

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

# **МЕТОДИЧНИЙ ВІСНИК**

**історичного факультету**

**№ 6**

Харків – 2007

**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. Духопельников*  
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*  
ст. бібліограф ЦНБ університету *Ю. Г. Шевченко*  
Адреса редакційної колегії:  
Україна, 61077, м. Харків, пл. Свободи, 4.  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,  
історичний факультет,  
тел. (0572) 707-56-68, факс (0572) 702-03-79  
E-mail: [istfac@univer.kharkov.ua](mailto:istfac@univer.kharkov.ua)  
Сайт: <http://www-history.univer.kharkov.ua/>

*Друкується за рішенням вченої ради Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (протокол № 14 від 28.12. 2007 р.)*

**Методичний вісник історичного факультету № 6.** – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 188 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.

## ЗМІСТ

### I. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІСТОРИЧНІЙ НАУЦІ ТА ОСВІТІ

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <i>Бутенко В. І.</i><br>«Метод проектів» в контексті особистісно-орієнтованої освіти ХХІ ст.: питання теорії та практика запровадження на істаці ХНУ імені В. Н. Каразіна в курсах «методологія освіти в суспільстві ХХІ ст.» і «методика навчання історії в середньо-освітніх навчальних закладах»<br><i>Е. В. Медреш</i><br>Гуманитарная природа исторического знания в контексте способов его академического оценивания<br><i>В. О. Куликов</i><br>Пошук історичної інформації в інтернеті | 5<br><br><br><br><br><br>23<br>30 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|

### II. НОВІ НАПРЯМКИ В ШКІЛЬНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <i>В. М. Духопельников, В. П. Щербина</i><br>Самостійна робота студентів – важлива складова в підготовці студентів - істориків<br><i>В. Ю. Іващенко, О. С. Марченко</i><br>Виставкова діяльність музею історії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна як важлива складова навчально-виховного процесу<br><i>К. В. Філіптов</i><br>Аксіологічні аспекти загальноєвропейського простору освіти<br><i>А. О. Пастушенко</i><br>Про пов'язані з дефініціями методологічні проблеми в дослідженнях історії колоніального піратства ХХІ ст.<br><i>О. О. Чувпило, В. Ф. Лінейко, Р. І. Чувпило</i><br>Деякі найважливіші шляхи підвищення мотивації та активізації навчальної діяльності учнів на уроках історії в школах для дітей з важкими вадами мовлення | 45<br><br><br><br><br><br>61<br>65<br>71<br>76 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|

### III. НА ДОПОМОГУ ВИКЛАДАЧУ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <i>М. З. Бердута</i><br>З історії національної і державної символіки України<br><i>С. О. Наумов</i><br>Національне відродження, націєтворення, „український проєкт”: ключові поняття в курсі історії України імперської доби та їх сучасні інтерпретації<br><i>О. М. Солошенко</i><br><i>А. Ф. Коні (1844- 1927 рр.)</i> – харківський період діяльності<br><i>О. А. Гоків</i><br>Становление социалистического движения (до роспуска Интернационала) | 85<br><br><br><br><br><br>97<br>105<br>110 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Г. М. Шпорт</i><br>Економічне становище українців-переселенців на сибірських землях<br>(кінець XIX – початок XX ст.)           | 118 |
| <i>О. Б. Бородіна</i><br>Іслам у турецькій республіці<br><i>Татаринів М. В.</i>                                                   | 124 |
| Методичні матеріали для проведення занять за темою «Євроатлантична<br>інтеграція України наприкінці XX – на початку XXI століття» | 132 |

#### IV. З ДОСВІДУ ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА ІСТОРІЇ

|                                                                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Т. М. Безрукова</i><br>Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна і шкільне<br>красзнавство харківського району<br><i>М. В. Татаринов</i>                                                               | 142 |
| Результати вивчення практичного досвіду роботи методичних служб<br>місцевих органів управління освітою та окремих загальноосвітніх<br>навчальних закладів щодо впровадження профільного навчання у<br>харківській області | 146 |

#### V. НОВА ЛІТЕРАТУРА З ПРОБЛЕМ ВИКЛАДАННЯ В ЗОСІП ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Ю. Г. Шевченко, Ю. Ю. Полякова</i><br>Нова література з проблем викладання в ЗОСІП та вищій школі | 151 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

#### VI. РЕЦЕНЗІЇ

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Бутенко В. І.</i><br>В. В. Воропаєва, М. В. Татаринов «Всесвітня історія. 11 клас. Готові<br>дидактичні набори до уроків» - Харків, 2007. – 174 с. | 175 |
| <i>Лантух В. В.</i><br>В. В. Кириллов. История России. Учебное пособие. – М.: Юрайт, 2007. –<br>661 с.                                                | 177 |
| <b>Наші автори</b>                                                                                                                                    | 183 |
| <b>Правила подання статей до методичного вісника<br/>історичного факультету Харківського національного<br/>університету імені В. Н. Каразіна</b>      | 185 |

#### I. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІСТОРИЧНІЙ НАУЦІ ТА ОСВІТІ

**В. І. Бутенко**

#### **«МЕТОД ПРОЕКТІВ» В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО- ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ ХХІ СТ.: ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКА ЗАПРОВАДЖЕННЯ НА ІСТФАЦІ ХНУ ІМ. В. Н. КАРАЗІНА В КУРСАХ «МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ В СУСПІЛЬСТВІ ХХІ СТ.» І «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В СЕРЕДНЬО-ОСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ»**

Проектна технологія навчання – це метод особистісно-орієнтованого продуктивного навчання, коли вирішується низка різномірних пізнавальних, виховних і розвивальних завдань із застосуванням індивідуальних, групових, колективних форм навчання. Це – інноваційна технологія інтерактивного навчання<sup>1</sup>.

В сучасних умовах різко зростає значення компетентності спеціалістів, професіоналізму, соціальної відповідальності за результати своєї праці, зростає роль вищих навчальних закладів освіти у підготовці фахівців відповідного рівня. Впровадження освітніх рівнів «спеціаліст» і «магістр» істотно підвищує ефективність професійного відбору тих, хто має необхідний творчий потенціал для наукової та педагогічної діяльності в сучасних умовах.

Все більш визнаним у педагогічному середовищі стає факт значення теоретичної підготовки вчителів на рівні сучасних концептуальних освітніх вимог та, водночас, констатація факту невідповідності цієї підготовки потребам сучасної вітчизняної освіти і сучасного суспільства. Гірко погоджуватися з оцінкою падіння фахового рівня учительства України за роки незалежності, висловлену головою координаційної ради Асоціації лідерів освіти України, який стверджує: «Не треба навіть доводити, що процес професійної деградації учительства досяг межі..., якщо вчитель нічого не знає про розвиток емоційного інтелекту, не має уявлення про глобальну освіту або інтерактивні технології навчання, він професійно відстала людина»<sup>2</sup>.

Стан української освіти, в тому числі вищої, сьогодні є складним. Отже, стає очевидним, що вона вже не здатна підготувати людину до успішного життя в сучасному світі. Тому Національна доктрина розвитку освіти в центр уваги ставить проблему формування творчої особистості, її національних та загальнолюдських моральних цінностей і переконань, наукового світогляду, ідеалів, прагнень, здібностей, волі, почуттів. «В Україні повинні забезпечуватися прискорений, випереджувальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя»<sup>3</sup>.

Нині відбувається принципова перебудова і удосконалення організації навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти на користь тих форм навчання, які створюють умови для розвитку у майбутніх фахівців здатності до самоосвіти, високої професійної мобільності, до самостійного прийняття рішень, розв'язання нестандартних і нетипових завдань, а не тільки здобуття знань.

Спробуємо розібратися в теоретичних засадах методу проєктів, як одному з таких, що здатен закласти і розвивати вказані вище підвалини в сучасній освіті. Водночас зазначимо, що шлях для цього ми обираємо не простий, «не навпростець». Що мається на увазі? І чому саме «не навпростець»? Це зумовлюється необхідністю якомога ґрунтовніше, а не поверхово розібратися в теоретичних аспектах проєктної технології. Це означає поглянути і проаналізувати цю технологію в теоретичному вимірі не автономно (саму по собі, так би мовити), а застосувати системний підхід, отже віднайти їй місце в інноваційних технологіях серед визначених уже глобальною освітою тенденцій і парадигм.

Для оволодіння теорією і методикою проєктної технології навчання слід звернутися до основних, базових теоретичних засад освітньої парадигми особистісно-орієнтованого навчання, оскільки проєктна технологія, як це доводить з'ясування її суті, - один з її напрямів чи проявів.

Теорія особистісно-орієнтованого навчання створювалася впродовж тривалого часу поколіннями зарубіжних і вітчизняних науковців (Ж. Паже, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, А. Маслоу, К. Роджерс). Особливо важливими стали ідеї гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), які опиралися на дослідження філософії ХХ ст., насамперед екзистенціалізму, що вивчав внутрішній світ людини. Так в концепції особистісно-орієнтованого навчання з'явилася психологічна детермінанта, яка пояснювала розвиток людини її прагненням до самореалізації, творчої реалізації своїх потенційних можливостей.

Теоретичні та методологічні проблеми особистісно-орієнтованого навчання на сучасному етапі ми зустрічаємо в ґрунтовних дослідженнях вчених-педагогів і психологів – М. Алексєєва, Д. Богоявленської, І. Дичківської, С. Кульневича та інших<sup>4</sup>.

Сучасна освіта виходить на новий рівень свого розвитку, створення такої її системи, яка забезпечує в процесі навчання умови для ефективної самореалізації особистості, розвитку її творчого потенціалу, формування основних життєвих компетенцій, умінь ефективно взаємодіяти з іншими в процесі діяльності. І, як стверджується сучасною психолого-педагогічною наукою, головною умовою реалізації цієї мети є парадигма

особистісно-орієнтованого навчання, в контексті якого – і метод проєктів як одна з технологій його реалізації.

Нині ми маємо всі підстави говорити про становлення парадигми особистісно-орієнтованої освіти. Принаймні, у вигляді тенденції, якщо висвітлювати цю проблему неупереджено. Причому, мова іде не лише про розробку теоретичної моделі, але і про практику, а інколи – навіть про випередження, в порівнянні з розробками в фундаментальній науці, експериментально-практичної діяльності щодо побудови особистісно-орієнтованого освітнього процесу в закладах освіти. Як підтвердження сказаного – досвід вчителя історії М. В. Татарінова, який не тільки ввів застосування особистісно-орієнтованого навчання в систему, але і підняв цю проблему на рівень науково-методичних узагальнень: він веде цикл семінарів для вчителів історії міста Харкова та Харківської області з проблематики особистісно-орієнтованого навчання; опублікував ряд праць у форматі монографій та статей.

Подібні факти, з одного боку, засвідчують необхідність якнайшвидшого методологічного осмислення особистісно-орієнтованої освіти, а з іншого – це свідчить про реальність становлення нової парадигми освіти як соціального феномена.

Так в чому ж суть особистісно-орієнтованої освіти? Відзначимо декілька, на наш погляд, її важливих ознак. Особистісно-орієнтована освіта передбачає, перш за все, створення умов для саморозвитку особистості. Це – не формування особистості із заздалегідь заданими рисами, а створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу.

Ознаками особистісно-орієнтованого навчання є: зосередження на потребах і самоцінності особистості, надання пріоритету індивідуальності, співпраця, співтворчість між студентами та викладачами, учнями і вчителями, удосконалення педагогічних відносин у бік їх відкритості, емпатійності; створення ситуації вибору й відповідальності; пристосування методики навчання до навчальних можливостей учня, студента (але це має бути сучасна, інтерактивна методика); стимулювання розвитку й саморозвитку тих, хто навчається.

У сучасному розумінні особистісно-орієнтований підхід у освіті – це визнання студента, учня головними діючими фігурами всього освітнього процесу, створення таких умов, за яких вони б знаходилися не в ролі виконавців або спостерігачів, а були б повноправними авторами своєї життєвої позиції, відповідальними за власні вчинки.

Якщо порівняти особистісно-орієнтований підхід до навчання з традиційним, за певними критеріями – мета освіти, сутність освіти, ставлення до учня, студента, то слід сказати, що ми спостерігаємо суттєву різницю між ними. «Плюси» особистісно-орієнтованого підходу:

спрямованість на майбутнє, зорієнтованість на конкретну особистість студента, учня, забезпечення його якомога ефективнішого існування в суспільстві, можливість застосування здобутих знань на практиці, у власному досвіді.

