених і студ., м. Донецьк, 14 трав. 2008 р. / [редкол.: Смерічевська С. В. (голов. ред.) та ін.]. – Донецьк : МАУП, 2008. – 132, [5] с. : іл., портр.
36. Українська освіта у світовому часопросторі : матеріали II Міжнар. конгресу, 25-27 жовт. 2007 р., Київ / [редкол.: Кононенко П. П. (голова) та ін.]. – К. : Рада, 2007. – 587 с. : іл. ; 21 см. – У надзаг.: НДІ українознав.
37. Університетська освіта в Україні та Болонський процес : навч. посіб. і термінол. слов. [для підготов. магістрів у вищ. навч. закл. IV рівня акредитації] / А. Ф. Головчук, Т. Д. Іщенко, О. О. Акімов [та ін.]. – К. : Аграр. освіта, 2007. – 84 с. : іл., табл.
38. Урок у сучасному вимірі / [упорядкув. Ампілогова Л. П.]. – Х. : Основа, 2006. – 158 с. : іл., табл. ; 20 см. – (Бібліотека журналу „Управління школою” ; вип. 11 (47)).
39. Хрестоматія з української класичної педагогіки : К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Вашченко, В. Сухомлинський : навч. посіб. / [уклад.: В. П. Кравець, О. І. Мешко]. – К. : Грамота, 2008. – 765, [2] с. : портр.
40. Шишка Р. Б. Організація наукових досліджень та підготовки магістерських і дисертаційних робіт : навч. посіб. / Р. Б. Шишка. – Х. : Еспада, 2007. – 361 с.
41. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н. В. Якса. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 312 с. : іл., табл.

Журнальні публікації

42. Авдєєва І. Модель організації особистісно зорієнтованої педагогічної освіти / Ірина Авдєєва // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 127-129.
43. Алиева З. У. Анализ возможностей и моделирование системы дистанционного образования / З. У. Алиева, Я. В. Лифанова // Нові технології. – 2008. – № 1. – С. 178-182.
44. Андрущенко В. Високі педагогічні технології / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 70-76.
45. Андрущенко В. П. Інноваційний розвиток освіти в стратегії „Українського прориву” / В. П. Андрущенко // Управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 12-21.
46. Астахова В. Освіта потребує оновлення як цілісний неподільний організм / Валентина Астахова // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 52-56.
47. Бабенко К. Практичні, семінарські та лабораторні заняття у ВНЗ як прикладні форми організації навчання магістрів / Катерина Бабенко // Рідна школа. – 2007. – № 7-8. – С. 41-44. – Бібліогр.: с. 44.
48. Баранівський В. Болонський процес в контексті реалій духовного життя українців / Василь Баранівський // Українознавство. – 2008. – № 1. – С. 154-157.
49. Баханов К. Яка система навчання вам більше імпонує? / Костянтин Баханов // Історія в школах України. – 2008. – № 5. – С. 3-6.
50. Бевз Т. Концепт національного виховання у науковому доробку Н. Григор'єва / Тетяна Бевз // Українознавство. – 2007. – № 1. – С. 68-73.
51. Будак В. Науково-педагогічна діяльність університету як основа його розвитку в умовах модернізації вищої освіти в Україні / Валерій Будак // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 13-17.
52. Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи / Іван Вакарчук // Вища школа. – 2008. – № 3. – С. 3-18.
53. Васянович Г. Медіаосвіта: зарубіжний і вітчизняний досвід / Григорій Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 2. – С. 11-21.
54. Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Леонід Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 42-45.
55. Гадяцький В. Конкурсна система обрання вузівських викладачів: критика теперішнього стану та пропозиції щодо демократизації / Віктор Гадяцький // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 45-50.

56. Голубенко О. Європейські метаструктури кваліфікацій для сфери освіти / Олександр Голубенко, Тетяна Морозова // Вища школа. – 2007. – № 2. – С. 37-45.
57. Данилевич Л. А. Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів / Л. А. Данилевич // Наука і освіта. – 2007. – № 4/5. – С. 42-46.
58. Евдокимова Е. А. Психологические механизмы успешного вузовского образования / Е. А. Евдокимова // Наука і освіта. – 2007. – № 4/5. – С. 60-63.
59. Евтух А. Т. Наука и образование в эпоху перемен / А. Т. Евтух // Актуальні проблеми економіки. – 2007. – № 9. – С. 12-23.
60. Жадько В. Відродження історичної пам'яті як основний метод проекту в культурно-інформаційній діяльності з виховання молоді / Віктор Жадько // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 18-24.
61. Житарюк І. В. Міждисциплінарність – методологічний принцип філософії освіти / І. В. Житарюк // Наука. Релігія. Суспільство. – 2007. – № 4. – С. 40-43.
62. Жорнова О. Формування студента як суб'єкта соціокультурної діяльності / Олена Жорнова // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 90-93.
63. Караманов О. Розвиток пізнавальної активності учнів засобами музейної педагогіки / Олексій Караманов // Рідна школа. – 2008. – № 1/2. – С. 57-58.
64. Кременчуцька М. К. Продуктивні функції візуальних моделей навчання в середовищі дистанційної освіти / М. К. Кременчуцька // Наука і освіта. – 2007. – № 4/5. – С. 89-92.
65. Кудін В. О. Педагог в умовах ноосферного суспільства / В. О. Кудін // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2007. – № 3. – С. 10-17.
66. Лендел В. Підготовка майбутніх учителів у системі класичного університету: деякі проблеми та шляхи їх розв'язання / Василь Лендел, Володимир Староста // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 117-124.
67. Лобанова Л. С. Аналіз сучасної системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні / Л. С. Лобанова // Наука та наукознавство. – 2007. – № 3. – С. 55-62.
68. Лоїк Г. Виховний і соціальний потенціал змісту університетської освіти в умовах інформаційної свободи / Галина Лоїк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 4. – С. 149-155.
69. Локшина О. І. Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент діагностики якості освітніх систем / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 60-70.
70. Мукан Н. Індивідуальні методи і форми професійного розвитку педагогів у системі неперервної професійної освіти Канади, Великобританії, США / Наталія Мукан // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2007. – Вип. 1-2. – С. 157-165.
71. Онкович Г. Медіапедагогіка. Медіаосвіта. Медіадидактика / Ганна Онкович // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 63-69.
72. Охременко О. Вчені ступені і Болонський процес: проблеми і перспективи розвитку вітчизняної науки / Ольга Охременко // Персонал. – 2007. – № 8. – С. 65-69.
73. Панченко Л. М. Освіта в структурі державної гуманітарної політики / Л. М. Панченко // Гілея. – 2008. – Вип. 12. – С. 277-283.
74. Петухова Л. Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема / Л. Є. Петухова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – № 1. – С. 3-5.
75. Пінчук Л. М. Організація контролю знань студентів в умовах упровадження кредитно-модульної системи / Л. М. Пінчук // Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки. – 2007. – № 3. – С. 80-84.
76. Поступна О. В. Проблеми української вищої освіти в контексті Болонського процесу / О. В. Поступна // Теорія та практика державного управління. – 2007. – Вип. 3. – С. 209-215.
77. Проць М. Підготовка студентів до використання інтерактивних методів навчання в навчально-виховному процесі / Марія Проць // Слово у мові та тексті : наук. зап. – 2007. – [Вип.] 1. – С. 44-47.
78. Роганова М. Виховання духовної культури студентів вищих навчальних закладів / Марина Роганова // Рід. шк. – 2007. – № 5. – С. 36-39.
79. Романовська О. О. Самовдосконалення особистості викладача як основний шлях становлення його професійної компетентності / О. О. Романовська // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2007. – № 3. – С. 94-101.
80. Старовойт І. Політика і стратегія оновлення вищої освіти в Україні / Ірина Старовойт, Галина Миленька // Вища школа. – 2008. – № 3. – С. 19-23.
81. Степаненко С. Про трансформацію системи заочної освіти в умовах інтеграції в європейський освітній простір / Сергій Степаненко // Вища школа. – 2007. – № 2. – С. 31-37.
82. Степко М. Ф. Проблеми вищої освіти в контексті Болонського процесу / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 75-81.
83. Стріха М. Університетська наука в Україні: спроба діагнозу / Максим Стріха // Сучасність. – 2007. – № 7. – С. 133-137.
84. Татарина І. А. Риторика спора и ее значимость в процессе формирования коммуникативной культуры будущих учителей / И. А. Татарина // Наука і освіта. – 2007. – № 1-2. – С. 108-110.
85. Федулова Л. Вища освіта в національній системі / Любов Федулова // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 9-17.

86. Шапран О. Сучасні підходи до проблеми інноваційної підготовки майбутнього вчителя / Ольга Шапран // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 31-33.
87. Шибенюк М. А. Педагогические модели использования информационных технологий в современном образовательном процессе / М. А. Шибенюк // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2007. – № 3. – С. 57-63.
88. Шляхова З. Впровадження модульно-розвивальної системи навчання як технологія успіху / Зоя Шляхова, Наталія Петрова, Вікторія Будьонна // Психологія і суспільство. – 2007. – Спецвип., ч. 2. – С. 98-100.
89. Шубін О. Сучасний вищий навчальний заклад: відповідність вимогам постіндустріального суспільства / Олександр Шубін // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 3-9.

II. Методика. Практика. Досвід

Книги

90. Агафонов С.В. Схемы по всеобщей истории: 8-й кл. к учеб. Н. В. Загладина «Всеобщая история. История Нового времени» / С. В. Агафонов. – М.:Рус. слово, 2007. – 30, [1] с.
91. Азаренков А.А. История России: советский и современный периоды (февр. 1917 -2005 гг.): [учеб.] пособие / А. А. Азаренков, Амур. гуманитар.-пед. гос. ун-т. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Амур. гуманитар.-пед. гос. ун-та, 2007. – 102 с.
92. Айзенштат М.П. Британия Нового времени. Политическая история: учеб. пособие [для ист. фак. ун-тов по специальности «История»] / М. П. Айзенштат, Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. истории [и др.] – М.:КДУ, 2007. –203 с.
93. Алексеев С. В. Історія України : корот. курс лекцій / С. В. Алексеев, О. А. Довбня, Є. П. Ляшенко ; Донбас. держ. машинобудів. акад. – Краматорськ : ДДМА, 2007. – 227 с.
94. Альбовский Е. А. Харьковские казаки : вторая половина XVII ст. : (по арх. источникам) / Е. Альбовский. – Х. : Райдер, 2005. – (Серия «Библиотека исторической мысли «Аверс»). – Т. 1, кн. 1 : Истории Харьковского полка. – 2005. – 199 с., [20] л. ил. : ил., портр.
95. Андреев Ю.В. Архаическая Спарта: искусство и политика / Ю. В. Андреев, [вступ. ст. Н. С. Широковой]. – СПб.: Нестор-История, 2008. – 339, [2] с. ил.
96. Арзаканян М.Ц. История Франции: [учеб. по специальности «История»] / М. Ц. Арзаканян, А. В. Ревякин, П. Ю. Уваров. – М.:Дрофа, 2007. – 474, [1] с. ил.