З ціннісного ставлення до особистості студента, учня виходить розуміння мети особистісно-орієнтованої освіти – не сформувані й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині й закласти в неї механізм самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, самозахисту, адаптації, самовиховання й інші необхідні для становлення самобутнього особистісного образу й гідного людського життя, для діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Найважливішими функціями особистісно-орієнтованого навчання є людино-утворююча функція та функція соціалізації. Для того щоб індивід засвоював та перетворював соціальний досвід, швидко адаптувався до умов життя, що постійно змінюються, освіта повинна закласти в ньому механізм рефлексії, збереження його індивідуальності.

В теоретичній площині забезпечення саморозвитку тих, хто навчається, лежить вирішення проблеми наявності бажання вчитися, чи, навпаки, відсутності цього бажання. Небажання вчитися, а вірніше – суцільне невміння вчитися – пекуча проблема сучасної загальної середньоосвітньої школи в Україні (останнім часом факти невміння вчитися у всезростаючих масштабах засвідчує і вища школа). Особливо гострою ця проблема стає у підлітковому віці, в основній школі, і призводить до драми і учня, і педагога. А проблема, як свідчить практика школи, у відсутності належних умов для самореалізації учнів.

В школі втрачається творча індивідуальність дитини, його особистісна обдарованість. Загальна середня освіта передбачає оволодіння школярами основами наук. Але наукові знання «можуть бути засвоєні під час аналізу походження таких знань, а це потребує мислення, яке прийнято називати теоретичним»<sup>6</sup>. Коли є такі інтелектуальні якості у школяра, він готовий до основної школи та подальшого навчання. Немає – і тоді, повторимося, драма дитини і педагога.

Основна школа – це підлітковий вік, він, стверджують психологи, має свої психологічні характеристики. Перш за все, у підлітка-школяра виникає гостра потреба у самоствердженні свого «Я». А якщо підліток не має засобів само-ствердження в основній своїй діяльності – навчанні? Він не володіє складними інтелектуальними уміньми, що забезпечують теоретичний рівень мислення. Не володіє через низький професійний рівень вчителя, застарілу методику навчання, незнання вчителем сучасних інноваційних, інтерактивних технологій навчання. Отже, в учня втрачаються задатки до наукового мислення, зникає інтерес до змісту навчання.

Але, як стверджують психологи, до теоретичного мислення «прямого ходу немає»<sup>7</sup>. А ось вивчення основ наук, історії, наприклад, створює умови формування теоретичного мислення, бо зміст теоретичних знань може бути розкритий тільки в процесі творчої діяльності. Оскільки учень не володіє способами такої діяльності, їх треба спеціально формувати, навчати «як навчатися».

Учень за відсутності такого процесу навчання «заміщує навчальну діяльність іншою за межами школи, де він може себе само ствердити»<sup>8</sup>. Відтак, створюється досить небезпечна для особистості учня ситуація, бо навчальна діяльність є першою соціально заданою діяльністю. А виходить, що школа, педагоги знехтували цією першою соціальною діяльністю учня. У нього зникає мотивація до навчання, формується відчуття своєї безпорадності, неуспіху, зростає відчуження від школи, негативне емоційне ставлення до закладу освіти. Часто це призводить до виникнення антисоціальної позиції, стверджують психологи. І коли таке трапляється, шляхи соціуму і шляхи підлітка розходяться, а сам він стає беззахисним перед антисоціальним оточенням. Як показують психологічні дослідження, якраз тут – корені алкоголізму, наркоманії, підліткової злочинності, безпритульності<sup>9</sup>. Їх створює сама логіка вікового розвитку, а мабуть, вірніше сказати, - неадекватна відповідь школи, освітньої політики держави, авторитарної педагогіки на виклики підліткового віку. Питання (чи причина?) полягає в тому, що не створюються чи повільно створюються, адекватні обставинам нові умови: змістом, організацією учбового процесу для забезпечення саме розвитку і самоствердження учнів.

Основною метою особистісно-орієнтованого освітнього процесу є забезпечення інтеграції керованого розвитку й саморозвитку конкретної особистості і суспільства. Якщо розглядати контекст інтеграції особистості і суспільства, то в даному контексті поняття особистості виступає результатом взаємодії двох груп тенденцій: тенденцій розвитку індивідуальності як складної системи й тенденцій розвитку соціуму. Іншими словами, особистісна орієнтація освітнього процесу має спиратися на розуміння того, що на сучасному етапі розвитку людства мета благополуччя індивіда й цілі суспільства більше збігаються, ніж суперечать одне одному.

Мета, отже, особистісно-орієнтованої освіти полягає у створенні оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як суб'єкта діяльності й суспільних відносин, яка буде своєю діяльністю і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і екзистенціальних особистісних цінностей. Обов'язок в цьому випадку означає не обов'язок зовнішньо примусовий, а потребу особистості здійснювати необхідні вчинки, дії по відношенню до себе та інших.

Роздумуючи над викладанням, знову і знову постають питання: чи закладені природно в молодому зростаючому поколінні ці якості, характеристики як «природо-доцільні» (термін Я. Коменського)?

Наукою доведено, що самоорганізація є іманентним (природженим) проявом всього живого на Землі. Сінергетика, порівняно молодий науковий напрямок, вивчає самоорганізовані системи. Без сумніву, людина є саме такою самоорганізованою системою, як біосоціальна, інформаційно-відкрита, вірогідна, цілеспрямована, розумна істота, що здатна до самоорганізації і самореалізації. Однак таке «кібернетичне» визначення поняття «людина» вимагає і новітніх підходів до його громадсько-особистого становлення, яке має базуватись на вираженому, вірному педагогічному прогнозуванні, розрахунку і відповідних діях. Зокрема, в сучасній освіті виникла потреба в таких методиках і технологіях розвитку особистості, які б завели механізми її системи саморозвитку, актуалізували і активізували її потенційні можливості.

Як один із теоретичних і практичних варіантів розв'язання проблеми самореалізації особистості – технології особистісно-орієнтованого навчання, серед яких і метод проектів.

Зміст особистісно-орієнтованого навчання має включати все, що необхідно для розвитку особистості. Зміст освіти необхідно наповнювати культурним, людинотворчим смислом. Можливі засоби – гуманітаризація, екологізація, естетизація змісту. Перспективні шляхи оновлення змісту – інтеграція з метою створення єдиного поля смислів, включення до змісту індивідуального досвіду.

Перехід до особистісно-орієнтованого навчання має бути в центрі уваги сучасної освітньої політики як нова її парадигма. Чи станеться цей перехід, впевнені науковці-освітняки (напр. О. Бондаревська), залежить також і від педагога: його загальної і педагогічної культури, його бажання. Такий педагог має відповідати певним вимогам: мати ціннісне ставлення до учня, творчості, виявляти гуманістичну педагогічну позицію, вміти створювати і постійно забезпечувати культурно-інформаційне й предметно-розвивальне освітнє середовище, вміти освоювати і володіти інноваційними педагогічними технологіями, надавати їм особистісно-розвивальну спрямованість.

Педагог сьогодні, який хоче працювати в напрямку особистісно-орієнтованого навчання, потребує «внутрішньої перебудови», яка передбачає самопізнання, самовдосконалення, самоактуалізацію, коригування ставлення до себе інших. Це неодмінна умова розвитку в собі потреб і здібностей творчого самовияву, становлення індивідуальності педагога.

Сьогодні приділяє особливу увагу процесу формування творчого мислення вчителя, здатного подолати стереотипи і неготовність

до інноваційної діяльності. Важливо в цьому процесі стає психологічна перебудова, зміна застарілих установок на актуальні. В тому числі актуалізація потреби глибокого знання вчителем індивідуально-психологічних особливостей учнів, притаманних їм типів мислення, превалюючи у них видів інтелектуального розвитку<sup>10</sup>.

Сучасна потреба адаптації освіти до новітніх досягнень у науці та кардинальних змін у суспільстві особливо гостро поставила проблему підготовки майбутніх вчителів, які б мали відповідний потребам сучасної школи рівень професіоналізму, творчої активності, відповідальності. А тому можна стверджувати, що підготовка вчителя до здійснення особистісно-орієнтованої освіти спрямована на забезпечення сучасних викликів суспільства XXI ст., які інтегрують цілі цього суспільства та особистості в ньому і мають загальнолюдську й національну цінність.

Що стосується вищої школи, то організація особистісно-орієнтованого навчання, очевидно, передбачає створення у вищій школі таких психолог-педагогічних умов, які сприяють становленню суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі особистісно-орієнтованої взаємодії в системі «викладач-студент», «студент-студент».

Особистісно-орієнтована освіта – це парадигма освітнього процесу і середньої, і вищої школи в XXI ст.

Отже, повернемося до концептуальних засад та методично-організаційних вимог проектної технології, причому «бачення» її складових стало важливим для застосування «методу проектів» при оволодінні студентами певними навчальними курсами на істаці ХНУ ім. В. Н. Каразіна (ці навчальні дисципліни зазначені в назві статті).

Робота над проектом – практика особистісно-орієнтованого навчання учнів чи студентів, результатом якої має бути формування «інноваційної людини». На сучасному рівні розвитку цивілізації особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що потребує людей, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. А це в свою чергу формує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності.

Навчальне проектування спрямоване на самостійну учбову діяльність учнів, студентів – індивідуальну, групову, яка виконується впродовж певного часу.

Цілі методу:

1. Навчити учнів, студентів здобувати знання самостійно, вміти застосовувати для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;
2. Стимулювати інтерес до певних проблем;

3. Формувати у учнів, студентів уміння дослідницької роботи (збирати необхідну інформацію, критично її аналізувати (з різних точок зору), висувати різні гіпотези, уміти робити висновки;

4. Сприяти формуванню комунікативних навичок, тобто здатності працювати в групі (або в різних групах), виконувати різні соціальні ролі – лідера, виконавця, посередника тощо; розширити коло спілкування дітей, студентів.

Проектний метод сьогодні рекомендований як метод групових досліджень в концепції історичної освіти в школах ЄС (в розділі 5 «Навчальні методи»)<sup>11</sup>. Зарубіжні (наприклад, англійський психолог Дж. Рамен) і деякі вітчизняні науковці пропонують його як один із альтернативних варіантів стандартизованому тестуванню для оцінювання навчальних досягнень учнів<sup>12</sup>.

Ця технологія передбачає: 1) використання різноманітних методів і засобів навчання; 2) інтегрування знань і умінь (з різних наукових дисциплін).

Сформулюємо основні вимоги проектної технології до її організації:

- наявність актуальної (у творчому плані) проблеми, завдання, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку;

- пізнавальна, теоретична чи практична, значущість результатів;

- самостійна (індивідуальна, парна, групова діяльність учнів, студентів);

- використання дослідницьких методів:

- а) визначення і обговорення проблеми дослідження;

- б) визначення завдань, що впливають;

- в) висунення гіпотези їх розв'язання;

- г) пошук, обговорення, визначення методів дослідження;

- д) оформлення результатів, висновки.

Теми проектів можуть сформулювати вчитель, викладач вузу, фахівці, самі учні або студенти.

Результати проектів повинні бути, так би мовити, «матеріалізовані» у вигляді доповіді, доповіді з використанням мультимедіа, відеофільму, альманаху, комп'ютерної газети тощо. Отже, за суттю і змістом проектні технології мають стимулювати інтерес учнів до певних проблем, показати практичне застосування надбаних знань.

В методичній і педагогічній літературі розроблені наступні типи проектів<sup>13</sup>.

Дослідницькі проекти. В дослідницькому проекті з історії має бути, перш за все, актуальною тема дослідження, соціальна значущість. Наприклад, «Бабин Яр» - дослідницький проект польських і київських школярів. Вони мають структуру наукових досліджень:

- аргументація теми дослідження;

- визначення предмета і об'єкта дослідження;

- визначення завдань, методів, методології дослідження;

- висунення гіпотез для розв'язання проблеми і визначення шляхів для цього.

Творчі проекти. Результат планується заздалегідь, а структура спільної діяльності на висхідному етапі не передбачається в повному обсязі, вона розвивається, видозмінюється в міру виконання проекту. Обов'язкова риса творчих проектів – оформлений результат (програма свята, сценарій фільму, макет газети тощо).

Інформаційні проекти. Передбачають збирання, обробку інформації про явище, об'єкт, ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз, узагальнення. Добре продумана структура – обов'язкова. В ході розробки проекту корекція можлива. В структурі: мета, актуальність, методи отримання та обробки інформації (історичні джерела, наукові роботи, засоби масової інформації, електронні бази даних, інтерв'ю, анкетування тощо).

- обробка інформації (її аналіз, узагальнення, аргументація);

- результат – реферат, доповідь, відеофільм;

- презентація – публікація, в тому числі в електронній мережі, проведення прес-конференції, доповіді і обговорення тощо.

Зауважимо, що інформаційні проекти можуть бути частиною дослідницьких проектів, як їх модуль.

Ігрові проекти. Учасники беруть визначені ролі за змістом проекту. Це можуть бути реально існуючі особистості; імітуються їх соціальні стосунки, але з додаванням вигаданих ситуацій. Домінує гра, хоча ступінь творчості (уява, перш за все) досить висока<sup>14</sup>. Приклад. Ігровий проект у згадуваному уже в статті ліцеї на уроці вчителя історії М. В. Татарінова «Передвиборча кампанія політичних партій у Верховну Раду», на якому була присутня також (в межах практичних занять з «Методики викладання історії в школі») група студентів ІУ курсу (жовтень 2007 р.).

Прикладні (практично-орієнтовані) проекти. Передбачають (як результат) розроблені в певному вигляді і спрямовані на соціальні інтереси учасників «документи», «програми», рекомендації, «проекти законів» тощо. Наприклад, проект учнівського самоврядування, шкільної мерії, розроблений в гімназії № 116.

Проекти потребують розробки програми (чи сценарію) діяльності його учасників з визначеними функціями кожного з них. Важливі при цьому – гарна координація роботи, поетапні обговорення, презентація отриманих результатів і можливих засобів впровадження в практику.

Крім типів проектів виділяють ще одну їх класифікацію: внутрішні і міжнародні проекти. Внутрішні – в школі, між школами, між класами

всередині регіону, країни. Міжнародні – між країнами. Для їх реалізації – обов’язкові засоби інформаційних технологій.

За терміном підготовки і проведення проектів виділяють: короткодіючі (кілька уроків з програми одного предмета), середньої тривалості (один тиждень – місяць), довготривалі (кілька місяців). На практиці найчастіше мають місце – змішані (за термінами проведення).

Загальну схему технології проектного навчання можна зобразити у такому вигляді<sup>15</sup>:

| № | Етапи діяльності                                                                                                                                                              | Зміст діяльності                                                                                                  |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Підготовка<br>Визначення теми і мети проекту.                                                                                                                                 | Учні: обговорення, пошук інформації.<br>Вчитель: заява задуму, мотивація, допомога у постановці завдань           |
| 2 | Планування<br>а) визначення джерел, засобів збирання, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів;<br>б) установлення критеріїв оцінки результату і процесу | Учні: формують завдання і виробляють план дій.<br>Вчитель: корегує, пропонує ідеї, висуває пропозиції             |
| 3 | Збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент)                                                                                               | Учні: збирають інформацію<br>Вчитель: спостерігає, непрямо керує діяльністю                                       |
| 4 | Аналіз<br>Аналіз інформації, формулювання висновків                                                                                                                           | Учні: аналізують інформацію<br>Вчитель: корегує, спостерігає, радить                                              |
| 5 | Подання й оцінка результатів (усний, письмовий звіт та оцінка результатів і процесу дослідження за вчасно встановленими критеріями)                                           | Учні і вчитель беруть участь у колективному обговоренні, оцінюють зусилля, використані можливості, творчий підхід |

Структуру питань поданої схеми, як бачимо, відносять до проектно технології для школи. У вузі, свідчить нам досвід, самостійність студентів у учбовій діяльності за методом проектів на порядки вище. Принаймні, ні допомоги викладача щодо мотивації теми, постановки питань, збирання інформації тощо студенти і ІУ, і У курсів не потребували, хоча працювали за такою методикою вперше. Очевидно, спрацював набраний за роки навчання в університеті інтелектуальний потенціал а також стимулювання їх учбової діяльності та можливість самоствердження і самореалізації.

### Формування назви проекту і визначення кола питань

Визначають назву спільно всі члени групи, включаючи вчителя і учнів, викладача і студентів. Наприклад, в проекті – «Інноваційна діяльність педагога» (курс «Методологія освіти у суспільстві ХХІ ст.», V курс, 2006/07 н.р.) група поставила завдання висвітлити в ньому такі питання:

1. Поняття інноваційної діяльності педагога;
2. Інноваційний педагогічний експеримент як метод дослідницько-педагогічної діяльності;
3. Проблема новаторського педагогічного досвіду;
4. Антиінноваційні бар’єри у професійній діяльності педагога та шляхи їх подолання;
5. Проблема адаптації нововведення до нових умов;
6. Принципи інноваційної педагогічної діяльності;
7. Підготовка педагога до інноваційної діяльності.

### Вимоги до особистості педагога

Використання проектно технології – показник високої кваліфікації педагога, його інноваційної спрямованості, розуміння особистісно-орієнтованого навчання. Тут будуть необхідні:

- психологічна грамотність (знати своїх учнів, їх можливості, бажання, інтереси);
- глибоке знання свого предмета (історії та інших суспільствознавчих дисциплін, передбачених до вивчення в середній освіті) і компетентність в інших галузях знань (з метою «бачення» їх зіткнення, міждисциплінарного зв’язку;
- вчитель має бути комунікабельним, толерантним;
- вчителю необхідні креативні<sup>16</sup> здібності, його творчий потенціал, досвід творчої діяльності.

Окрім того, вчитель в проектній технології допомагає в пошуку джерел, сам виступає джерелом інформації, координує весь процес роботи, підтримує, заохочує, допомагає учням.

\* В ЮНЕСКО «компетентність» трактують як здатність застосовувати знання та уміння, ефективно і творчо діяти в міжособистісних відносинах-ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Орієнтовний перелік ключових компетентностей, до якого увійшли сім над предметних компетентностей: 1) уміння вчитися; 2) загальнокультурна; 3) громадянська; 4) соціальна; 5) підприємницька; 6) здоров’язберігаюча; 7) компетентність у застосуванні ІКТ. Умовами реалізації компетентнісного підходу в освіті є: оновлення цілей навчання, модернізація змісту освіти, методів і форм навчання, розробка інструментарію визначення результативності.

З досвіду проектної роботи в курсах «Методологія освіти у суспільстві ХХІ ст.» і «Методика вивчення історії в середньо освітніх навчальних закладах»

Професійна зорієнтованість на інноваційну діяльність повинна мати місце під час навчання у вузі. Як свідчить практика, для багатьох педагогів є характерним 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 та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність.

Саме цього ми домагалися через впровадження проектної технології у вивчення уже вказаних у назві статті навчальних курсів.

В 2006/2007 навч. році нами вперше була запроваджена інноваційна освітня технологія – «метод проектів» при вивченні «Методології освіти в суспільстві ХХІ ст.», а в 2007/2008 навч. році – «Методики викладання історії...» Саме про цей досвід піде мова далі в статті. Водночас зауважимо, що роботу за проектною технологією передбачається продовжити в поточному навчальному році з іншим п'ятим курсом, але знову при вивченні «Методології освіти в суспільстві ХХІ ст.».

Теми і структура проектів (інформаційних, дослідницьких, практичних) були доведені до відома студентів на початку вивчення учбової дисципліни. Аркуш з переліком рекомендованих тем і структурою проектів поміщено в букрідері до вказаного курсу на кафедрі (історіографії, джерелознавства та археології). Студенти отримали можливість видозмінювати теми кафедри та пропонувати свої. На пропозицію студентів з'явилися теми: «Навчання в школі очима учнів», що викликала жвавий інтерес п'ятикурсників, «Історична освіта у вищій школі очима студентів: сучасний стан, якість, перспективи», «Створення електронної бібліотеки в школі: практичний досвід Клуґіно-Башкирівської школи Чугуївського району Харківської області», «Педпрактика в сучасних умовах університетської освіти».

Окрім відзначених вище, студенти опрацьовували наступні теми:

- Методологічні підходи до освіти в законодавчих актах про освіту в Україні;
- Загальноєвропейський простір вищої освіти: методологічні принципи створення;
- Болонський процес: погляд студента;
- Інноваційна діяльність педагога;

- Освіта впродовж всього життя;
- Суспільство знань ХХІ ст. – перспективи в Україні;
- Українське суспільство та школа: проблеми, конфлікти – шляхи розв'язання;
- Проблема вивчення української мови в школі (молодші класи);
- Електронні носії знань та електронні методи навчання в шкільній освіті;
- Проблема гендерної нерівності в українському суспільстві: контекст реклами;

Студенти-п'ятикурсники (спеціалісти і магістри) розробляли всі вказані чотирнадцять тем. Термін виконання – два місяці. Працювали в мікрогрупах від двох до восьми чоловік.

Групова робота над проектами отримала високу оцінку самих студентів. Звернімо увагу: «Тісна співпраця в групі обумовила інноваційний підхід при розробці проекту, а саме – використання методу «колективного інтелекту» - пишуть автори проекту «Інноваційна діяльність педагога» Бабарика Р., Лісичина Н., Михайличенко М., Фурсова Л. та інші. Ці студенти знають про глобального значення сучасну інновацію в методиці (кооперативне, групове навчання), і переконалися в її дієвості на власному досвіді учбової діяльності (а це вже – дія позитивного результату «проектного» навчання). На прикладі виконання цього проекту проілюструємо характерні ознаки суб'єкт-суб'єктних відносин, учбової діяльності студентів, занотовані у віддрукованій майже 40-ка сторінковій доповіді (окрім того, результати доповідалися членами групи, обговорювалися колективом курсу). Цитуємо: «Перший етап нашої співпраці вимагав розробки плану подальшої роботи над питаннями теми (ці питання подані попереду в статті в рубриці «Формулювання назви проекту і визначення кола питань», як приклад – автор). «... В групі розгорілися жваві дискусії щодо цього. Однак, ми вирішили прийняти виділені напрямки роботи. Другий етап полягав у розподілі кожного учаснику групи завдання дослідити той чи інший аспект нашого проекту. Таким чином, вісім студентів отримали дослідницьке завдання, яке вимагало від кожного обробити низку праць інноваційних педагогів, літературу, котра висвітлювала набутки світової педагогіки, літературу з психології, етики, історії та соціології (інформація для проекту збиралася, як кажуть, по крупинці, тому автори не мали змоги представити повний список використаної літератури)». Від себе зауважимо, що в тому списку двадцять найменувань, серед них – третина з електронних носіїв інформації.

Але продовжимо. Автори проекту пишуть: «Третій етап нашої співпраці мабуть найдовший і найважчий. На цьому етапі ми збиралися в університеті, в бібліотеці чи просто в університетському кафе для

обговорення здобутків наших досліджень. Алгоритм наших дій був наступним: один член нашої групи доповідав нам про свої пошуки, думки та ідеї. Зі свого боку група задавала питання доповідачу, вносила свої корективи, зауваження. Кожен мав висловити свою думку і на основі консенсусу приймалося певне рішення. Таким чином, робота в групі вимагала від кожного учасника інноваційного проекту активної участі в обговоренні та прийнятті конкретних завдань. Наприклад, питання про антиінноваційні бар'єри, про мотиваційний компонент інноваційної діяльності педагога викликали найбільші суперечки в групі та потребували додаткових досліджень і обговорень»<sup>17</sup>.

Як бачимо, студенти самі розкрили механізм процесу проектної діяльності. Ми впевнені, що студент має можливість самим змістом проектної технології усвідомити практичну значущість різних інновацій не лише на професійному рівні (як майбутній педагог), а й на особистісному. Чи не про це говорять слідуючі рядки зі згаданого проекту про інноваційну діяльність педагога: «Хоча інноваційна робота вимагає більше часу, зусиль та розвитку комунікативних можливостей членів групи, однак результат роботи більш плідний, на відміну від традиційних методів. Цей метод (проектний – автор) роботи дає змогу відчувати себе співтворцем у розв'язанні нагальних проблем, відчувати себе більш впевнено і розвинути вміння відстоювати власну думку та приходити до консенсусу»<sup>18</sup>.