97. Афонасенко Ю.Б. История России: (отечеств. история): хронология / Ю. Б. Афонасенко, М-во образования и науки РФ, М-во образования Моск. обл. – Коломна: [б. и.], 2007. – 279 с.
98. Багнюк А. Л. Українська думка : імена та ідеї : (світоглядні портрети) : козацька доба : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Анатолій Багнюк. – Тернопіль : Астон, 2007. – 583 с. : портр.
99. Балух В. О. Історичні портрети античності та середньовіччя : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. О. Балух, І. П. Возний, В. П. Коцур. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2007. – 500, [1] с. : іл., портр.
100. Баханов К. О. Життєтворчі проекти в навчанні історії України : [посіб. для вчителів] / К. О. Баханов, В. А. Нишета. – Х. : Основа, 2008. – 109 с. : іл., табл. – (Бібліотека журналу „Історія та правознавство” ; вип. 2 (50)).
101. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання : поради молодого вчителя історії / К. О. Баханов. – Х. : Основа, 2008. – 159 с. : іл., табл.
102. Бібліографія журналу «Схід», 1995-2006 рр. / Укр. культурол. центр, Донец. від-ня Наук. т-ва ім. Шевченка ; [уклад.: В. С. Білецький та ін.]. – Донецьк : Укр. культурол. центр, 2007. – 255 с. : табл.
103. „Білі плями” в історії України в контексті світового розвитку : матеріали Всеукр. наук. конф. студ., аспірантів та мол. вчених, 2-3 квіт. 2007 р. / [уклад.: В. П. Михайлюк, В. Ф. Литвиненко]. – Луганськ : СЛУ ім. В. Даля, 2007. – 59 с. : табл.
104. Бровченко І. Ю. Історичне краєзнавство : посіб. для студ. спец. «Історія» ден. форми навчання / І. Ю. Бровченко ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 106 с. : табл.
105. Булда А. А. Методичні засади підручникотворення з історії стародавнього світу : навч.-метод. посіб. / А. А. Булда, І. В. Мороз, П. В. Мороз ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Каф. теорії та методики викладання соц.-гуманіт. дисциплін. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 216 с.
106. Васютин С. А. Учебно-методический комплекс по истории Средних веков. Кн. 2. Лекции по раннему Средневековью : [учеб. пособие для ист. фак. ун-тов по специальности «История» в 5 кн.] / С. А. Васютин, Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. истории, Гос. ун-т гуманитар. наук, Науч.-образоват. центр по истории. – М.: Кн. дом «Ун-т», 2008. – 407 с.
107. Вербовський В. В. Як правильно підготувати наукове дослідження : навч.-метод. посіб. для студ. і магістрантів спец. 6.030300 «Бакалавр історії» та 8.030300 «Магістр історії» / В. В. Вербовський ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 123 с.

108. Видання державних архівних установ України, 1991-2006 : бібліогр. покажч. / [Держ. ком. арх. України, Укр. НДІ арх. справи та документознав. ; упоряд.: С. С. Артамонова, Р. В. Романовський]. – К. : Укр. НДІ арх. справи та документознав., 2007. – 157 с.
109. Видатні постаті України : [біогр. довід. / Антонюк О. В., Бабкіна О. В., Басва О. В. та ін. ; редкол.: Щокін Г. В. (голова) та ін.] ; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. – 2-ге вид., доповн. – К. : МАУП : Кн. палата України, 2007. – 1476 с. : портр.
110. Волис В. Очерк истории Ахтырского слободского казачьего полка (XVII – XVIII вв.) / В. Волис. – Х. : Райдер, 2007. – 214 с. : ил., табл.
111. Воронкова С. В. История России, 1801-1917: [учеб. пособие для вузов по специальности «История»] / С. В. Воронкова, Н. И. Цимбаев. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 558, [1] с.
112. Всеукраїнська конференція молодих істориків освіти, науки і техніки та спеціалістів (12 ; 2007 ; Київ). Дванадцята Всеукраїнська конференція молодих істориків освіти, науки і техніки та спеціалістів, 20 трав. 2007 р., м. Київ. – К. : [б. в.], 2007. – 248 с.
113. Газін В. П. Новітня історія країн Європи та Америки, 1918-1945 рр. : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Газін В. П., Копилов С. А. ; М-во освіти і науки України. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К. : Слово, 2008. – 469 с.
114. Годованюк Т. Л. Методичні вказівки щодо використання історичних матеріалів під час проходження педагогічної практики / [Годованюк Т. Л.] ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань : Алмі, 2008. – 192 с. : іл., табл., портр.
115. Голиков А. Г. Источниковедение отечественной истории: [учеб. пособие по специальности «История»] / А. Г. Голиков, Т. А. Круглова. – М.: Академия, 2007. – 461 с.
116. Гомотюк О. Є. Злет і трагедія українознавства на зламі епох (90-ті рр. XIX – перша третина XX ст.) : монографія / О. Є. Гомотюк. – Тернопіль : Екон. думка, 2007. – 551 с. : портр.
117. Давня історія України : ілюстр. історія України в худож.-іст. образах : [хрестоматія / упорядкув. Ю. Вовка]. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2008. – 150, [1] с. : іл., карти.
118. Дахно І. І. Історія країн світу : довідник / І. І. Дахно. – К. : Центр учб. л-ри, 2007. – 814, [1] с.
119. Демченко Т. П. Колективізація та Голодомор 1932-1933 рр. на Чернігівщині : навч. посіб. / Тамара Демченко. – Чернігів : Деснян. правда, 2007. – 71 с. : іл.
120. Дергачев В. Российская и зарубежная история: социально-экономические и политические проблемы общества и государства. Ч. 2 / В. Дергачев. – Пятигорск: ПГЛУ, 2007. – 281 с.
121. Дильонгова Г. Історія Польщі, 1795-1990 / Г. Дильонгова, [пер. з пол. М. Кірсенко]. – К.: Вид. дім «Києво-Могилян. акад.», 2007. – 237, [2] с.
122. Довжук І. В. Нариси історії культури України (до кінця XX ст.) : навч. посіб. / І. В. Довжук ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ : СХУ ім. В. Даля, 2007. – 506 с. : іл.
123. Донеччина : [у 2 т. / уклад.: Л. О. Крилова, Л. І. Назарова ; заг. ред. Мозговий В. І.]. – Донецьк : Діапринт, 2007. – Кн. 1 : Перехрестя цивілізацій. – 157, [2] с. : іл., портр. – Кн. 2 : Сучасний вимір. – 256 с. : іл., портр.
124. Дубович І. А. Країнознавчий словник-довідник / І. А. Дубович. – 5-те вид., переробл. і доповн. – К. : Знання, 2008. – 839 с., [6] арк. іл. : іл., табл., портр., карти.
125. Дударев С. Л. Статьи, заметки, лекции по истории (Западная Европа). Вып. 6: науч.-практ. материалы по всеобщ. истории / С. Л. Дударев, М-во образования и науки Рос. Федерации, Армавир. гос. пед. ун-т. – Армавир: Армавир. полиграфпредприятие, 2007. – 177 с.
126. Дьячков С. В. История средневекового Востока : программа курса, метод. рекомендации, справоч. материалы / С. В. Дьячков ; Харьков. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, Каф. истории древ. мира и средних веков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Х. : НТМТ, 2008. – 101 с. : ил.
127. Европейский альманах. 2006: история, традиции, культура / Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. истории, [отв. ред. А. О. Чубарьян]. – М.: Наука, 2007. – 164, [1] с.
128. Емалетдинова Г. Э. Курсовые работы по новой и новейшей истории стран Азии и Африки: учеб. пособие для студентов фак. башк. филологии по специальности «История» / Г. Э. Емалетдинова, Р. И. Кантимирова, Федер. агентство по образованию, Стерлитамак. гос. пед. акад., Моск. гос. пед. ун-т им. М. А. Шолохова, Стерлитамак. фил. – Стерлитамак: СГПА, 2007. – 159 с.
129. Емельянов Ю. Н. История в изгнании: ист. периодика рус. эмиграции (1920-1940-е гг.) / Ю. Н. Емельянов, Рос. акад. наук, Ин-т рос. истории. – М.: Рус. панорама, 2008. – 493 с.
130. Енциклопедія Закарпаття. Визначні особи XX століття / [редкол.: Бедь В. В. та ін.]; Закарпат. обл. осередок наук. т-ва ім. Тараса Шевченка, Карпат. ун-т ім. Августина Волошина. – Ужгород : Гражда, 2007. – 385, [14] с. : портр. ;
131. Жила Л. И. История южных и западных славян. Т. 2. Новейшее время: [учеб. для вузов по направлению и специальности «История» в 2 т.] / Л. И. Жила, Е. Ф. Фирсов, под ред.