Автори іншого проекту «Навчання через життя» зазначили, що при його підготовці вони використали інтерактивні технології для координації своєї роботи (GPRS і Інтернет), провели ряд зустрічей для обговорення основних положень і прийняття спільної позиції; використали новітні матеріали глобальної мережі Інтернет, матеріали міжнародних та українських організацій, публікації вітчизняних і зарубіжних спеціалістів (деякі з них розміщені в «додатках» до проекту). І в підсумку – студенти зробили цілком самостійний, аргументований, узагальнюючий висновок, що «... національні програми в сфері освіти впродовж всього життя в Україні тільки розробляються, проблеми виділені, створюється стратегія і план дій». Презентація цього проекту оформлена у вигляді доповіді «LLL (Lifelong Learning), або освіта впродовж життя» (рос. мовою)<sup>19</sup>.

До сказаного слід додати, що робота над проектами, окрім отриманих безпосередніх результатів – посилення мотивації до навчання, реалізації та стимулювання особистісно-орієнтованої учбової діяльності, надання студентам можливостей творчості і самореалізації, дозволила застосувати варіативність у проведенні екзамену з «Методології освіти...», надавши можливість вибору його форми. Студентам було запропоновано два варіанти складання екзамену. Варіант перший. Складається з двох етапів

роботи. Перший етап: виконання впродовж вивчення курсу в семестрі інформаційного (дослідницького) групового проекту шляхом поєднання індивідуальної і групової самостійної роботи. Презентація проекту перед курсом: доповідь (по можливості з використанням мультимедіа), відеофільм.

Теми і структура проектів були доведені до відома студентів заздалегідь, на початку вивчення учбової дисципліни.

Другий етап: співбесіда викладача-екзаменатора з групою і водночас із кожним студентом за питаннями інформаційного проекту в контексті основних проблем методології освіти ХХІ ст. (графік співбесід заздалегідь узгоджується зі студентами). На основі вказаних двох складових (виконання і презентації проекту та співбесіди) виставляється екзаменаційна оцінка.

Варіант другий: письмовий екзамен (індивідуально) згідно графіка деканату за одним із варіантів екзаменаційних білетів. Одне з питань кожного варіанту білетів – проблемно-творчого характеру.

Переважаюча частина курсу виконувала групові проекти (більше 80 відсотків) і біля 20 відсотків – надали перевагу письмовому екзамену, розраховуючи, як виявилось, не тільки на свою самостійну роботу.

Робота над проектами студентів ІУ курсу під час вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання історії» в поточному 2007/2008 навч. році дещо відрізняється в порівнянні з описаним попередню досвідом.

По-перше, проблематика і зміст запропонованих проектів охоплювали тільки певну частину програми навчального курсу, хоча і вельми важливу та інноваційної спрямованості.

По-друге, робота над проектами була прив'язана до загальноосвітніх навчальних закладів (які впродовж тривалого часу є базами педпрактики істфаку), де під керівництвом вчителів історії, психологів, директорів, їх заступників з науково-методичної роботи студенти здійснювали експериментальну діяльність у відповідності до тем проектів.

По-третє, теми проектів мали, окрім теоретичного змісту, практичну спрямованість – вони ставили і розв'язували питання конкретного навчального закладу, його конкретної творчо-методичної проблеми, над якою в навчальному році працював той чи інший колектив. Але всі проекти, всіх створених восьми груп одноразово відповідали контексту загальної учбово-методичної проблеми вчителів м. Харкова і Харківської області - «Інноваційний освітній процес у системі середніх загальноосвітніх навчальних закладів»

#### Теми проектів:

- Специфічні особливості запровадження інновацій у вивчення історії та інших суспільствознавчих дисциплін в гімназіях;

- Формування світогляду учнівської молоді при вивченні суспільно-гуманітарних дисциплін;
- Шкільне самоврядування як інновація в освіті;
- Інноваційні технології у навчанні історії та в позаурочній роботі з історії;
- Компетентісний підхід у навчанні історії з використанням інтегральних технологій;
- Використання комп'ютерної техніки і можливостей всесвітньої мережі (Інтернет) у процесі вивчення історії;
- Психологічні аспекти профілізації старшої школи та їх вплив на учбову діяльність учнів при вивченні суспільствознавчих дисциплін;
- Методичні інновації в роботі вчителя-новатора історика М. В. Татарінова.

Студенти працювали над проектами не менше 3-х місяців. Оскільки робота розпочиналася з експериментально-практичних занять в шкільних закладах, з перших тижнів вивчення навчальної дисципліни «Методика...», освоєння теоретичного змісту досліджуваних на практиці проблем йшло паралельно або і відставало від них, студентам було надано основний список літератури з інноваційного навчання для самостійного вивчення (звичайно, консультації надавалися викладачем «методики вивчення історії в школі» та фахівцями на місцях).

Опрацювання тем проектів супроводжувалося ідентичними організаційними заходами і прийомами учбової діяльності, які описані попереду, при висвітленні досвіду проектної роботи в курсі «Методологія освіти в суспільстві ХХІ ст.» Проте зауважимо, що тут мало місце приємне здивування: студенти ІУ курсу впоралися із завданням на інтелектуальному рівні не нижчому, ніж У курс; вони виявили інтерес, намагалися реалізуватися на високому рівні, розібратися в теоретичних проблемах інновацій, використовували електронні ресурси і в цілому виявили не тільки позитивне ставлення до таких, не відомих їм форм навчання, але і велику зацікавленість.

Таким чином:

- проектна технологія, як парадигма особистісно-орієнтованого навчання, вирішує три найважливіші проблеми: закладає і розвиває механізм самореалізації особистості; формує способи теоретичного мислення, творчо-пошукової, дослідницької учбової діяльності; трансформує між особисте спілкування учнів з учнями, учнів з учителем, студентів зі студентами, студентів із викладачами у відносини співдружності, співпраці;
- проектна робота супроводжується високим ступенем мотивації до її виконання і отримання учбових досягнень;

- проектна технологія сприяла розвитку різних форм мислення, в тому числі високого, теоретичного рівня;

- при виконанні проектів поєднувалася індивідуальна і групова робота. «Мозкова атака» допомагала визначити ключові моменти досліджень, групове обговорення – сприяло побудові гіпотез, а на наступних етапах обговорення їх приймали чи відкидали; шляхом групових обговорень доходили згоди в групі щодо загальних висновків, які доповідали курсу;

- в процесі обговорення в групах формувалася «колективний інтелект», який створював якісно нову, вищої якості інтелектуальну діяльність, ніж сума індивідуальних інтелектів членів групи;

- проекти вимагали пошуку і вивчення літератури з теми проекту, синтезу цих матеріалів, опрацювання теоретичного блоку питань за науковою літературою; студенти систематично працювали в бібліотеці з новітніми публікаціями з інноваційних технологій у навчанні;

- всі групи підключалися до електронних засобів, ресурсів Інтернет;

- студенти вивчали (аналізували і узагальнювали в групах) практичний досвід впровадження інноваційних методик в гімназіях, ліцєях, школах;

- використовувався комплекс технологій, методів, засобів опрацювання проектів;

- отримано практично значущі результати для студентів;

- характерними були доброзичливі, толерантні відносини;

- проектна технологія надає можливість застосовувати знання на практиці;

- в проектній роботі відбувається процес формування творчого мислення студента як майбутнього вчителя.

## ПРИМІТКИ

<sup>1</sup> Метод проектів виник у 20-ті роки ХХ ст. у США під назвою «метод проблем» (Див.: Освітні технології навчання. – К., 2001, с. 148). Отже, цей метод не є принципово новою технологією ХХІ ст. Але за методологією освіти освітні технології є такими, тобто інноваційними, якщо навіть будучи вже відомими раніше, застосовуються в нових умовах. Що і маємо сьогодні з «методом проектів» в умовах нових реалій світу ХХІ ст. і нових вимог до освіти в ХХІ ст.

<sup>2</sup> Громовой В. Защита от дурака // Зеркало недели. – 24 ноября 2007.

<sup>3</sup> Національна доктрина розвитку освіти. В кн. «Болонський процес: нормативно-правові документи». – К., 2004. – С. 7.

<sup>4</sup> Наприклад: Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004.

<sup>5</sup> Семінари-тренінги проводять на базі обласного ліцею Харківського державного технічного університету будівництва та архітектури. Із останніх монографічних видань треба назвати: М. В. Татарінов, В. В. Воропаєва

«Всесвітня історія. 11 клас. Готові дидактичні набори до уроків». – Харків, 2007; див. також «Методичний вісник» історичного факультету за 2002-2007 роки.

<sup>6</sup> Дусавицький О. К. Система розвивального навчання в дзеркалі шкільної практики // Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія. – Харків, 2000. – С. 17.

<sup>7</sup> Там само.

<sup>8</sup> Там само.

<sup>9</sup> Там само. – С. 18.

<sup>10</sup> Дослідження останнього часу доводять, що кожна людина – це унікальна комбінація інтелектуальних здібностей. Завдяки спадковості, дії соціальних чинників або ж під впливом особливостей навчання у деяких людей певні види інтелекту розвиваються сильніше за інші, хоча всі вони необхідні для максимальної реалізації особистості. Згідно теорії мультіінтелектуальності Говарда Гарднера маємо сім видів інтелекту: лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестезичний, музикальний, інтраособистісний, інтерособистісний; див. також: Курилів В. Методика викладання історії. Навч. посібник. – Львів-Торонто, 2003; Балацінова А. Д. Сім видів інтелекту Г. Гарднера і викладання історії в школі // Методичний вісник історичного факультету. – Харків, 2006. – С. 92-97.

<sup>11</sup> Про викладання історії у XX столітті в Європі // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. – Вип. 9. – 2000; <http://www.col.kiev.ua>

<sup>12</sup> Дивись журнал «Історія і правознавство». – 2006. - № 16. – С. 22-24.

<sup>13</sup> Освітні технології навчання. – К., 2002. – С. 152-154.

<sup>14</sup> Там само. – С. 153.

<sup>15</sup> Там само. – С. 154.

<sup>16</sup> Креативність – стійка властивість індивіда, що обумовлює здатність виявити соціально значущу творчу активність; рівень творчої обдарованості, здатності до творчості. Креативна особистість – особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізіологічні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність.

<sup>17</sup> Вказана доповідь знаходиться в букрідері з «Методології освіти в суспільстві XXI ст.» (кафедра історіографії, джерелознавства і археології, істфак ХНУ ім. В. Н. Каразіна).

<sup>18</sup> Там само.

<sup>19</sup> Ця доповідь також знаходиться там же.

Е. В. Медреш

## ГУМАНИТАРНАЯ ПРИРОДА ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СПОСОБОВ ЕГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ

Аннотация

*Формы, способы и средства оценивания для различных академических дисциплин определяются учебным содержанием, формой знания и логикой данной дисциплины и являются, по сути, продолжением соответствующих учебных задач.*

*В данной статье предлагается подход к определению оснований и практической разработке тестологических средств оценивания, применимых при изучении **истории** и соответствующих гуманитарной природе исторического знания.*

*Ключевые слова: гуманитарное знание, диалогическое понимание, текст, историческое событие, историческое восприятие и истолкование, измерение знаний, тест.*

Одна из целей разработки и внедрения системы тестовых методов измерения учебных достижений – создать условия для объективной, непредубеждённой и корректной оценки знаний учащихся. Это исключительно важно для такой учебной дисциплины, как история, в которой реальное содержание исторического знания продолжительное время подменялось идеологизированными оценочными суждениями и различными пропагандистскими схемами.

Не менее важно и то, что система тестового контроля, характер и формулировки тестовых заданий определяют новые стандарты учебных предметов, новое содержание образования. И если верно наше предположение, что история, в конечном счёте, творится именно так, как она изучается и понимается, – то познание и освоение истории в учебном процессе прямо зависит от того, как и каким способом проверяется и измеряется его успешность.

Анализ публикаций по созданию и использованию тестовых методов в учебном процессе свидетельствует о существенном прогрессе в вопросах математической обработки и верификации результатов тестирования. Намного меньше изучена взаимообусловленность способов измерения успешности обучения с сущностными особенностями содержания образования, особенностями мышления, логики и формирования знания в соответствующих учебных дисциплинах. Мы попытаемся рассмотреть возможности и особенности педагогических измерений применительно к истории как гуманитарной науке и школьной дисциплине.

Особенности и различия естественно-научной и гуманитарной парадигмы мышления, а также соответствующих им типов знания исследованы в трудах выдающихся учёных XX столетия, среди которых М. Бахтин, В. Библер, М. Бубер, М. Фуко.

Так, М. Бахтин предложил различать точные науки, как *монологическую форму знания*, а гуманитарные науки, «науки о человеке в его специфике»<sup>1</sup>, – как *диалогическое знание*, основанное на восприятии и понимании человеческого поступка, высказывания, текста.<sup>2</sup>

Мишель Фуко указывал на особую «угрозу», которую гуманитарные науки представляют для способов познания, традиционно применяемых в дедуктивных и эмпирических науках<sup>3</sup>, и, настаивая на *научности* гуманитарных наук, выделял их в особую эпистемиологическую область<sup>4</sup>. При этом Фуко, выделяя совершенно особое место истории по отношению к гуманитарным наукам, указывал на противостояние *историцизма* и *аналитики* в современном мышлении и методологии научного знания<sup>5</sup>.

В сферу педагогической теории и практики эта проблематика в полной мере обозначилась, когда Владимир Библер, идеи которого стали основой для формирования педагогического направления «Школа Диалога Культур», предложил свое понимание логики исторического познания, логики изучения человеческой культуры, как *диалогии*, особой реконструкции понятийного аппарата наук, изучающих *события, изменения и смыслы человеческого бытия*<sup>6</sup>.

#### Что есть гуманитарное знание?

Подход, традиционно присущий естественным или точным наукам, предполагает отношение к познаваемому как к объекту. Способы познания в этом случае – расчёт, аналитическое исследование, препарирование, моделирование, многократная экспериментальная проверка с однозначно воспроизводимым результатом. Это такая модель, которую Мартин Бубер описывал, как отношение Я – Оно, а Михаил Бахтин, как уже было отмечено, называл монологической формой знания: познающий субъект изучает неодушевлённый объект и высказывается о нём.

Гуманитарному мышлению и гуманитарным наукам присуща иная специфика. Это прежде всего *диалогичность*, *полифоничность* и *субъектность*. Здесь познаваемое также предстаёт одушевлённым

субъектом, обладающим собственным бытием, речью и способностью находиться с познающим в Я – ТЫ отношениях. Способы познания в этом случае основаны на возможности собственной речи (текста) субъекта взаимодействия, на возможности *диалога*.

Логика диалога и есть логика гуманитарных наук, гуманитарного мышления. Логика диалога как *процесс понимания* представляется нам не только адекватной особенностям и способам формирования гуманитарного мышления и его понятийной структуры, но и психологически корректной, поддерживающей, ресурсной по отношению к личности учащегося. Вместо личностно отчуждённого принципа подражания образцу, учебная деятельность в этой логике исповедует ценность и значимость возникающего у каждого ученика *собственного понимания*, собственного образа изучаемого предмета, образа мира, образа себя. В понимании, как в творческом действии, возникает предельно важная реальность особого взаимоотношения между *познающим* и *познаваемым*, где они не утрачивают себя в слиянии один с другим, но каждый сохраняет своё бытие, свою существенность, свой голос. Логика диалога придаёт ценность и значимость собственным, личным вопросам ученика и индивидуальным особенностям ответов, которые он получает.

Диалогическое понимание как деятельность, в данном случае – как учебная деятельность, всегда связано с узнаванием нового, с появлением нового в жизненном и культурном пространстве ученика. Если воспользоваться лингвистической метафорой, диалогическое понимание – это не перевод с чужого языка на свой, а узнавание нового, *другого* языка, другой системы, другого опыта восприятия и отражения мира.

Диалогическое понимание можно представить, как *вопрос-ответное* понимание. Оно основывается на признании одушевлённости, *субъектности* понимаемого, его праве и способности давать ответы на обращённые к нему вопросы. И в этом качестве оно внятно отличается от монологического анализа, препарирования и интерпретирования *объекта* исследования. Учебная деятельность в логике диалога строится таким образом, что ученик задаёт собеседнику (событию, творению, тексту) свои вопросы, важные и актуальные *именно для него*, порождённые его – ученика – формирующими процессами и поэтому имеющие абсолютную учебную эффективность. И получает адресованные *именно ему* ответы, поскольку не только непосредственный собеседник, но и *тексты культуры* устроены так, что способны прямо говорить о себе, собственной речью и запечатлёнными в них голосами открывать свои смыслы и значения.

Это порождает проблему *нормативного содержания знания* в гуманитарных науках, поскольку уникальность, многозначность,

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества... - с. 301

<sup>2</sup> Там же. – с.365-366, 383-385.

<sup>3</sup> Фуко М. Слова и вещи... - с. 443.

<sup>4</sup> Там же. – с. 444-464.

<sup>5</sup> Там же. – с. 465-472.

<sup>6</sup> Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры... - с.229-232, 327-356.

воспроизводимость не в эксперименте, а в индивидуальных отношениях – суть органические свойства как самого гуманитарного *события*, так и знания о нём.

#### Что есть история?

История сама по себе — это просто жизнь во всей её полноте. Но вот описание, осмысление и исследование творимой человечеством жизни также именуется историей и по рождению своему является гуманитарной наукой.

Предмет изучения, *предмет знания* в истории – историческое *событие* – некоторое элементарно целостное, совершенное, собранное в одну точку с определяемыми пространственными, временными и культурными координатами совокупное бытие, *событие*. Как каждая гуманитарная наука, история должна основываться на *тексте*. «Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» (М. Бахтин). *События* и есть *тексты* истории. История, таким образом, предстает как *поле текстов исторического бытия*, явленное в *источниках* – голосах истории. Эти тексты иногда прямо *говорят* о себе, иногда не имеют собственной прямой речи, зафиксированной в соответствующем источнике, но всегда обладают *смыслами* и *значениями*, то есть способностью порождать ответы на обращённые к ним вопросы.

Непосредственное знание исторического события невозможно. Мы узнаём о событии из *исторического источника* и понимаем его (*спрашиваем* его) также через источник или источники *опосредованно*. Историческое знание рефлексивно: недостаточно просто что-либо знать, необходимо иметь вполне ясное представление, откуда и каким образом мы это знаем. Знание есть подлинное знание, лишь когда ему ведомо собственное происхождение.

Помимо собственно событий *предметом знания* в истории также могут быть их *восприятия* и *истолкования* в свидетельствах, высказываниях и поступках людей, *представления* и *мнения* научных школ, политических, социальных, религиозных, культурных традиций или сообществ, та или иная концепция, тот или иной взгляд, отражённые в источниках и неразрывно связанные с самим этими источниками.

Историческое бытие *полифонично*, как *методы* и *способы* его понимания. Нет и не может быть какой-либо одной единственно и полностью верной, «суммарной» модели истории, как не может быть исчерпанного понимания смысла исторического события. Все *опыты* и *варианты* понимания, истолкования, комментирования значений и смыслов истории имеют основания, границы и возможности. И с полным правом могут рассматриваться как предмет изучения, как *текст* исторической науки. По отношению же к историческому событию его *восприятия*, *отражения* и *истолкования* выступают не только как

самостоятельный *текст*, но и как *контекст* — необходимейшая составная часть и условие *диалогического понимания* истории.

В то же время, в отличие от *событий*, такие категории, как причина, следствие, историческая закономерность, исторический процесс, своей объективной природы не имеют и самостоятельным предметом исторического знания могут быть только лишь предельно условно и контекстно, в качестве оговорённых выше авторизованных *мнений*, *представлений* и *истолкований*.

Исторические *события* – это «вещи в себе», существующие вне нашего сознания. А исторические *процессы* – это сознательные условные построения, которые возникают вследствие нашего опыта понимания, опыта произвольной и субъективной систематизации и схематизации взаимосвязей и взаимозависимости различных исторических событий.

Что явилось *причиной* революции? Голод? Война? Политический заговор? Стремление общества к росту и развитию? Социальная «аутоагрессивная патология»? А что можно считать *следствием* именно этих событий? И какова степень неизбежности и закономерности произошедшего? *Благодаря* этому факту случилось нечто, *вопреки* ему или вообще *безотносительно*?..

Совершенно очевидно, что неограниченное множество ответов на подобные вопросы не только допустимо и правомерно с научной точки зрения, но и принадлежит к числу неотъемлемых прав каждого мыслящего и свободного человека. Предпочтение и заучивание каких-нибудь одних вариантов *мнений*, *оценок* и *взглядов* в качестве объективной исторической истины, равно как и безусловное, неавторизованное использование относительно истории таких категорий, как причина, следствие, закономерность, совершенно некорректно. И попросту аморально в тех случаях, когда подобное диктуется политической конъюнктурой.

Культура, как область человеческого (гуманитарного) бытия, – это высказывание, текст, творчество, поступок. А образование – это системная деятельность, развивающая способности учащегося *воспринимать другое* и *проявлять собственное*: высказывание, текст, творчество, поступок.

Общезвестно: в системе образования развивается именно то, что проверяется. И тогда измерения учебных достижений учащихся будут являться критически важным инструментом эффективной образовательной политики, если смогут валидно и достоверно измерять именно указанные способности.

Классификация аспектов исторического знания, как предмета педагогических измерений.

Итак, какие же аспекты исторического знания могут быть измерены и оценены принятыми формами учебных тестов.

Прежде всего мы исходим из предположения, что учебные тесты в их сегодняшних форматах предназначены для измерения первой из обозначенных способностей: способности учащегося воспринимать голос культурного собеседника, воспринимать тексты культуры. Измерение способности к созданию и проявлению *собственного голоса в культуре* (текста, поступка) тестовыми средствами не представляется адекватным, поскольку в этом контексте невозможно выделить «правильные» и «неправильные», «полные» и «неполные» варианты.

Мы предлагаем следующую **классификацию аспектов исторического знания**, на основании которой могут быть построены задания для тестологического измерения учебных достижений школьников и студентов при изучении исторических дисциплин.

#### **1. Исторические события.**

Здесь с помощью тестов могут быть проверены:

- знание временных координат исторических событий;
- знание пространственно-географических координат исторических событий;
- знание содержания исторических событий;
- знание участников исторических событий;
- знание фактических (очевидных) последствий исторических событий.

#### **2. Персоналии.**

- знание фактов биографии и деятельности исторических лиц;
- знание содержания деятельности исторических структур и организаций.

#### **3. Терминология.**

- знание содержания исторических понятий и терминов;
- знание происхождения и атрибуции исторических понятий и терминов.

#### **4. Источниковедение.**

- знание содержания исторических источников, документов и произведений;
- знание авторства исторических источников, документов и произведений.

#### **5. Межаспектные соотношения.**

- знание взаимосвязей и соотношений между историческими событиями, лицами, структурами и организациями, терминами, источниками, документами и произведениями.

#### **6. Методология гуманитарного мышления и исследования.**

Поскольку мы признаем существование специфической методологии гуманитарного мышления, сугубо гуманитарных исследовательских приёмов, то их знание также может быть предметом тестологического измерения. В этом случае соответствующие тестовые задания будут проверять:

- знание и умение определить гуманитарно-исторические исследовательские приёмы и специфику методологии гуманитарного мышления.

Тестовые задания, созданные в соответствии с предложенной классификацией, способны соответствовать природе и логике гуманитарного, и, в частности, – исторического научного знания. Таким образом, системы контроля и проверки результатов обучения оказываются органично совместимы с целями, задачами и содержанием соответствующей учебной дисциплины, и при этом педагогические измерения становятся самостоятельным фактором развития качественного современного образования.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. М., 1990.
3. Бубер М. Я и Ты. Диалог / В кн.: Два образа веры. М., 1995. С. 15–124.
4. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. М., 1977.
5. Медресе Е. В. Счастье – это когда ты понимаешь // Директор школы. 2003. № 1. С. 12–19.

## ПОШУК ІСТОРИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ІНТЕРНЕТІ

Інтернет давно вже став невід'ємною частиною нашого повсякденного життя. Для декого інтернет – це приємна подорож, розвага. Процес подорожі по різних ресурсах без чітко визначеної мети одержав назву веб-серфінга. Але все більшого значення інтернет, як інформаційний ресурс, набуває в професійній діяльності. Не є винятком і професія історика. Одним з показників цього процесу є стрімко зростаюча удільна вага посилань на інтернет-ресурси у фахових історичних виданнях.

Пошук інформації – одне з найпоширеніших, але, разом з тим, і одне з найскладніших завдань. Пошук інформації в інтернеті стає мистецтвом і вимагає певного досвіду і знань, якими сучасній людині треба володіти. Отже, питання про те, як професійно працювати з історичними інтернет-ресурсами є надзвичайно актуальним.