- Г. Ф. Матвеева, З. С. Ненашевой. – М.:Изд-во Моск. ун-та, 2008. – 367, [1] с.
132. Загладин Н. В. Всеобщая история: история Нового времени, XIX – нач. XX в. учеб. для 8-го кл. общеобразоват. учреждений / Н. В. Загладин. – М.: Рус. слово, 2007. – 302, [1] с. ил.
 133. Загорний І. А. Короткий нарис української історіографії. – К.: Варта, 2007. – 196, [1] с.: портр.
 134. Зашкільняк Л. О. Сучасна світова історіографія : посіб. для студ. іст. спец. ун-тів / Леонід Зашкільняк ; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. – Львів : ПАІС, 2007. – 308, [1] с. : портр.
 135. Західноєвропейське середньовіччя XI-XV століть : док. та матеріали до курсу «Історія середніх віків» для студ. спец. «Історія» : [хрестоматія / уклад. Ю. А. Добролюбська] ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : Астропринт, 2007. – 326 с.
 136. Зеленская Т. В. История стран Западной Европы и Америки в Новейшее время: [учеб. пособие для вузов по специальности «История»] по курсу «Новейшая история зарубеж. стран» / Т. В. Зеленская, М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Таганрог. гос. пед. ин-т. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. – 282 с.
 137. Зеленская Т. В. История южных и западных славян. Ч. 1. С древнейших времен до конца XVIII века: [учеб. пособие по курсу «История юж. и зап. славян» для вузов по специальности «История»] / Т. В. Зеленская, под ред. Л. Н. Лабунской ; М-во образования и науки РФ, Таганрог. гос. пед. ин-т. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. – 95 с.
 138. Зовнішнє незалежне тестування. Історія: Історія України з найдавніших часів до початку XX ст. Історія України з початку XX ст. до початку XXI ст. Всесвіт. історія XX – початку XXI ст. / [Авт.-уклад. Греченко В. А.]. – Х.: Торсінг плюс, 2007. – 208 с.: іл., табл.
 139. Зуев М.Н. История России: учеб. пособие [по дисциплине «Отечеств. история» для вузов неист. специальностей] / М. Н. Зуев. – М.: Высш. образование, 2007. – 634 с.
 140. Иванян Э.А. История США: [учеб. пособие по специальности «История»] / Э. А. Иванян. – М.: Дрофа, 2008. – 571, [1] с.
 141. Історична література у фондах наукової бібліотеки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (1834-1949 рр.) : бібліогр. покажч. та навч.-метод. матеріали / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького, Наук. б-ка, Іст.-філософ. ф-т ; [уклад.: О. З. Медалієва, Л. І. Синявська]. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 130 с.
 142. Історія : навч. посіб. із підготов. до зовніш. оцінювання учнів загальноосвіт. навч. закл. / [О. І. Божко, В. І. Бойко, В. С. Власов

- та ін.] ; Укр. центр оцінювання якості освіти. – К. : ІСП, 2007. – 67 с. : іл., табл.
143. История Древнего Востока: [учеб. для вузов по направлению и специальности «История»] / А. А. Вигасин, М. А. Дандамаев, М. В. Крюков и др.], под ред. В. И. Кузищина. – М.: Высш. шк., 2007. – 462 с. ил.
 144. Історія європейської цивілізації : навч. посіб. / [Голуб В. Й., Коваленко Л. Т., Печенюк І. С., Шевченко М. М.] ; за ред. В. Й. Голуба ; М-во оборони України, Нац. акад. оборони України, Н.-д. центр гуманіт. пробл. Збройн. сил України. – К. : НАОУ, 2007. – 292, [1] с. ; 21 см. – Авт. зазначено на звороті тит. арк.
 145. Історія національної науки: новий зміст і суспільне значення : матеріали XIX Міжнар. Київ. симп. з наукознав. та історії науки (13-15 листоп. 2002 р., м. Київ) / [відп. ред. О. Я. Пилипчук]. – К. : [б. в.], 2002. – 107 с.
 146. История немцев Украины в воспоминаниях, исследованиях и документах : [сб. твор. работ участников I Респ. олимпиады по истории и этнографии немцев Украины / под ред. А. А. Дынгеса] ; Совет немцев Украины, Ассоц. немцев Украины, Донец. обл. нац.-культ. о-во немцев „Видергебурт”. – Донецк : Апекс, 2007. – 311 с.
 147. История России с древнейших времен до конца XVII века: [учеб. пособие для вузов по специальности «История»] / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, [Милов Л. В. и др.] ; под ред. [и с предисл.] Л. В. Милова. – М.: Эксмо, 2007. – 766 с.
 148. Історія сучасного світу. Соціально-політична історія XV-XX століть : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. / Ю. А. Горбань, Б. І. Білик, М. М. Карабанов та ін.] ; за ред. Ю. А. Горбаня. – К. : Знання, 2007. – 439 с.
 149. История США: хрестоматия [учеб. пособие по дисциплине «Всеобщ. история»] / сост. Э. А. Иванян. – М.: Дрофа, 2007. – 399 с. ил.
 150. Історія України. Всесвітня історія : укр.-рос., рос.-укр. слов. найбільш уживаних слів, словосполучень і термінів / [авт. упоряд. О. В. Буштрук]. – Х. : Халі-мон Л. В, 2008. – 31 с.
 151. Історія України : (для студентів неспеціальних факультетів) : навч.-метод. посіб. для супроводу кредит.-модул. системи орг. навч. процесу / В. П. Коцур, А. П. Коцур, Г. Г. Коцур, О. А. Тарапон ; Держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди», Каф. історії та культури України. – Тернопіль : Астон ; Переяслав-Хмельницький : [б. в.], 2007. – 151 с. : табл.
 152. Історія України другої половини XIX – початку XX ст. : практикум / [уклад.: О. В. Добрянський та ін.] ; Чернівець. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2008. – Ч. 1 :

- Буржуазні реформи 60-70-х років XIX ст. в Україні. – 2008. – 91, [1] с. : табл.
153. Історія України : (етносоціальні та державотворчі аспекти) : конспект лекцій для студ. усіх спец. та форм навчання / В. Ф. Панібудьласка, В. Ф. Деревінський, А. В. Тороп, В. П. Макогон ; Київ. нац. ун-т буд-ва і архіт. – К. : КНУБА, 2007. – 55 с.
 154. Історія України : зб. тест. завдань / О. Ю. Кириєнко, О. В. Куриленко, В. І. Милько, Ю. А. Шеремета. – К. : Грамота, 2008. – 134, [1] с. : портр.
 155. Історія України: навч.-метод. посіб. для семінар. занять / [Авт. кол.: В. М. Литвин, А. Г. Слюсаренко, В. Ф. Колесник та ін.]. – К.: Знання, 2006. – 607 с.
 156. Історія України : проб. тестування : зовніш. незалеж. оцінювання / Укр. центр оцінювання якості освіти. – Х. : Факт, 2008. – 23 с. : іл., табл. ; 29 см. – (Серія журналу „Вісник ТІМО” (Тестування і моніторинг в освіті)).
 157. Калакура Я. С. Історичні засади українознавства / Ярослав Калакура ; НДІ українознав. – К. : НДІ українознав., 2007. – 381 с. : портр.
 158. Карнацевич В. Л. Величайшие исторические события мира : энцикл. справ. / Владислав Карнацевич. – Х. : Фолио, 2007. – 622, [1] с. : ил., портр.
 159. Касьянов Г. В. Україна 1991-2007: нариси новітньої історії / Георгій Касьянов. – К. : Наш час, 2007. – 427, [1] с. : іл., портр.
 160. Кириченко О. В. Козацька педагогіка : розробка уроків, сценарії вихов. заходів, метод. рек. / О. В. Кириченко. – Х. : Основа : Тріада +, 2008. – 184 с. : табл.
 161. Кіндер Г. Всесвітня історія: dtv-Atlas : довідник / Герман Кіндер, Вернер Хільгеман, Манфред Гергт ; наук. ред. пер. О. Ф. Іванов ; худож.: Г. Букор [та ін.]. – К. : Знання-Прес, 2007. – 664 с. : іл., карти.
 162. Книга Скорботи України : Харків. обл. / [голов. редкол.: Герасимов І. О. (голова) та ін. ; обл. редкол.: Терехов І. О. (голова) та ін.]. – Х. : Кн. Пам'яті України, 2003. – [Т.] 3. – 2007. – 847 с.
 163. Ковпак Л. В. Найближча історія: Україна 1945-2000 рр. / Л. В. Ковпак. – К. : Інформ.-аналіт. агенція „Наш час”, 2007. – 246, [1] с. : іл., табл., портр.
 164. Комова О. С. Історія України : темат. тест. завдання / О. С. Комова, І. М. Лебедева. – К. : Країна мрій, 2008. – 197 с. : іл., табл. ; 20 см.
 165. Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти : зб. док. і наук. пр. / Бердян. держ. пед. ун-т, Ін-т педагогіки АПН України ; [редкол.: К. Баханов та ін.]. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – 267 с. : іл., табл. ; 21 см.

166. Коцур В. П. Історія України в датах / В. П. Коцур, А. П. Коцур, Г. Г. Коцур. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2007. – 141, [1] с. : іл., табл., портр.
167. Краєзнавчі свята. – Х. : Основа, 2007. – 287 с. ; 20 см. – (Серія «Класний керівник»).
168. Кріль М. М. Історія Словаччини : навч. посіб. / Михайло Кріль ; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 263 с.
169. Крушинський В.Ю. Міжнародні відносини та світова політика, 1945-1980: Навч. посіб. для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закл. / В.Ю. Крушинський, В.А. Манжол. – К.: Либідь, 2007. – 189, [1] с.: табл., портр.
170. Кузнець Т. В. Історія України з найдавніших часів до кінця XVIII століття : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. В. Кузнець ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – К. : Київ. ун-т, 2007. – 247 с., [3] арк. іл.
171. Кульчицкий С. В. Украинский голодомор 1932-1933 гг.: интерпретация фактов = Holodomor in Ukraine 1932-1933: Interpretation of Fact / Станислав Кульчицкий ; НАН Украины, Ин-т истории Украины. – К. : Ин-т истории НАН Украины, 2008. – 103 с. : табл.
172. Курс лекцій з історії України : у 4 ч. / [Коріненко П. С., Свідерський Ю. Ю., Окаринський В. М. та ін.] ; Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль : Астон, 2007. – Авт. зазначено на звороті тит. арк. – Ч. 1 : Давня і середньовічна історія України / Свідерський Ю. Ю., Окаринський В. М. – 367 с. – Ч. 2 : Нова історія України / Михальчук П. А., Куций І. П. – 479 с. – Ч. 3 : Новітня історія України / Коріненко П. С., Фартушняк А. К. – 415 с. – Ч. 4 : Нова історія України / Коріненко П. С., Терещенко В. Д., Бармак М. В. – 399 с.
173. Курилишин К. Українська легальна преса періоду німецької окупації (1939-1944 рр.) : іст.-бібліогр. дослідж. : у 2 т. / Костянтин Курилишин ; НАН України, Львів. наук. б-ка ім. В. Стефаника, Від. україніки, Від-ня "Н.-д. центр періодики". – Львів : [б. в.], 2007. – Т. 1 : А- М. – 639 с. : іл. – Т. 2 : Н-Я. – 589, [1] с. : іл.
174. Куценко Г. В. История России в судьбах женщин. Вып. 3. Российские женщины XVII столетия: (с древнейших времен до современности) / Г. В. Куценко, Федер. агентство по образованию, Новосиб. гос. ун-т, Каф. истории России. – Новосибирск: НГУ, 2007. – 122 с.
175. Лазарович М. В. Історія України : навч. посіб. / М. В. Лазарович. – К. : Знання, 2008. – 683 с. : портр.
176. Лаптева Л. П. История южных и западных славян. Т. 1. Средние века и Новое время : [учеб. для вузов по направлению и специальности «История» в 2 т.] / Л. П. Лаптева, Л. В. Горина,

- Д. И. Польшванний под ред. Г. Ф. Матвеева, З. С. Ненашевой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 686, [1] с. ил.
177. Леванов Б.В. История России XIX-XX вв.: [учеб. пособие для вузов по дисциплине «Отечественная история»] / Б. В. Леванов, В. А. Корнилов, В. В. Рябов. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 605 с. 22 см.
 178. Листи з Харкова : голод в Україні та Півн. Кавказі в повідомл. італ. дипломатів 1932-1933 рр. / упоряд. А. Граціозі ; [пер. з італ. М. Прокопович] ; Італ. ін-т культури в Україні. – Х. : Фоліо, 2007. – 255 с. : іл.
 179. Литвин В. М. Історія України : навч. посіб. / В. М. Литвин, В. М. Мордвінцев, А. Г. Слюсаренко. – К. : Знання, 2008. – 957 с.
 180. Ляпин Е. С. Динамика цивилизаций / Е. С. Ляпин. – СПб.: Нестор-История, 2007. – 555, [1] с.
 181. Марасинова Е. Н. Власть и личность: очерки рус. истории XVIII в. / Е. Н. Марасинова, Рос. акад. наук, Науч. совет «История мировой культуры», Ин-т рос. истории. – М.: Наука, 2008. – 458, [2] с.
 182. Маркова С. П. Англия эпохи Средневековья и раннего Нового времени: учеб. пособие [для вузов по специальности «История»] / С. П. Маркова, Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. истории, Гос. ун-т гуманитар. наук, Науч.-образоват. центр по истории. – М.: Кн. дом «Ун-т», 2007. – 339 с. ил.
 183. Мартюшев Г. И. Введение в историю мировых цивилизаций: справ.-метод. пособие / Г. И. Мартюшев, Рос. ун-т дружбы народов, Ин-т иностр. яз., каф. истории и гуманитар. наук. – М.: РУДН, 2008. – 96 с.
 184. Масаев М. В. Философия истории : учеб.-метод. пособие / М. В. Масаев ; М-во образования и науки АР Крым, Республ. вуз «Крым. гуманитар. ун-т». – Симферополь : Доля, 2008. – 301 с. : табл.
 185. Матвієнко Л. В. Соціальні рухи : метод. вказівки для самост. вивч. теми з історії України / Л. В. Матвієнко ; Нац. ун-т кораблебудування ім. адмірала Макарова, Гуманіт. ін-т. – Миколаїв : НУК, 2007. – 37, [1] с.
 186. Михальчук П. А. Термінологічний і хронологічний довідник з історії України / Петро Михальчук. – 3-тє вид., доповн. і переробл. – Тернопіль : Підруч. і посіб., 2007. – 191 с. : портр.
 187. Мищик Ю. А. Історія України : [навч. посіб. для старшокласників] / Ю. А. Мищик, О. Г. Бажан, В. С. Власов. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К. : Києво-Могилян. акад., 2008. – 586, [5] с.
 188. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології на уроках історії : [навч.-метод. посіб.] / О. П. Мокрогуз. – Х. : Основа : Тріада +, 2007. – 191 с. : табл. – (Бібліотека журналу «Історія та правознавство» ; вип. 12 (48)).
 189. Навчально-методичний комплекс з історії України 40-х рр. XIII ст. – 80-х рр. XVIII ст. (за вимогами кредитно-модульної системи) : навч.-метод. посіб. для студ. II курсу іст.-юрид. ф-ту / уклад.: Ростовська О. В. [та ін.] ; Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 203 с. : іл., портр.
 190. Наливайко С. Етнічна історія Давньої України / Сергій Наливайко ; НДІ українознав. – К. : Євшан-зілля, 2007. – 619, [1] с. : іл., портр.
 191. НАН України. Ін-т історії України (Київ). Інститут історії України НАН України: друге двадцятиріччя (1957-1977) : док. і матеріали. – К. : Ін-т історії України, 2007. – 463 с.
 192. Науково-дослідний інститут українознавства: Довід. до 15-річчя діяльн. / [Упоряд. Ярошинський О.Б.]. – К.: НДІУ, 2007. – 215 с.: табл.
 193. Невгамовний біль, 1932-1933 : іст. дослідж., нариси, свідчення, спогади, док. [про репресив. заходи щодо селянства та про голодомор на Донеччині / ред.-упоряд. Бледнов С. Ф. ; редкол.: Третяк О. Л. (голова) та ін.]. – Донецьк : Бледнов, 2007. – 195, [1] с.
 194. Некоторые проблемы курса отечественной истории IX-XX веков: [учеб. пособие] / Моск. гос. ун-т путей сообщ. (МИИТ), каф. соц.-полит. истории, [М. П. Сергеева и др.] ; под ред. Б. П. Гусарова. – М.: МИИТ, 2007. – 363 с.
 195. Новейшая история России, 1914-2008: учеб. пособие [для вузов по специальности „История”] / С.-Петерб. гос. ун-т, [В. А. Кутузов и др.]; под ред. М. В. Ходякова. – М.: Высш. образование, 2008. – 526 с. 22 см.
 196. Одиссей. Человек в истории. 2007. История как игра метафор: метафоры истории, общества и политики: сборник/ Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. истории, гл. ред. А. Я. Гуревич]. – М.: Наука, 2007. – 508 с. ил.
 197. Орлова Т. В. Історія сучасного світу XV – XXI століття / Т. В. Орлова. – К. : Вікар, 2007. – 552 с.
 198. Остафійчук В. Ф. Історія України. Сучасне бачення / В. Ф. Остафійчук. – К. : Знання-Прес, 2007. – 423 с. : портр.
 199. Отечественная история: учеб.-метод. комплекс / Федер. агентство по культуре и кинематографии, Тюмен. гос. акад. культуры и искусств, Ин-т сервиса и соц.-информ. коммуникаций, каф. истории и музееведения, [составители Н. В. Шестакова и др.]. – Тюмень: ТГАКИ, 2008. – 159, [1] с.
 200. Отечественная история новейшего времени, 1985-2005: учебник [для вузов по специальности «Историко-архивоведение» и направлению «История»] / А. Б. Безбородов, Л. М. Дробижина, Н. В. Елисеева и др., отв. ред. А. Б. Безбородов]; Федер. агентство по образованию, Рос. гос. гуманитар. ун-т. – М.: РГГУ, 2007. – 803, [1] с.

201. Отечественная история с древнейших времен до наших дней: курс лекций / [А. А. Королев, Л. Ю. Тихомирова, С. В. Алексеев и др. ; редкол.: А. А. Королев (пред.) и др.], Моск. гуманитар. ун-т, Каф. истории. – М.:Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2007. – 411, [1] с. 21 см.
202. Палій А. Г. Козацька спадщина : докум. нариси / Анатолій Палій, Микола Гордієнко. – Дніпропетровськ : Дніпрокнига, 2008. – 287 с., [8] арк. іл. : портр.
203. Панишко С. Д. Історичне краєзнавство : метод. розробка для студ. спец. «Історія» та «Музейна справа і охорона пам'яток історії та культури» / [С. Д. Панишко] ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Іст. ф-т, Каф. археол. та джерелознав. – Луцьк : Вежа, 2007. – 91, [1] с. : табл.
204. Панкова Є. В. Історія Європи: навч. посіб. / М-во культури і туризму, Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, Каф. міжнар. туризму. – К.: Дельта, 2007. – 275 с.
205. Патійчук В. О. Методологія країнознавчих досліджень : робоча навч. прогр. курсу / В. О. Патійчук ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ф-т міжнар. відносин, Каф. міжнар. інформації. – Луцьк : Вежа, 2008. – 34 с. : табл.
206. Перевозчиков В. І. Вивчення економічних питань у курсі історії України / В. І. Перевозчикова, О. А. Тимчик. – Х. : Основа : Тріада +, 2007. – 126 с. – (Бібліотека журналу „Історія та правознавство”; вип. 11 (47)).
207. Подольський А. Ю. Уроки минулого. Історія Голокосту в Україні : навч. посіб. для учнів 10-11-х кл. серед. загальноосвіт. закл. України / Анатолій Подольський ; Музей „Будинок Анни Франк”, Укр. центр вивч. історії Голокосту. – К. : Сфера, 2007. – 96 с. : іл., портр.
208. Політичні репресії в Україні (1917-1980-ті рр.) : бібліогр. покажч. / НАН України, Голов. редкол. наук.-докум. серії кн. «Реабілітовані історією», Від. з розробки арх. ВУНК-ДПУ-НКВС-КДБ ; [упоряд.: С. Калитко та ін.]. – Житомир : Полісся, 2007. – 455 с.
209. Полторац С. Н. История России (IX-нач. XXI в.): [учеб. по дисциплине «Отечеств. история» для вузов по неист. специальностям / С. Н. Полторац, А. Ю. Дворниченко, З. О. Джалиашвили и др.], под ред. А. Ю. Дворниченко, В. С. Измозика. – М.:Гардарики, 2007. – 479 с.
210. Попов А. А. Краткий очерк по истории античности: учеб. пособие / А. А. Попов, М-во культуры и массовых коммуникаций Рос. Федерации, Федер. агентство по культуре и кинематографии, С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств, фак. истории мировой культуры. – СПб.: СПбГУКИ, 2007. – 194 с.
211. Попова Т. Н. Историография в лицах, проблемах, дисциплинах : из истории Новороссийского университета : к 75-летию ист. фак. / Т. Н. Попова ; Одес. нац. ун-т им. И. И. Мечникова. – Одесса : Астропринт, 2007. – 533 с. : портр.
212. Практикум з історії України : для студ. усіх спец. / [уклад. Р. Г. Руденко] ; Харків. нац. екон. ун-т. – Х. : ХНЕУ, 2004- Ч. 2. – 2007. – 163 с.
213. Придністровський конфлікт: причини, еволюція, проблеми врегулювання : конспект лекцій / [уклад. Пінцак В. І.] ; Чернівець. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2007. – Ч. 1. – 35 с.
214. Ревизская сказка войсковых обывателей города Харькова 1782 года / Гос. арх. Харьков. обл. – Х. : Райдер, 2007. – 198 с. : табл. – (Слобожанские родоводы).
215. Репина Л. П. История исторического знания: [учеб. пособие по специальности «История»] / Л. П. Репина, В. В. Зверева, М. Ю. Парамонова. – М.: Дрофа, 2008. – 288 с. ил.
216. Репресії в Україні (1917-1990 рр.) : наук.-допом. бібліогр. покажч. / авт.-упоряд.: Є. К. Бабич, В. В. Патока ; М-во культури і туризму України, Нац. парламент. б-ка України. – К. : Смолоскип, 2007. – 519 с.
217. Рибак І. В. Новітня історія Росії радянської доби (1917-1991 рр.): навч. посіб. / І. В. Рибак ; Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. – 3-тє вид., доповн. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2007. – 287 с. : табл.
218. Романовский В.К. Новейшая отечественная история, 1985-2005 гг.: материалы к изучению отечеств. истории / В. К. Романовский. – М.:Рус. слово, 2006. – 46, [1] с.
219. Российская и зарубежная история: социально-экономические и политические проблемы общества и государства. Ч. 1 / Науч. центр истории Сев. Кавказа, [редкол.: А. П. Горбунов и др.]. – Пятигорск: ПГЛУ, 2007. – 265 с.
220. Сватенко В. Я. Без права на прощу і забуття : [іст. та архів. першоджерела про голодомор в Україні 1932-1933 років] / Володимир Сватенко. – Х. : Оригінал, 2007. – 86, [1]с.
221. Святець Ю. А. Історіографія всесвітньої історії : курс лекцій / Ю. А. Святець, Р. В. Топка ; Дніпропетров. нац. ун-т, Каф. історіографії, джерелознав. та архівознав., М-во освіти Автоном. Республіки Крим, РВНЗ Крим. гуманіт. ун-т, Каф. історії та правознав. – Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетров. нац. ун-ту, 2007. – 311 с. : портр.
222. Семенникова Л. И. Отечественная история: [Россия в сообществе мировых цивилизаций учеб. для вузов : по дисциплине «Отечеств. история» для неист. специальностей] / Л. И. Семенникова. – М.:КДУ, 2008. – 782 с.
223. Симонова Е. В. Поурочные разработки по истории России: 9-й кл. учеб.-метод. пособие к учеб. А. А. Данилова [и др.]