Очевидно, що з точки зору професійного історика, у використанні інтернету є переваги та вади. Перевагами є динамізм: легкість створення, зберігання, публікації, оновлення та копіювання, дешевина поширення інформації; доступ у будь-який час з будь-якого місця.

Але зворотнім боком динамізму є нестабільність. Через деякий час без усякого попередження веб-сторінка, а то і цілий сайт, може зникнути або змінити місце розташування, або змінюється сам зміст документу. Звичайно, є чимало фахових ресурсів, які відзначаються стабільністю, існуючи багато років, але все-таки питання збереження та стабільності документів в інтернеті є надзвичайно актуальним. На відміну від стабільного контрольованого фонду документів у бібліотеці, в інтернеті користувач має справу з інформаційним масивом, що безперервно змінюється.

Крім того, простота створення та публікації документів в інтернеті призводить до того, що навіть користувач-початківець може створити і опублікувати власний сайт. Це призвело до появи в інтернеті величезної кількості ресурсів низької якості.

Певною мірою ця проблема зараз вирішується за допомогою так званої технології *wiki*. Вікі (скор. від гавайськ. *wiki-wiki* – швидко) – веб сайт, структуру і зміст якого користувачі можуть спільно змінювати за допомогою інструментів, що надаються самим сайтом. Найвідоміший проект вікі – енциклопедія Вікіпедія [<http://uk.wikipedia.org/>] – вільна енциклопедія, яку кожен може редагувати. Вікі зазвичай працюють за такою філософією: краще, щоб помилку було легко виправити, ніж щоб її було важко зробити. Тож вікі, будучи дуже відкритими, мають також і різні засоби для перевірки правильності недавніх змін на сторінці.

Найвизначніший із таких засобів майже на кожному вікі – це так звана сторінка *Недавніх змін*, на якій відображено список або конкретної кількості останніх редагувань, або список усіх редагувань, які було зроблено за даний проміжок часу<sup>1</sup>.

І все-таки питання оцінювання якості ресурсу з точки зору професійного використання інформації є надзвичайно складним. Порівняно досвідчений користувач звичайно інтуїтивно відрізняє ресурси задовільної якості від неякісних, а от новачку – користувачу інтернету, особливо у незнайомій галузі знання, інколи буває важко дати оцінку якості веб-сайту.

Для підвищення кваліфікації оцінювання історичних інтернет-ресурсів корисно звернутись до електронних самовчителів оцінювання якості сайтів, наприклад:

- Internet for Historians [<http://www.vts.intute.ac.uk/he/tutorial/history>].
- Internet Detective [<http://www.vts.intute.ac.uk/detective/>] та ін.

Ці електронні навчальні посібники можуть допомогти виробити критичний підхід при використанні інтернету у пошуку наукової історичної інформації та пропонують деякі практичні поради щодо оцінювання якості веб-сайтів.

При оцінці якості електронного ресурсу спеціалісти<sup>2</sup> рекомендують звертати увагу, передусім, на достовірність, авторитетність, об'єктивність, передбачувану аудиторію та частоту оновлень сайту.

Достовірність визначається на основі попередніх знань про матеріал, змісту документу та деяких зовнішніх ознак.

Що стосується попередніх знань, перед тим, як шукати інформацію в інтернеті, варто звернутись до авторитетних видань, передусім енциклопедій. Можна також почати із інтернет-ресурсів, якщо точно

<sup>1</sup> Див. докладніше: Вікі // Вікиучебник. [Електронний документ. Режим доступа: <http://ru.wikibooks.org/wiki/вики>]. Доступ 10.12.2007 г.

<sup>2</sup> A Guide to Critical Thinking About What You See on the Web [On-line document. Access mode: <http://www.ithaca.edu/library/training/think.html>]. Access: December 10, 2007; Evaluation Criteria [On-line document. Access mode: <http://lib.nmsu.edu/instruction/evalcrit.html>]. Access: December 10, 2007; Thinking Critically about World Wide Web Resources [On-line document. Access mode: <http://www.library.ucla.edu/college/help/critical/>]. Access: December 10, 2007; Evaluating Information Found on the World Wide Web [On-line document. Access mode: <http://webliminal.com/search/search-web12.html>]. Access: December 10, 2007; Cameron S., Richardson S. Using Computers in History. – N. Y. – 2005. – P. 62-66.

відомо, що їм можна довіряти, або, якщо це є електронні копії авторитетних друкованих видань.

Що стосується змісту та зовнішніх ознак, то тут варто звернути увагу на наступні моменти:

- Хто є автором змісту документу? Чи є якась інформація про наукову кваліфікацію автора? Яка мета сайту? Хто і для чого його створював? Чи є редактор, або хтось, хто перевіряє інформацію сайту?
- Чи відповідають загальноприйнятим стандартам стиль, граматика та структура документу?
- Звідки взяте наповнення сайту? Найкращий варіант, якщо це препринти або скановані публікації. Якщо це не копія паперової публікації, то хто і для чого писав даний текст?
- Наскільки оригінальною та повною є інформація ресурсу? Чи не можна знайти цю інформацію в інших, наприклад, друкованих джерелах?
- Чи посилаються на даний сайт з інших сайтів, яким можна довіряти? Чи є посилання на джерела у документі?
- Де розташований сайт? Якщо це сайт, розташований на освітніх (.edu), або на державних (.gov) доменах, то, як правило, це ресурс високоякісний. Більш критично варто поставитись до ресурсу, розташованого в комерційних доменах (.biz, .com, .info, .net, .org). І особливо багато «сміття» знаходиться на безкоштовних хостінгах (.narod.ru, .geocities.com та ін.), оскільки будь-яка людина абсолютно безкоштовно, без жодної сторонньої редакції, за кілька хвилин може розмістити на безкоштовних серверах свій сайт.
- Чи має сайт рекламні об'яви? Академічні сайти звичайно не мають рекламних об'яв, хоча деякі якісні ресурси можуть мати ненав'язливі об'яви. Як правило, чим більше реклами, тим менш серйозним є сайт.
- Наскільки регулярно оновлюється сайт? Постійне і регулярне оновлення, як правило, є ознакою якості ресурсу. Одним з показників відсутності оновлень сайту є наявність зовнішніх посилань на зниклі сайти.
- Наскільки «академічним» є стиль оформлення сайту?

Швидко переглянути основну інформацію про веб-сторінку можна за допомогою інтернет-навігатора. Наприклад, якщо в Internet Explorer 7 у будь-якому місці відкритого документу натиснути праву кнопку миші і обрати *Свойства*, з'явиться спеціальне вікно, де можна побачити основні властивості сторінки: назву, URL-адресу, розмір, дату створення та оновлення та ін.

Нарешті, треба пам'ятати, що не все можна знайти в інтернеті! Деякої інформації в інтернеті немає! Також треба бути готовим до того, що певна кількість найбільш цікавих ресурсів в інтернеті знаходиться

в обмеженому, або платному доступі. Індивідуально оформити підписку на такий доступ звичайно важко, особливо студенту. Але ресурси в платному доступі, звичайно добре анотовані, що принаймні дозволяє зорієнтуватись що і де є по даній темі. Крім того, найбільші університети та наукові бібліотеки мають підписку на основні платні ресурси.

Для того, щоб ефективно здійснювати пошук історичної інформації в інтернеті, треба уявляти собі, хто і як створює історичні ресурси у всесвітній мережі.

Переважають академічні організації, неакадемічні організації (групи по інтересах) та окремі автори (професіональні історики, бібліотекарі та аматори).

**Ресурс, створений академічною організацією.** Академічні організації (бібліотеки, архіви, університети, музеї, наукові товариства) часто на своїх сайтах, поряд із інформацією про саму організацію, розміщують електронні копії своїх видань, або виставок. Приклади:

- На сайті Інституту історії Академії наук України [<http://history.org.ua/>] у вільному доступі представлені електронні копії журналів «Український історичний журнал», «Соціум», інші періодичні видання, десятки монографій.
- На сайті історичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна [<http://www-history.univer.kharkov.ua/>] представлені практично всі електронні версії видань факультету останнього десятиріччя.

**Ресурс, створений «групою по інтересах».** Це тематичний ресурс, у створенні якого могли брати участь і науковці, але такий ресурс не створюється і не контролюється академічною установою. Приклади:

- Рабоче-крестьянская Красная армия [<http://www.rkka.ru/>] – сайт присвячений історії Робітничо-селянської Червоної армії: бойові операції, спогади, документи, біографії, карти.
- Козацтво XV-XXI ст. [<http://www.cossackdom.com/indexu.html>] – сайт, присвячений історії козацтва: документи, наукові книги та статті, карти, ілюстрації.

**Персональні ресурси.** Подібні ресурси створюються істориками-викладачами та науковцями і просто аматорами. Приклади:

- Социальная история [<http://bmirovov.spb.ru/>] – сайт доктора історичних наук, професора Миронова Б. М.: бібліографія з соціальної історії, програми курсів та ін.
- Natalia Pushkareva's Homepage [<http://www.pushkareva.da.ru/>] – сайт доктора історичних наук, професора Пушкарєвої Н. Л.: книги, статті з жіночої історії та гендерним дослідженням.

Також треба уявляти, що в інтернеті розміщені найбільш популярні, затребувані матеріали. Рідкісні наукові роботи та джерела можуть бути опубліковані, як правило, тільки в рамках спеціальних проєктів.

**Історичні джерела.** Найважче знайти оригінальні, особливо рідкісні історичні джерела, хіба що в рамках деяких наукових проєктів публікуються збірники електронних версій джерел за певною темою, як, наприклад, в рамках проєкту «Еволюція трудових відносин» (Московський університет ім. М. В. Ломоносова) [<http://www.hist.msu.ru/Labour/index.html>]<sup>1</sup>.

Крім того, значна частина поширених історичних джерел, розміщених в інтернеті, оформлені без посилання на друковане джерело, відсутні коментарі і взагалі не дотримані правила наукової публікації документів.

Основними групами джерел, представлених в інтернеті є:

- бази даних (державна й відомча статистика, матеріали обстежень з економіки, демографії, охороні здоров'я, матеріали виборчих кампаній та ін.);
- тексти законодавчих і нормативних актів, стенограм засідань вищих органів влади й управління;
- Речові джерела – електронні фотокопії археологічних знахідок, етнографічних матеріалів.
- публікації в друкованих ЗМІ;
- цифрові копії (графічні файли) особливо коштовних джерел (літописів, хронік й інших раритетів).

Нарешті, в інтернеті є чимало електронних хрестоматій – оригінальних збірок найбільш вживаних історичних джерел або електронних копій друкованих історичних хрестоматій. При використанні електронних копій джерел важливо пересвідчитись, що копія зроблена з академічного видання.

Значна частина цифрованих джерел в інтернеті доступна тільки через платну підписку, але є і чимало безкоштовних колекцій, наприклад:

- British History Online [<http://www.british-history.ac.uk/>] – колекція цифрованих джерел з середньовічної та ранньомодерної історії Великої Британії
- Библиотека электронных ресурсов исторического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова [<http://hist.msu.ru/ER/index.html>] –

<sup>1</sup> Сайт містить матеріали по еволюції трудових відносин в російській промисловості: від дореволюційної індустріалізації до радянської. На сайті можна знайти основні законодавчі та правові матеріали, що регулювали трудові відносини; статистичні і довідкові матеріали; історіографію; бібліографію, бази даних по темі.

колекція цифрованих джерел по всіх періодах Всесвітньої історії, особливо багато джерел по історії Росії.

- National Union Catalog of Manuscript Collections - Library of Congress [<http://www.loc.gov/coll/nucmc/>]

**Історіографія.** Легше в інтернеті знайти спеціальні статті та книги. Хоча чимало видавництв пропонують тільки платний доступ до електронних копій своїх видань, але є багато безкоштовних або частково безкоштовних, як, наприклад:

- Журнал Cliometrica [<http://www.springerlink.com/content/1863-2505/>]
- Журнал History and Theory [<http://www.historyandtheory.org/>]

Останні, як правило, пропонують детальну інформацію змісту видання та частину тексту безкоштовною. Обмежена поява новітньої історичної літератури в повнотекстовому варіанті в інтернеті пояснюється необхідністю захисту авторського права.

Однією з найбільших колекцій наукових журналів є архів статей некомерційної організації JSTOR [<http://www.jstor.org/>].

Список журналів у вільному доступі можна знайти у спеціальних каталогах, наприклад, у каталозі Directory of Open Access journals [<http://www.doaj.org/>].