- «История России. XX – начало XXI века. 9 класс» (М. : Просвещение) / Е. В. Симонова. – М.: Экзамен, 2008. – 446 с. ил.
224. Смоленский Н. И. Теория и методология истории: [учеб. пособие по специальности «История» направления подгот. «История»] / Н. И. Смоленский. – М.: Академия, 2007. – 270, [1] с.
225. Соколов К.Б. Художественная культура и власть в постсталинской России: союз и борьба (1953-1985 гг.) / К. Б. Соколов, М-во культуры и массовых коммуникаций Рос. Федерации, Гос. ин-т искусствознания. – СПб.: Нестор-История, 2007. – 476, [1] с.
226. Старева А. М. Методика навчання історії: особистісно орієнтований підхід : навч. посіб. / А. М. Старева. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 331 с. : табл., портр.
227. Стьопін А. О. Історія України : конспект лекцій / А. О. Стьопін. – Одеса : Астропринт, 2007. – 159 с.
228. Стрелова О. Ю. Уроки Новейшей истории: 9-11-е кл. к учеб. О. С. Сороко-Цюпы, А. О. Сороко-Цюпы «Новейшая история зарубежных стран, XX – нач. XXI в. : 9-й кл.» (М. : Просвещение), О. С. Сороко-Цюпы [и др.] «Мир в XX в. : 11-й кл.» (М. : Дрофа) / О. Ю. Стрелова. – М.: Экзамен, 2008. – 349, [1] с.
229. Стрижак В. М. УСЕ. Всесвітня історія : [навч.-довідк. посіб.] / В. М. Стрижак, В. Ю. Мітягін. – К. : Майстер-клас, 2007. – 671 с.
230. „Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії”, міжнародна наук. конф. (2008 ; Харків). Міжнародна наукова конференція «Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії», 16-18 квіт. 2008 р. Ч. 3. Секція 3. Методика викладання мов у ВНЗ. – Х. : ХНЕУ, 2008. — 280 с. : іл., табл.
231. Сушинський Б. І. Всесвітня козацька енциклопедія XV – початку XXI століть / Богдан Сушинський. – Одеса : Вид. дім ЯВФ, 2007. – 568 с. : іл., портр.
232. Сценарії позакласних заходів з історії / [упоряд. Івакін О. О.]. – Х. : Основа, 2006. – 126 с. – (Бібліотека журналу "Історія та правознавство" ; вип. 11 (35)).
233. Терентьева Н. О. Греки в Україні: історія та сучасність : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Наталія Терентьева, Костянтин Балабанов ; Маріупол. держ. гуманіт. ун-т. – К. : Аквілон-плюс, 2008. – Ч. 1. – 2008. – 350 с. : іл., портр. – Ч. 2. – 2008. – 318 с. : іл., портр.
234. Термінологія документознавства та суміжних галузей знань: 3б. наук. пр. / М-во культури і туризму України, Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, Ф-т держ. упр.; [Редкол.: М.М. Поплавський (голова) та ін.]. – К.: Б. в., 2007. – 143 с.: табл.

235. Тиждень історії та правознавства в школі / [авт.-упоряд. Н. І. Харківська]. – Х. : Основа, 2007. – (Бібліотека журналу "Історія та правознавство" ; вип. 5 (41)).
236. Толкачева Н. В. Практикум по отечественной истории. Ч. 2: [учеб.-метод. пособие для вузов] / Н. В. Толкачева, Камчат. гос. техн. ун-т, Каф. истории и философии. – Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамчатГТУ, 2007. – 202 с.
237. Томазов В. В. Генеалогія козацько-старшинських родів: історіографія та джерела (друга половина XVII – початок XXI ст.) / НАН України, Ін-т історії України. – К.: Вид. дім „Стилос”, 2006. – 283 с.: іл., табл., портр.
238. Українська етнологія: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [В. Борисенко, М. Гримич, О. Гончаров та ін. – К.: Либідь, 2007. – 398, [1] с.: іл., портр.
239. Український вибір: політичні системи XX століття і пошук власної моделі суспільного розвитку / [Авт. кол.: В.Ф. Солдатенко (кер.), Т. А. Бевз, О. Д. Бойко та ін.]; Ін-т політ. і етнонац. дослідж. ім. І. Ф. Кураса НАН України. – К.: Парлам. вид-во, 2007. – 574 с.
240. Українські архівісти (XIX-XX ст.) : біобібліогр. довід. / Держ. ком. арх. України, Укр. НДІ арх. справи та документознав. ; [упоряд.: І. Б. Матяш та ін.]. – К. : Укр. НДІ арх. справи і документознав., 2007. – 748 с.
241. Уривалкін О. М. Історія України в запитаннях та відповідях : посібник / Олександр Уривалкін. – К. : Дакор : КНТ, 2008. – 449, [10] с.
242. Учебник всеобщей истории. Ч. 2. Средние века / сост. П. Виноградов. – Симферополь : Таврия, 2007. — 257 с. : табл.
243. Учебно-методический комплекс по истории Средних веков. Кн. 1. Авторская программа курса. Практикум. Тесты: [учеб. пособие для ист. фак. ун-тов по специальности «История» в 5 кн.] / Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. истории, Гос. ун-т гуманитар. наук, Науч.-образоват. центр по истории. – М.: Кн. дом «Ун-т», 2008. – 407 с. ил.
244. Учебно-методический комплекс по истории Средних веков. Кн. 4. Авторская программа курса. Планы семинарских занятий. Хрестоматия: [учеб. пособие для ист. фак. ун-тов по специальности «История» в 5 кн.]. – М.: Кн. дом «Ун-т», 2008. – 299 с.
245. Учебно-методический комплекс по истории Средних веков. Кн. 3. Лекции по классическому и позднему Средневековью: [учеб. пособие для ист. фак. ун-тов по специальности «История» в 5 кн.] / Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. истории [и др.], под ред. С. А. Васютина. – М.: Кн. дом «Ун-т», 2008. – 349 с.
246. Учебно-методический комплекс по истории Средних веков. Кн. 5 : [учеб. пособие для ист. фак. ун-тов по специальности

- «История» в 5 кн. / В. А. Ведюшкин, И. Г. Коновалова], под ред. В. А. Ведюшкина ; Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. истории, Гос. ун-т гуманитар. наук, Науч.-образоват. центр по истории. – М.:Кн. дом «Ун-т», 2008. – 295 с.
247. Учебно-методическое пособие по курсу «Отечественная история»: (для студентов заоч. отд-ния) / Федер. агентство по образованию, Пенз. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского, Каф. отечеств. истории, [сост. А. В. Булкин и др.]. – Пенза: Изд-во ПГПУ, 2007. – 32 с.
 248. Фоменко С. В. Хрестоматия по новейшей истории стран Европы и Америки: (междунар. отношения кануна Второй мировой войны) [учеб. пособие для ист. фак. по специальности «История»] / сост. С. В. Фоменко. – Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2007. – 409 с.
 249. Храпунов И. Н. Древняя история Крыма / И. Н. Храпунов ; Ист.-археол. благотворит. фонд «Наследие тысячелетий». – 3-е изд., стер. – Симферополь : Доля, 2007. – 269, [1] с. : ил., портр.
 250. Хрестоматия по новейшей истории стран Европы и Америки (1918-2006 гг.): для студентов специальности «История» / Федер. агентство по образованию, Вят. гос. гуманитар. ун-т, ист. фак., каф. всеобщ. истории, [сост. Ю. М. Кузьмин]. –Киров: Изд-во Вят. гос. гуманитар. ун-та, 2007. – 349 с.
 251. Хрестоматія з історії України / упоряд. та авт. комент. О. М. Уривалкін. – К. : КНТ, 2007. – 517 с. : табл.
 252. Цивилизационная структура современного мира: В 3 т. Т. 2: Макрорхристианский мир в эпоху глобализации. / [Пахомов Ю. Н., Павленко Ю. В., Будкин В. С. и др.]; Ред. Ю. Н. Пахомов, Ю. В. Павленко; НАН Украины, Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. – К.: Наук. думка, 2007. – 690, [1] с.
 253. Циганкова Е. Сходознавчі установи в Україні (радянський період). – К.: Часопис «Критика», 2007. – 290, [1] с.: портр.
 254. Шевченко В. В. Музеєзнавство: навч. посіб. для дистанц. навчання / В. В. Шевченко, І. М. Ломачинська; Відкритий міжнар. ун-т розв. людини «Україна». – К.: Ун-т «Україна», 2007. – 287 с.: портр.
 255. Шилов Ю. О. Давня історія України в контексті світової цивілізації : навч. посіб. / Юрій Шилов ; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. – К. : МАУП, 2007. – 278 с. : портр.
 256. Яковенко М. А. Всесвітня історія : темат. тест. завдання / М. А. Яковенко. – К. : Країна мрій, 2008. – 151 с.
- Журнальні публікації**
257. Александрович В. Історія крізь призму історії культури: нові аспекти мистецтва Галицько-Волинського князівства XIII століття / Володимир Александрович // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 47-50.
 258. Бажан О. Г. Документи про голод 1946-1947 рр. в Центральному державному архіві громадських об'єднань України / О. Г. Бажан // Україна XX ст.: культура, ідеологія, політика. – 2008. – Вип. 13 : Голод 1946-1947 рр. : ретроспективний погляд істориків : (з приводу 60-річчя трагедії) : матеріали „круглого столу” (2007). – С. 152-160.
 259. Баженова Г. Ю. Зміни у фаховій підготовці істориків у російських університетах 60-70-х рр. XIX ст. / Г. Ю. Баженова // Український історичний журнал. – 2007. – № 5. – С. 41-54.
 260. Баханов К. Модернізація українських підручників з історії на початку ХХІ століття / Костянтин Баханов // Історія в шк. України. – 2007. – № 2. – С. 30-33.
 261. Білецький А. Як і коли з'явився український народ? : роздуми історика / Андрій Білецький // Дзвін. – 2007. – № 9. – С. 106-111.
 262. Брехуненко В. Гійом Левассер де Боплан про Україну / Віктор Брехуненко // Історія в школах України. – 2008. – № 5. – С. 44-47.
 263. Верменич Я. Адміністративно-територіальний устрій українських земель в історичній ретроспективі / Ярослава Верменич // Історія в школах України. – 2008. – № 2. – С. 46-52.
 264. Власов В. Методика тематичного контролю навчальних досягнень учнів з історії в контексті компетентнісно-орієнтованого навчання: (на прикл. курсу „Історія України. 7 клас”) / Віталій Власов // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 15-22.
 265. Волобуев О. В. 1917 год в истории России: что это было и как это объяснить // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 7. – С. 3-9.
 266. Ганаба С. О. "Людиновимірність" історичних процесів : проблеми методології / С. О. Ганаба // Наука. Релігія. Суспільство. – 2007. – № 2. – С. 8-13.
 267. Гросул В. Я. О периодизации всемирной и отечественной истории // Отечественная история. – 2007. – № 3. – С. 122 – 139.
 268. Денисенко В. Публікації біографічного жанру як джерело історії духовної освіти в Україні XVI-XVIII ст. : (за матеріалами реліг. періодики) / Володимир Денисенко // Пам'ять століть. – 2007. – № 6. – С. 40-54.
 269. Десятов Д. Використання картин історичної тематики на уроці: створення образів чи міфів? / Дмитро Десятов // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 17-23.
 270. Єрмоленко А. Як працювати з джерелами інформації на уроках <історії> / Алла Єрмоленко // Історія в школах України. – 2007. – № 7. – С. 35-38 ; № 8. – С. 24-26 ; № 9/10. – С. 27-31.

271. Жукова О. А. История русской культуры в вузе: историческое знание и духовная традиция // Вопросы истории. – 2007. – № 8. – С. 3-9.
272. Журба Л. Теорія і практика проблемного навчання <історії> в старших класах загальноосвітньої школи / Лілія Журба // Історія в школах України. – 2007. – № 8. – С. 11-14.
273. Задорожна Л. Громадянська освіта у процесі навчання історії: до проблеми інтегрування / Лілія Задорожна // Історія в школах України. – 2008. – № 5. – С. 12-18.
274. Калакура Я. Українознавчий погляд на голодомор 1932-1933 років як геноцид українського народу / Ярослав Калакура // Українознавство. – 2008. – № 1. – С. 96-102.
275. Ковалевська О. Гетьман Іван Мазепа та його доба на сторінках навчально-методичних видань України (1991 – 2007) / Ольга Ковалевська // Історія в школах України. – 2008. – № 3. – С. 3-8.
276. Ковпак Л. В. Голод 1946-1947 рр. в Україні: влада і людина / Л. В. Ковпак // Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика. – 2008. – Вип. 13 : Голод 1946-1947 рр. : ретроспективний погляд істориків : (з приводу 60-річчя трагедії) : матеріали „круглого столу” (2007). – С. 57-64.
277. Ковпик С. Про посібник Сергія Єфремова "Українознавство" / Світлана Ковпик // Українознавство. – 2007. – № 1. – С. 167-169.
278. Кожоляно Г. Від минулого до майбутнього – через духовні традиції / Георгій Кожоляно // Українознавство. – 2007. – № 3. – С. 204-209.
279. Колесник І. І. Інтелектуальне співавторство як засіб легітимації культурної історії України. ХХ століття / І. І. Колесник // Український історичний журнал. – 2008. – № 1. – С. 169-193.
280. Костюк І. Історія культури і українські школярі: чи є точки дотику? : (до пробл. зовніш. оцінювання з історії) / Ірина Костюк // Історія в школах України. – 2007. – № 9/10. – С. 16-19.
281. Крижанівський О. Мистецтво бальзамування та обряд поховання в Стародавньому Єгипті: 3 циклу „Культура та релігія Стародавнього Сходу”. Ст. 7. / Олег Крижанівський // Історія в школах України. – 2006. – № 8. – С. 43-46.
282. Куликова Л. Поновлюючи зв'язок часів : наук. і навч.-метод. л-ра з ант. історії, міфології та культури, клас. старожитностей у ХІХ ст. / Л. Куликова // Вісник Національної академії наук України. – 2008. – № 1. – С. 54-62.
283. Кулишева О. Основні чинники виникнення й подальшої розбудови ідеалу православного виховання в Україні (Х -ІV ст.) / Оксана Кулишева // Історія в школах України. – 2007. – № 9/10. – С. 12-15. – Бібліогр.: с. 15.
284. Кульчицький С. „Великий перелом”: Україна в період 1923 – весни 1930 рр. / Станіслав Кульчицький // Історія в школах України. – 2007. – № 4. – С. 50-56; № 5. – С. 51-56; № 8. – С. 39-48; № 9/10. – С. 41-46; 2008. – № 1. – С. 55-56; № 2. – С. 52-56; № 3. – С. 54-56.
285. Кушерець Т. Гуманізація суб'єкта історії в посткласичній філософії / Тамара Кушерець // Сіверян. літопис. – 2007. – № 2. – С. 98-103.
286. Лаас Н. О. Проблеми історії України 1945-1991 рр. на сторінках „Українського історичного журналу” / Н. О. Лаас, В. О. Крупина // Український історичний журнал. – 2007. – № 6. – С. 142-166.
287. Левдер А. До проблеми технологізації навчальної діяльності школярів на уроках історії / Андрій Левдер // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 24-28.
288. Лось В. Корпус церковних джерел з історії Греко-уніатської церкви на Правобережній Україні кінця ХVІІІ – першої половини ХІХ ст. : класифікація та інформаційні можливості / Валентина Лось // Бібліотечний вісник. – 2007. – № 6. – С. 11-16.
289. Малієнко Ю. Методичні рекомендації до <викладання> курсу <історії> середніх віків : (народж. середньовіч. світу, особливості його розв.: Рицарство) / Юлія Малієнко // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 46-50; № 7 – С. 32-35.
290. Мисан В. До проблеми змісту курсів історії / Віктор Мисан // Історія в школах України. – 2007. – № 7. – С. 23-31.
291. Мисан В. Шкільний підручний як історичне джерело : (чи потрібно здавати в макулатуру старі підруч. з іст.) / Віктор Мисан // Історія в школах України. – 2008. – № 1. – С. 24-30.
292. Недзельський К. К. Історична пам'ять як важлива складова національної свідомості: релігійно-психологічні аспекти дослідження / К. К. Недзельський // Південний архів. Історичні науки. – 2007. – Вип. 24. – С. 76-82.
293. Павленко С. Героїчна оборона Батурина 1 – 2 листопада 1709 р.: ст. 1. "Доленосний вибір" / Сергій Павленко // Історія в школах України. – 2008. – № 4. – С. 43-45; № 5. – С. 42-44.
294. Петрикова В. Красзнавчі інформаційні ресурси в новій комунікаційній ситуації сьогодення: принцип еволюціонування / Валентина Петрикова // Наукові праці / Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. – 2006. – Вип. 16. – С. 314-322.
295. Подаляк Н. Відчайдушні вікінги: пірати Півночі, королі морів / Наталія Подаляк // Історія в школах України. – 2008. – № 4. – С. 49-53.
296. Подаляк Н. Зустріч і злиття двох світів. Рим і германці / Наталія Подаляк // Історія в школах України. – 2008. – № 5. – С. 49-55.

297. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / Олена Пометун // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 3-12.
298. Пометун О. Формування громадянської компетентності старшокласників у процесі навчання історії / Олена Пометун, Нестор Гупан // Історія в школах України. – 2008. – № 4. – С. 3-10.
299. Пристінська Г. Я. Криза західної культури у сучасній історіософській традиції / Г. Я. Пристінська // Наука. Релігія. Суспільство. – 2007. – № 3. – С. 171-175.
300. Рапаєва М. Формування теоретичних засад методів навчання <історії> в історико-методичній літературі в кінці XIX – на початку XX ст. / Марина Рапаєва // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 28-31.
301. Рудий Г. Періодика України 1917 – 1940 рр. як історичне джерело / Г. Рудий // Бібліотечний вісник. – 2008. – № 1. – С. 29-35.
302. Сич О. Жовтень 1917-го: революція чи переворот? / Олександр Сич // Історія в школах України. – 2007. – № 9/10. – С. 47-54.
303. Солдатенко В. Ф. Новітні тенденції й актуальні проблеми історіографічного освоєння процесів революційної доби 1917-1920 рр. в Україні / В. Ф. Солдатенко // Український історичний журнал. – 2008. – № 1. – С. 75-88.
304. Сотниченко В. Підходи до визначення навчальних елементів у системі історичної та суспільствознавчої освіти / Володимир Сотниченко // Історія в школах України. – 2008. – № 3. – С. 13-16.
305. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / Олена Пометун // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 3-12.
306. Радько П. Історик і суспільство : (до питання громад. позиції вчених) / Петро Радько // Наукові записки / НАН України. Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса. – 2007. – Вип. 32. – С. 311-325.
307. Согрин В. В. Важные аспекты изучения истории США XIX века // Новая и новейшая история. – 2006. – № 5. – С. 41 - 56.
308. Ставнюк В. Аттика в період „темних століть” і на початку архаїчного періоду. „Синоїкізм Тесея” : з циклу „Антична цивілізація” : ст. 6. / Віктор Ставнюк // Історія в школах України. – 2008. – № 4. – С. 46-48.
309. Ставнюк В. Ахейська (Мікенська) цивілізація: (З циклу „Антична цивілізація”. Ст. 2) / Віктор Ставнюк // Історія в шк. України. – 2007. – № 1. – С. 47-50.
310. Ставнюк В. Греція в архаїчний період. Утворення античного грецького поліса. З циклу „Антична цивілізація”. Ст. 4 / Віктор Ставнюк // Історія в школах України. – 2007. – № 4. – С. 37-41; № 5. – С. 40-47.
311. Ставнюк В. Спартанський поліс в архаїчну епоху. З циклу „Антична цивілізація”. Ст. 5 / Віктор Ставнюк // Історія в школах України. – 2007. – № 8. – С. 27-31; № 9/10. – С. 35-40.
312. Терно С. Забобони й стереотипи: що слід про них знати викладачу громадянознавчих курсів / Сергій Терно // Історія в школах України. – 2008. – № 2. – С. 17-21.
313. Терно С. Конфлікт: це добре чи погано?: (Як вивчати конфлікти у громадянській освіті) : / Сергій Терно // Історія в школах України. – 2008. – № 3. – С. 17-23.
314. Терно С. Розвиток мислення учнів під час вивчення шкільного громадянознавчого курсу : (робота над поняттями) / Сергій Терно // Історія в школах України. – 2008. – № 4. – С. 11-17.
315. Терно С. Суспільні відносини: сучасний погляд на проблему / Сергій Терно // Історія в школах України. – 2008. – № 1. – С. 19-23.
316. Усач Т. Голодомор 1932-33 років на Вінничині : (за матеріалами Немирів. р-ну) / Тетяна Усач // Берегиня. – 2008. – Чис. 1. – С. 4-10.
317. Федотова О. Особливості джерельної бази дослідження цензури друкованих видань в піддубнянській Україні (1917-1990) / Оксана Федотова // Українознавство. – 2007. – № 3. – С. 77-82.
318. Фідря О. Просторова компетенція й картографічні вміння та навички у шкільних курсах історії : ст. 1. / Олег Фідря, Надія Фідря // Історія в школах України. – 2008. – № 5. – С. 25-30.
319. Фрейман Г. Концептуальні основи формування життєвих компетентностей на уроках історії / Григорій Фрейман // Історія в школах України. – 2008. – № 3. – С. 9-13.
320. Шкепу М. О. Суперечності історії науки та науки історії як антиномії сучасного теоретичного мислення / М. О. Шкепу // Наука та наукознавство. – 2007. – № 2. – С. 47-52.

IV. Рецензії

Рецензія на краєзнавчі дослідження, присвячені Краснокутщині

О. Г. Павлова

Інтерес до краєзнавства в сучасних умовах характеризується вивченням найрізноманітніших питань місцевої історії і охоплює велике коло досліджень. Все більше з'являється видань, які представляють цілісні історичні нариси окремих населених пунктів, адміністративно-територіальних районів і більш узагальнюючі праці. Цей процес спричинений різними чинниками. З одного боку вивченням методологічних проблем історичного краєзнавства, з іншого – суспільна потреба в усвідомленні історії розвитку малої Батьківщини, завданнями організації навчального процесу, підвищеною увагою до місцевої історії у зв'язку з ювілейними датами та ін.

У 2008 р. вийшло декілька видань з історії Краснокутщини як узагальнюючих так і інформативних. Одні з них результат довголітньої праці, інші презентативного характеру пов'язані з святкуванням 85-річчя заснування Краснокутського району, 200-ліття Пархомівського Свято-Покровського храму та ін.

Історичний нарис двох відомих на Харківщині краєзнавців [Юхно І. О., Кукса М. Ф. Наш край Краснокутський. – Полтава: Дивосвіт, 2008. – 388 с.] є одним із ґрунтовних узагальнень з історії Краснокутського району. Слід відзначити, що автори протягом багатьох років вивчали тему, ретельно вивчали джерельну базу, виступали з висвітленням окремих питань в періодичних виданнях, що дало можливість представити цілісну структуру та послідовно і логічно розкрити зміст. В праці розкривається історико-географічне середовище, детально вивчені питання соціально-економічного, політичного розвитку. Узагальнена історія Краснокутського району краще сприймається завдяки приділенню на початку нарису окремої уваги, історії кожного населеного пункту району.

Важливо, що автори звертають особливу увагу і на духовний та культурний розвиток району. В цьому розділі знайшли своє відображення традиції народної культури, розвиток освіти, літератури мистецтва та різних культурних установ, що складали і складають духовну культуру Краснокутщини.

Отже, історико-краєзнавчий нарис Юхно І. О. та Кукси М. Ф. різнобічно розкриває життя і діяльності на території району, від перших

поселень до сучасних досягнень і турбот, виходячи із загальноісторичного розвитку нашої держави та умов і подій, що відбувалися на цій території. Приведені у додатках матеріали дозволяють доповнити знання про окремі історико-суспільні явища.

Праця Гребіника Ю. Л. Пархомівка: історія та особистості. Історико-краєзнавчий нарис. – К.: Основа, 2008. – 160 с. побудована за іншим принципом. Автор узагальнив матеріал, який на його думку, може бути доступний кожному, хто цікавиться історією. Структура роботи побудована за історико-хронологічним принципом, від заснування Пархомівки і перших документальних згадок до сучасності. Автор детальніше зупиняється на розкритті подій і життєдіяльності особистостей, які більше відомі в сучасній повсякденній історії та знайомі сучасному жителю Пархомівки, але використовуючи методи історичного аналізу автор надає викладеному матеріалу узагальнюючого характеру.

Автор обирає також і нетрадиційну форму подачі матеріалу у вигляді окремих тематичних історичних сюжетів хронологічно і послідовно пов'язаних між собою, але в основі яких постають певні особистості, діяльність яких міцно зафіксувалася у історико-суспільній пам'яті.

Звичайно, що краєзнавчий нарис Гребіника Ю. Л., не є повним представленням історичного розвитку Пархомівки, але він викликає інтерес як для пересічного громадянина так і може бути використаним в шкільному курсі історичного краєзнавства.

Рецензия С. В. Д'ячков, С. Д. Литовченко
«Всесвітня історія. Новий час (XV – XVIII ст.). 8 клас:
Підручник для загальноосвітніх навчальних
закладів. – Х.: Видавництво «Ранок», 2008. – 224 с.

А. И. Тумаков

Вийшедший в свет учебник, на наш взгляд, удачно восполняет острый дефицит хорошей учебной литературы для общеобразовательной школы по важнейшему периоду всемирной истории, на протяжении которого, собственно, и происходило формирование современного облика Западной цивилизации.

Пожалуй, главное достоинство этого учебника состоит в том, что он действительно учит: и материал учебника, и сама логика его изложения нацелены на то, чтобы способствовать формированию у школьников 8 класса исторического мышления, базовых знаний, целостного представления о путях и особенностях развития человечества в конце

XV – второй половине XVIII века. Этому же способствует и умело подобранный иллюстративный и дидактический материал. Так, весьма уместными представляются синхронистические таблицы, которые приводятся в тематических разделах. Эти таблицы позволяют школьнику, работающему с учебником, систематизировать свои знания, соотносить по времени события отечественной истории с событиями, которые происходили в Западной Европе, Новом Свете и на Востоке. Тем самым авторы объективно подталкивают юного читателя к тому, чтобы он не замыкался в рамках тех сведений, которые получил, изучая курс истории Украины, а пытался рассматривать историю своей страны в контексте мирового исторического процесса.

Всемирная история в изложении С.В. Дьячкова и С.Д. Литовченко очень хорошо персонифицирована. Школьник, работая с их учебником, получит яркое представление об истинных «творцах истории». С этой точки зрения отличной идеей, на наш взгляд, является включение авторами в текст учебника т.н. «энциклопедических страничек», которые позволяют учащимся существенно расширить и углубить свои знания о важнейших исторических персонажах эпохи раннего Нового времени.

Успешному усвоению школьниками базовых знаний способствуют и очень удачные сюжеты о повседневности Нового времени, благодаря которым достигается «эффект присутствия» читателя в рассматриваемой эпохе. А это, в свою очередь, переводит восприятие учебного материала на более высокий – эмоциональный уровень.

Авторы учебника позаботились об эффективной организации самостоятельной работы учащихся. Причем, предлагаемые ими документы, вопросы для самоконтроля, а также тестовые задания различной степени сложности нацеливают школьника (и это очень важно!) не на зубрежку, не на механическое заучивание дат, имен, терминов и т.п., а на творческий поиск причинно-следственных связей между явлениями и событиями всемирной истории.