Електронні історичні журнали українською та російською мовами, як правило, знаходяться у відкритому доступі.

**Мультимедіа.** Інтернет – величезна база різноманітних мультимедіа-ресурсів (зображення, фоно-фото та кінодокументи), в тому числі і історичних. Тому пошук мультимедіа-ресурсів по темі варто починати саме з інтернету.

Для пошуку історичних мультимедіа-ресурсів можна звернутись або до спеціальних каталогів:

- Digital Collections and Programs: Library Fun [<http://loc.gov/library/libarch-digital.html>].
- OAIster [<http://www.oaister.org/>].

Також серед звичайних тематичних сайтів з історії багато зустрічається таких, де є солідні колекції мультимедіа-ресурсів по темі. Наприклад:

- Казачество XV-XXI ст. [<http://www.cossackdom.com/illustrat.html>] – сайт містить ілюстративний матеріал з історії козацтва;
- Російська імперія у фотографіях [<http://all-photo.ru/empire/index.ru.html>] – на сайті представлена унікальна колекція історичних фотографій: російські регіони, державні, суспільні і станові заклади, фабрично-заводська промисловість та ін.

- Советская музыка [<http://sovmusic.ru/>] – колекція радянської музики: пісні, марші, промови вождів та ін.

Найбільшу колекцією відео-документів на сьогоднішній день можна знайти на сервісі YouTube [<http://www.youtube.com/>]. Наприклад, на сайті YouTube розміщено відеозаписи лекцій з різних галузей знань лекторів Університету Берклі США (The University of California, Berkeley) [<http://www.youtube.com/user/ucberkeley>].

#### **Фактографічний та документальний пошук**

З точки зору завдань пошуку історичної інформації, можна виділити такі напрямки: пошук фактів, пошук документів та пошук бібліографії.

Пошук інформації треба починати з визначення пошукової концепції:

- Чітко визначити предмет пошуку;
- Визначити кілька ключових слів або фраз, що найкраще відображають суть предмету;
- Подумати про можливі синоніми, різні варіанти написання слова;
- Продумати, як можна за допомогою спеціальних операторів сполучити різні ключові слова (розширений, або складний пошук), щоб знизити кількість нерелевантних документів

Якщо тема, по якій треба знайти інформацію, досить широка, то варто починати з каталогів, а якщо треба знайти щось незвичайне та специфічне – у нагоді стануть пошукові машини. При цьому варто дотримуватись такої стратегії<sup>1</sup>:

- При пошуку матеріалів з дуже вузької тематики варто почати з мета-пошукових машин, щоб уявити наскільки ця тематика представлена в інтернеті
- При пошуку звичайної теми варто користуватися окремими пошуковими системами, при цьому для підвищення релевантності результатів пошуку рекомендується використовувати функції розширеного пошуку.
- При пошуку документів про окрему країну або на конкретній мові варто віддати перевагу регіональним пошуковим системам. Наприклад, для пошуку в Рунеті краще звернутися до пошукача Яндекс [<http://www.yandex.ru/>].
- Формувати запит треба максимально точно, використовуючи всі можливості механізму складання запиту. Витрати часу на детальне складання пошукового запиту окупаються при аналізі

<sup>1</sup> См.: Степанов В. Интернет в профессиональной информационной деятельности. Часть 2.3: Стратегия и методика профессионального информационного поиска: [Электронный документ. Режим доступа: <http://textbook.vadimstepanov.ru/chapter2/glava2-3.html>]. Доступ 10.12.2007 г.

результатів пошуку. При точному формуванні запиту частка інформаційного шуму буде набагато нижче.

- При складанні запиту на текстовий матеріал завжди варто подумки представити, яким може бути передбачуваний зміст документа і які ключові слова та фрази найкраще відображатимуть суть предмету.

**Енциклопедії.** Будь-який пошук варто починати з авторитетних енциклопедій, довідників та словників, щоб скласти приблизне уявлення про предмет і сформулювати список ключових слів, а потім звернутись до каталогів ресурсів та пошукових систем.

У більшості випадків з довідників й енциклопедій можна почерпнути точні дані по конкретній предметній галузі, відштовхуючись від яких можна здійснювати повноцінний пошук в пошукових системах.

Наприклад, треба знайти інформацію про формування Франкського королівства. Спробуємо скористатись Вікіпедією. Вводимо у пошуковий рядок *Франкське королівство* і натискаємо клавішу Enter.

Результати пошуку виявились наступними: статті з такою назвою у Вікіпедії не знайшлось<sup>1</sup>, але є 6 статей, де зустрічається таке словосполучення: *Єрусалимське королівство*; *Монархи Франції*; *Хлодвіг*; *Теодоріх I (король Австразії)*; *Історія Нідерландів*; *Герцогство Сполетське*.

Після короткого ознайомлення із статтями, зрозуміло, що безпосередньо відноситься до теми стаття про Хлодвіга. По-перше, звернемо увагу на зовнішні атрибути: стаття гарно оформлена, має чітку структуру, стиль викладення – академічний, має корисні зображення, значний перелік посилань на літературу та інтернет-ресурси. Крім того, внизу сторінки можна побачити надпис, що *Ця стаття входить до числа добрих статей україномовного розділу Вікіпедії*. Отже, цій статті в цілому можна довіряти.

Уважне прочитання статті дає можливість дізнатись, що саме Хлодвіг був засновником Франкського королівства і дає основну інформацію про початок так званого «меровінзького» періоду історії Франкської держави – з кінця V до кінця VII століть.

В кінці статті – солідний перелік джерел та літератури по темі, в тому числі і з загальної історії франків, а також інтернет-ресурси та карти по темі.

Також надзвичайно корисними є статті в англійській Вікіпедії *Francia* [<http://en.wikipedia.org/wiki/Francia>] та *Frankish* [<http://en.wikipedia.org/wiki/Frankish>].

<sup>1</sup> Пошук здійснювався 9 грудня 2007 р.

**Тематичні каталоги.** Загальні тематичні каталоги, як правило, складаються й підтримуються фахівцями технічної служби відповідного ресурсу. Спеціальні каталоги звичайно складаються фахівцями відповідних галузей і знайти їх можна на сайтах академічних установ, бібліотек а також тематичних та персональних сторінках.

Одним з найбільш популярних загальних тематичних каталогів є каталог DMOZ

Наприклад, треба знайти спеціальні сайти по темі «Війна за незалежність США (1775 – 1783)».

Спочатку треба перейти в розділ історичних сайтів Для цього у каталозі треба здійснити кілька уточнюючих переходів: *Society* ► *History*. Далі можна уточнювати по регіональній, по територіальній або по хронологічній ознаці. Спробуємо останню: *By Time Period* ► *Eighteenth Century*. Далі обираємо *Wars and Conflicts* ► *American Revolution*

Перелік ресурсів з теми, що пропонує DMOZ – значний: 191 сайт. Користувач має можливість уточнювати тему сайтів, якщо його цікавлять певні аспекти історії війни за незалежність у США.

Практично всі каталоги, в тому числі і DMOZ, мають автоматичну пошукову машину, яка дозволяє здійснювати пошук ресурсів ключовими словами.

Каталог DMOZ надає можливість шукати різними мовами, зокрема, українською та російською. Але, в даному випадку, зрозуміло, що найбільше ресурсів в інтернеті по темі «Війна за незалежність США (1775 – 1783)» повинно бути саме англійською мовою.

**Пошукові машини.** Глобальні пошукові системи, зокрема Гугл та Яндекс, добре шукають історичну інформацію.

При пошуку наукової інформації іноді доцільно скористатись спеціальним сервісами пошуку наукової інформації, як, наприклад, пошукова система Google Академія [<http://scholar.google.com/>]; пошукова система SearchEdu [<http://www.searchedu.com/>] (шукає інформацію виключно по академічних та урядових установах, енциклопедичних та довідкових виданнях); пошукова система Scirus [<http://www.scirus.com/>] шукає тільки наукову інформацію та ін.

Є також спеціальні системи пошуку історичної інформації, наприклад:

- History On-line [<http://www.history.ac.uk/search/welcome.html>]
- Intute [<http://www.intute.ac.uk/artsandhumanities/>]

Звичайно такі системи створюються спеціалістами у відповідній сфері (викладачами, науковцями).

Вдале сполучення цих трьох потужних пошукових інструментів – енциклопедій, каталогів та пошукових машин звичайно приводить до успіху. Якщо результати пошуку все-таки не задовольняють, треба

змінити пошукову стратегію: провести пошук в інших енциклопедіях та каталогах; спробувати змінити ключові слова і використати різні методи комбінації, виключити з пошуку зайві слова або спробувати іншу пошукову систему.

**Блоги й форуми.** Чимало корисної історичної інформації можна знайти у блогах.

Основні пошукові системи, зокрема Гугл та Яндекс, при пошуковому запиті автоматично здійснюють пошук інформації і по блогах, а також мають функцію пошуку виключно по блог-документам.

Одиним з найпопулярніших блог-сервісів у світі є LiveJournal (LJ) – Живий журнал. Найбільш відмінною рисою LiveJournal є "friends list" – "список друзів" який надає сайту сильний соціальний аспект на відміну від решти блогів. Список друзів дозволяє створювати різні об'єднання, синдикати.

Переглядати блоги можна без реєстрації у службах. Але для того, щоб робити записи, треба зареєструватись – створити обліковий запис. Існують безкоштовні (з обмеженими функціями) та платні абонементи.

Якщо потрібної інформації у блогах не знайдено, можна задати питання у відповідній спільноті: з військової історії – у спільноті Warhistory's Journal [<http://community.livejournal.com/warhistory/>]; з історії України – у спільноті Українська історія [[http://community.livejournal.com/history\\_ua/](http://community.livejournal.com/history_ua/)].

**Історичні форуми.** Форум – популярний вид спілкування в інтернеті. Це спеціальний інтернет-ресурс, де створюються теми для спілкування. Всі, кого цікавить певна інформація, можуть швидко переглянути її на форумі і прокоментувати. Так само, як і блоги, форуми можна вільно переглядати, але для того, щоб робити коментарі, треба зареєструватись. На форумі є адміністратори (власники форуму) та модератори (обслуговуючий персонал, який стежить за виконанням установлених правил і порядку).

В інтернеті існує чимало спеціальних історичних форумів та загальних форумів, де є теми («гілки», присвячені різним аспектам історії. Приклади історичних форумів:

- Historica [<http://www.historica.ru/>] – історичний форум
- Форум Т. С. С. И. [<http://forum.tssi.ru/>] – форум Творческого союза студентов-историков (Московский державный университет ім. М. В. Ломоносова)

Так само, як і блоги, більшість форумів має внутрішню пошукову систему, що дозволяє шукати теми і окремі записи по ключових словах.

**Файлообмінні мережі.** При документальному пошуку доцільно, передусім, звернутись до файлообмінних мереж. Файлообмінні мережі<sup>1</sup> – мережі, створенні для обміну файлами через інтернет та локальні мережі.

Для користування файлообмінними мережами треба встановити на комп'ютер файлообмінну програму. До найбільш популярних глобальних файлообмінних мереж можна віднести Kad, eD2K, BitTorrent та ін. Популярними програмами для роботи у файлообмінних мережах є eMule [<http://www.emule-project.net/>], Strong DC++ [<http://strongdc.sourceforge.net/>], Bitcomet [<http://www.bitcomet.com/>] та ін.

Робота у файлообмінній програмі виглядає приблизно так<sup>2</sup>: користувач відкриває доступ до яких-небудь файлів – розшарює файли (англ. sharable data – дані для спільного використання). Інший користувач переглядає список розшарених файлів або посилає запит на пошук якого-небудь файлу. Програма шукає у клієнтів мережі файли, відповідні запиту, і показує результат. Після цього користувач може викачати файли зі знайдених джерел.

Сучасні файлообмінні мережі дозволяють завантажувати один файл відразу з декількох джерел (так швидше і надійніше). Під час завантаження файлу користувачем (і після його закінчення) цей файл у нього можуть завантажувати і інші клієнти мережі, внаслідок чого особливо-популярні файли можуть бути доступними для завантаження з сотень джерел одночасно.