Очень яркими, интересными по форме изложения, содержательными и вполне доступными для восприятия школьниками 8 класса являются разделы, посвященные цивилизациям и политиям Востока (§27-30). Для школьного учебника это очень актуально, учитывая происходящую «ориентализацию» современного мира и всевозрастающую роль азиатских государств в мировой экономике и международных отношениях. К тому же, как показывает опыт, «восточные» сюжеты из школьной программы традиционно вызывают немалые затруднения и у учащихся, и у учителей, а поэтому нередко «теряются» в ходе аудиторной работы. Авторы в полной мере сумели учесть те новые подходы, которые определились в современной ориенталистике и избежать традиционного для многих учебных изданий европоцентризма в оценке великих цивилизаций Востока.

Подводя итог, с полным основанием можно констатировать, что учебник С.В. Дьячкова и С.Д. Литовченко написан на высоком методическом и научном уровне, полностью соответствует требованиям

«Государственного стандарта базового и полного среднего образования» и программе по всемирной истории для 8 класса. На наш взгляд, этот учебник будет востребован в средней школе.

Рецензия Основы этнологии

/ Под ред. В. В. Пименова. – М., 2007. – 686 с.

Ю. В. Буйнов

Этнология, как учебная дисциплина, уже около 150 лет преподается в университетах Европы и Америки, а с середины 1880-х гг. (с некоторыми перерывами) в России. Почти 70 лет она является основным учебным предметом на исторических факультетах классических университетов Украины. Сейчас он введен в рабочий учебный план многих педагогических, социологических, экономических и географических факультетов, где осуществляется подготовка специалистов по направлениям «история», «археология», «маркетинг», «география», «социология». Имеются планы введения этой дисциплины при подготовке политологов и философов.

В таком повышенном внимании к этнологии (этнографии) нет ничего удивительного. Говоря словами известного российского ученого В.А.Тишкова, этнология – одна «из самых всеохватывающих и влиятельных гуманитарных дисциплин». Можно напомнить и высказывание Рудольфа Итса, что эта специальность – «одна из самых гуманных. Наши исследования проводятся людьми и ради людей. Встречи на этнографической дороге дают возможность в таком, казалось бы, привычном мире увидеть образы, рожденные жизнью и фантазией другого народа». События XX в. подтолкнули современное общество к более глубокому изучению проблем этничности, взаимодействия и противостояния этносов, которые иногда приобретают формы агрессивной этнофобии и открытых межэтнических конфликтов. Возникновение новых суверенных государств подтвердило широкомасштабность этнических процессов, всплеск которых требует не только их осмысления, но и ответов в отношении социальной, политической и культурной политики.

Высокую значимость этнологии (этнографии) как науки и учебной дисциплины всегда осознавали во всем мире, в том числе и в России. Начиная с 1901 г. российскими учеными (преимущественно из Москвы) с периодичностью 8 – 10 лет было опубликовано более десяти учебников и учебных пособий. Последний из них – «Основы этнологии» тиражом 5000 экз. под редакцией В.В.Пименова вышел в издательстве Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова в 2007

г. По содержанию и структуре новый учебник продолжает традиции, заложенные С.А.Токаревым, когда в свое учебное пособие он ввел материалы методолого-теоретического характера и описание народов мира, которое представляло «кладезь эмпирических знаний» (В.А.Тишков). В его написании приняли участие 19 известных и авторитетных ученых – этнологов различных научных и высших учебных заведений Москвы. Как отметили сами авторы этого нового учебника, его главная задача – «показать важнейшие черты научной этнокультурной картины современного мира».

Рецензируемый учебник состоит из четырех разделов, объединивших 30 глав, двух цветных вклеек («Языки народов мира» и «Языки народов России»), двух приложений («Народы мира численностью более 500 тыс. человек» – всего 369 этнонимов, и «Основные языковые семьи и изолированные языки»), а также множество удачно подобранных иллюстраций. При расположении глав учебника его авторы руководствовались по преимуществу регионально-географическим принципом, но, считаясь с государственно-политической ситуацией на территории бывшего Советского Союза, сочли возможным очерки о белорусах, украинцах, молдаванах и народах Кавказа, Прибалтики и Средней Азии, разместить в разделе «Народы ближнего зарубежья». С учетом, что он размещен вслед за разделом «Народы России», можно констатировать приверженность редактора нового учебника к традициям, заложенным в предыдущих изданиях, когда выделялись отдельные главы, посвященные народам СССР. В этом нет ничего предосудительного, равно и в том, что этносы Северного Кавказа описаны вместе с другими народами Российской Федерации. Более того, особо следует обратить внимание на отсутствие в тексте учебника каких-либо идеологических манипуляций и политической заангажированности.

В первом разделе «Общие проблемы этнологии» достаточно полно рассмотрены вопросы о предметной области этнографической науки, методах сбора, переработки и интерпретации этнологических данных, источниках информации, основных теоретических направлениях и истории развития этой науки. Отдельно рассмотрены проблемы антропо- и расогенеза, принципы классификации народов мира, а также показано место этнологии в системе гуманитарных наук и ее связь с социальной реальностью. К недостаткам этого раздела следует отнести отсутствие определений таких понятий, как «маргинальность», «менталитет», «этнический характер», истории происхождения названия науки (А.Шаванн, В.Эдварс, Жан-Жак Ампер), оценки вклада Г.Новицкого в развитие этнографии, а также критериев, позволяющих утверждать, что этнология в качестве науки сложилась в середине XIX в.

Основная часть учебника содержит научное описание (по континентам и регионам) современной этнической картины мира и истории ее формирования. Достаточно подробно даны физико-антропологические, языковые и хозяйственно-культурные

характеристики конкретных этносов. Должное внимание уделено особенностям традиционных и современных культур, а также современным этнокультурным, этнорелигиозным и этнополитическим процессам. Весьма положительным моментом является наличие в соответствующих главах подробных характеристик современных латиноамериканских, североамериканских, англоавстралийской, японской наций и многих полиэтнических наций Азии, Африки и Зарубежной Европы. Уверен, что этнические образы народов мира были бы еще более яркими при наличии оценок их этнического (национального) характера, представления о котором можно взять из литературных источников, мнений людей, самооценок и личных наблюдений. К сожалению, в некоторых разделах имеются и ошибки. Их немного, но и они недопустимы. Так, при реконструкции этнической истории крымских татар утверждается, что в их этногенезе приняли участие киммерийцы. Это явная ошибка. Общеизвестно, что киммерийцы еще в 7 в. до н.э. переселились в Малую Азию и в 6 в. до н.э. исчезли с исторической арены.

В целом можно сделать однозначный вывод – учебник состоялся, отличается наличием большой по объему новой научной информации и, безусловно, будет востребован студентами высших учебных заведений, как России, так и стран ближнего зарубежья. Нет сомнений и в том, что его наличие в научных библиотеках будет прекрасным подспорьем всем преподавателям при подготовке к лекциям и аспирантам в виде своеобразного введения в дисциплину.

Наші автори

Асма Бейхан – викладач Ерсістського університету (University of Erziyes). Кайсері, Турецька республіка

Бердута Михайло Захарович – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України ХНУ ім. В. Н. Каразіна, заступник декана з навчальної роботи

Бутенко Віра Іванівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри історіографії, джерелознавства та археології ХНУ ім. В. Н. Каразіна

Гоков Олег Олександрович – кандидат історичних наук, доцент кафедри історичних дисциплін ХНПУ ім. Г. С. Сковороди

Іванов Станіслав Юрійович – аспірант кафедри історії України ХНУ ім. В. Н. Каразіна

Кашаба Ольга Юрійвна – кандидат історичних наук, доцент кафедри україзнавства і політології Української інженерно-педагогічної академії

Красовська Яна Олександрівна – студентка історичного факультету

Лушней Ольга Степанівна – вчитель історії Південної ЗОШ Харківського району

Медреш Євген Валентинович – директор ОЧАГ (г. Харьков), експерт Українського Центра Оценки Качества Образования

Павлова Ольга Григорівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри історіографії, джерелознавства та археології ХНУ ім. В. Н. Каразіна

Посохов Сергій Іванович – доктор історичних наук, професор декан історичного факультету ХНУ ім. В. Н. Каразіна

Рачкова Людмила Олексіївна – вчитель історії спеціаліст «вищої категорії» вчитель методист гімназії № 178 «Освіта» м. Харків

Раєвська Тетяна Івнівна – вчитель історії ЗОШ м. Харків

Ришкова Анна Олександрівна – аспірантка кафедри історії України ХНУ ім. В. Н. Каразіна

Скирда Ірина Миколаївна – викладач історії Харківського училища культури

Солошенко Олена Михайлівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства та політології Харківського Державного технічного університету будівництва та архітектури

Степаненко Тамара Леонідівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії Росії ХНУ ім. В. Н. Каразіна

Полякова Юліана Юрійвна – головний бібліоіакар ЦНБ ХНУ ім. В. Н. Каразіна

Тумаков Олександр Іванович – кандидат історичних наук, доцент кафедри нової та новітньої історії, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

Татаринов Михайло Вікторович – заступник завідувача Центру експертизи якості освіти КЗ «ХОНМІО», вчитель історії Харківського ліцею будівництва та архітектури

Філіппов Константин Валерійович – кандидат історичних наук, Національний фармацевтичний університет, кафедра суспільних наук, українознавства та латинської мови

Чувпило Олександр Олександрович – доктор історичних наук, професор кафедри нової та новітньої ХНУ ім. В. Н. Каразіна

Чорна Тетяна Володимірівна – викладач історії Харківського регіонального ліцею автомобільно-дорожньої галузі Харківської обласної ради

Шевченко Юрій Григорович – старший бібліоіакар ЦНБ ХНУ ім. В. Н. Каразіна

Шпорт Ганна Михайлівна – науковий співробітник музею археології та етноіафії Слобідської України

Ямпольська Лариса Миколаївна – доцент кафедри всесвітньої історії Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

Методичний вісник історичного факультету №7

Комп'ютерна верстка Проценко М. В.

Макет обкладинки Дончик І. М.

Підписано до друку 29.12.2008 Формат 60х84^{1/16}.

Папір офсетний. Друк ризографічний.

Умов. друк. арк.11,3. Обл. вид. арк. 14,13.

Наклад 100 прим. Ціна договірна.

61077, Харків, майдан Свободи, 4,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,

Надруковано ФОП «Петрова І. В.»

61144, Харків-144, вул. Гвардійців Широнінців 79^В, к. 137.

Тел. 362-01-52

Свідоцтво про державну реєстрацію ВОО №948011 від 03.01.03