При користуванні файлообмінними мережами треба пам'ятати про небезпеку порушення авторського права. Вже кілька років іде юридична війна між виробниками фонограм та фільмів та файлообмінними мережами. Формально файлообмінні мережі не несуть відповідальності за порушення копірайту, оскільки вони не надають користувачам центральних серверів із матеріалами, захищеними копірайтом. Компанії тільки дають можливість обмінюватися файлами, незалежно від того, чи захищені вони копірайтом, чи ні. В результаті, файлообмін провокує незаконну діяльність, не дає розвиватися артистам-початківцям та призводить до втрати робочих місць і зниження зборів податку

з продажів. Не маючи можливості боротися з організаторами файлообмінних мереж, музична та кіноіндустрія, ведуть юридичне переслідування мільйонів користувачів файлообмінних мереж.

Тому, перед тим, як завантажувати та поширювати файл у файлообмінній мережі, потрібно пересвідчитись, що він не захищений копірайтом.

### **Бібліографічний пошук**

Бібліографічні ресурси інтернету великі й різноманітні. До них входять численні списки літератури на персональних сторінках, списки нових надходжень або тематичні покажчики на сайтах бібліотек, переліки джерел у різних електронних публікаціях і ще багато подібних матеріалів. Але головними їхніми складовими є електронні каталоги бібліотек і бібліографічні бази даних (такий розподіл досить умовний, оскільки електронний каталог фактично є варіантом бази даних)<sup>1</sup>.

**Пошук в електронних каталогах бібліотек.** Електронні каталоги бібліотек складають основну частку бібліографічного потенціалу інтернету. На сьогоднішній день практично всі бібліотеки мають електронні каталоги. Більшість сучасних каталогів вміють проводити пошук в усіх значимих полях з можливістю усікання термінів запиту або варіативністю їхнього вживання; надають можливість обмеження пошуку за формальними критеріями (роки видання, тип видання, місце видання, і т.п.); деякі – показують поточний стан документу (виданий або знаходиться в книгосховищі) та ін.

Головна перевага електронного каталогу – можливість пошуку бібліографії за ключовими словами.

При пошуку бібліографії з історичних тем варто пам'ятати, що здебільшого в каталоги внесені тільки документи, видані відносно недавно – 10-20 останніх років. Документи, опубліковані раніше, здебільшого внесені в каталоги лише частково.

Нижче наведено список деяких електронних каталогів:

- Бібліотеки Конгресу США [<http://catalog.loc.gov/>]
- Британської бібліотеки [<http://www.bl.uk/>]
- Державної публічної історичної бібліотеки [<http://elcat.shpl.ru/elcat.php>]
- Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського [<http://www.nbuv.gov.ua/db/opac.html>]
- Російської державної бібліотеки [<http://aleph.rsl.ru>]

<sup>1</sup> Степанов В. Інтернет в профессиональной информационной деятельности. Часть 3.2: Библиографические ресурсы Интернет: [Электронный документ. Режим доступа: <http://textbook.vadimstepanov.ru/chapter3/glava3-2.html>]. Доступ 10.12.2007 г.

<sup>1</sup> Часто зустрічається назва Пірінгові мережі – від англ. peer to peer (P2P) – рівний до рівного, оскільки такі мережі засновані на рівноправ'ї учасників. В таких мережах відсутні файлові сервери, а кожен вузол мережі (комп'ютер) може одночасно виступати як в ролі клієнта (одержувача інформації), так і в ролі сервера (постачальника інформації). Крім чистих мереж P2P, існують гібридні мережі, в яких існують сервери, що використовуються для координації роботи, пошуку або надання інформації про існуючі машини цієї мережі. Прикладом чистої P2P мережі є Kad, гібридної – BitTorrent.

<sup>2</sup> Див.: Пірінгові P2P мережі [Електронний документ. Режим доступу: [http://biblprog.org.ua/pages\\_ua/p2p/p2p.html](http://biblprog.org.ua/pages_ua/p2p/p2p.html)]. Доступ 10.12.2007 р.

- Російської національної бібліотеки [<http://www.nlr.ru/poisk/>]
- Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна [<http://library.univer.kharkov.ua/phrporac/>]

Для докладної інструкції з проведення бібліографічного пошуку треба звертатись до розділів допомоги конкретного електронного каталогу.

**Метапошукові бібліографічні системи.** Метапошукові бібліографічні системи, або портали міжбібліотечної інформації, по своїй суті схожі з метапошуковими системами, тільки шукають бібліографічну інформацію.

За допомогою метапошукової бібліографічної системи можна сформулювати і відправити запит відразу до декількох електронних каталогів бібліотек, що підтримують таку функцію<sup>1</sup>.

Прикладом метапошукової бібліографічної системи є **Сигла** [<http://sigla.ru/>] – спільний інформаційний проект Наукової бібліотеки МДУ імені М. В. Ломоносова і компанії *Библиотечная компьютерная сеть*.

Сигла – це портал міжбібліотечної інформації, що допомагає сформувати запит і знайти документи в електронних каталогах найбільших бібліотек Росії та закордонних країн, що підтримують протокол Z39.50. Дозволяє оформити замовлення на документ у бібліотеках, які технологічно дають можливість це зробити. Здійснює доступ до повних текстів документів при їхній наявності в інформаційних системах бібліотек. Надає можливість сформувати правильний запит для пошуку на Яндексі та в Гуглі у глобальній мережі Інтернет, якщо документ не буде знайдений у запропонованих каталогах бібліотек.

### **Бібліографічний опис інтернет-ресурсів**

На сьогоднішній день існує кілька стандартів бібліографічного опису електронних документів<sup>2</sup>. Для публікацій в українських виданнях рекомендується використовувати Державний стандарт 7.82-2001 – бібліографічний опис електронних документів. Цей державний стандарт визначає правила опису електронних документів, в тому числі, розміщених в інтернеті. Але в стандарті є зразки описів лише цілих сайтів

<sup>1</sup> Бібліотеки, що підтримують спеціальний протокол обміну бібліографічної інформації Z39.50 [докладніше див.: <http://www.loc.gov/z3950/agency/>].

<sup>2</sup> Серед найбільш відомих розробників стандартів бібліографічного опису електронних документів можна віднести International Federation of Library Association and Institutions з їх проектом ISBD(ER) - International Standard Bibliographic Description for Electronic Resources [<http://www.ifla.org/VII/s13/pubs/isbd.htm#1>] та The Dublin Core Metadata Initiative [<http://dublincore.org/>].

та статей електронних журналів, тому він скоріше може бути корисним як загальні рекомендації щодо бібліографічного опису інтернет-ресурсів.

Спираючись на поради стандарту 7.82-2001, можна порадити при описанні дотримуватись таких правил:

### **Веб-сторінка**

Бібліографічний опис веб-сторінки включає такі обов'язкові елементи:

*Автор, назва, тип документа, дата публікації, електронна адреса, дата звертання.* Якщо назва чітко не вказана, то її можна взяти з назви веб-сторінки, яка відображується у верхньому лівому куті інтернет-навігатора (зміст тегів <title>)

Приклади оформлення:

- ✓ Степанов В. Інтернет в профессиональной информационной деятельности. [Электронный документ. Режим доступа: <http://textbook.vadimstepanov.ru/>]. Доступ – 10.12.2007 г.
- ✓ Cliometrics // Wikipedia, the free Encyclopedia [On-line document. Access mode: <http://en.wikipedia.org/wiki/Cliometrics>]. Access – December 10, 2007.

### **Стаття з електронного журналу**

Стаття з електронного журналу описується за таким же принципом, як і друкована стаття, додатковими елементами є URL та дата звертання. Стаття або книга, що має друкований аналог не потребує додаткового описання її електронної копії. Якщо все-таки необхідно дати опис електронної копії, то крім звичайних елементів, треба додати тільки URL.

Приклади оформлення:

- ✓ Можаяева Г. В. Роль исторической информации в современном источниковедении [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/1/mojaeva.htm>]. Доступ 02.12.2007 г.
- ✓ Горобець В. Наскільки новою є «нова соціальна історія» в українському прочитанні? // Соціум. – 2005. – № 5. – С. 7-9. [Електронна копія <http://history.org.ua/Socium//5/1.pdf>].

При використанні посилань на інтернет-ресурси варто дотримуватись наступних правил:

- 1) не варто посилатись на електронний документ, якщо є його друкований аналог;
- 2) варто залишати копії використаних електронних статей і книг в електронному і друкованому варіантах;
- 3) пам'ятаючи, що редакційний контроль на більшості сайтів відсутній, при використанні інформації з інтернету, необхідно бути особливо критичним і обережним.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамзон М. Г. Яндекс для всех. – М., 2007.
2. Гусев В. С. Google: эффективный поиск. Краткое руководство. – М., 2006.
3. Гусев В. С. Поиск в Internet. Самоучитель. – М., 2006.
4. Гусев В. С. Яндекс. Эффективный поиск. – М., 2007.
5. Дудихин В. В., Дудихина О. В. Конкурентная разведка в Интернет. – М., 2004.
6. Литовченко С. Д. Использование возможностей Всемирной сети (Internet) в процессе преподавания истории // Методичний вісник історичного факультету. – Харків, 2005. – № 4.
7. Можаяева Г. В. Роль исторической информации в современном источниковедении [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/1/mojaeva.htm>]. Доступ 02.12.2007 г.
8. Можаяева Г. В., Мишанкина Н. А. Информационный потенциал исторического источника в свете информации [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/2/moz.htm>]. Доступ 02.12.2007 г.
9. Рунетика: Профессиональный поиск в интернете (интернет-эвристика) [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.runetica.com/>]. Доступ 10.12.2007 г.
10. Степанов В. К. Интернет в профессиональной информационной деятельности. – 2002-2006. [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://textbook.vadimstepanov.ru/>]. Доступ 02.12.2007 г.
11. Юшин И. Ф. Электронные документы как исторический источник // Круг идей: электронные ресурсы исторической информатики. Труды VIII конференции Ассоциации «История и компьютер». – Москва-Барнаул, 2003. [Электронная копия <http://kleio.asu.ru/aik/krug/2003/37-50.pdf>].
12. Ющук Е. Л. Google без секретов (операторы Гугла в практических примерах) [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://yushchuk.livejournal.com/35905.html>]. Доступ 02.11.2007 г.
13. Ющук Е. Л. Интернет-разведка. Руководство к действию. – М., 2007.
14. Ackermann E., Hartman K. The Information The Information Searcher's Guide to Searching and Researching on the Internet and World Wide Web. – Wilsonville, 2001.
15. Critical Thinking On The Web [On-line document. Access mode: <http://www.austhink.org/critical/>]. Access: December 10, 2007.
16. Hock R. The extreme searcher's Internet handbook: a guide for the serious searcher. – Medford, 2007.
17. Internet for Historians [On-line document. Access mode: <http://www.vts.intute.ac.uk/he/tutorial/history>]. Access – November, 30, 2007.
18. Notess G. Teaching Web search skills: techniques and strategies of top trainers. – Medford, 2006.

## II. НОВІ НАПРЯМКИ В ШКІЛЬНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ

В. М. Духопельников, В. П. Щербина

### САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА В ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ - ІСТОРИКІВ

Вступ України до Болонського процесу підготовки спеціалістів, запровадження кредитно-модульної системи оцінювання знань студентів, за якої значна частина часу спілкування викладач – студент відводиться на письмове викладення отриманих знань, в умовах історичної освіти, підготовки майбутнього історика, політолога, суспільного діяча значно знижується якість підготовки майбутнього спеціаліста.

У зв'язку з цим особливого значення та актуальності набуває самостійна робота студентів з послідуною обов'язковою співбесідою викладач – студент на визначену тему.

На початковому етапі ми пропонуємо студентам самостійно розглянути ряд документів, монографії або їх розділи, які, зрозуміло, допоможуть поглибити отримані знання на лекції або семінарському занятті. Студент, який складає самостійну роботу, отримує додаткові бали до загального, обов'язкового рейтингу.

Перше завдання з самостійної роботи органічно вписується в перший обов'язковий модуль. Студентам пропонується вивчити літописні відомості про татаро-монгольське загарбання руських земель та одне з повідомлень про Куликовську битву 1380 р. ("Сказание о Куликовской битве" або "Задонщина"). Ці документи містяться у збірнику "Воинские повести Древней Руси". – Л., 1949; Л., 1985. а також в книзі "Сказания и повести о Куликовской битве". – Л., 1982. Одночасно студентам рекомендується прочитати окремі розділи з монографії Р. Г. Скриннікова "Святители и власти" або "Государство и церковь на Руси XIV – XVI вв.". Достатньо повно події кінця 30-х – початку 40-х років XIII ст. описує Лаврентіївський літопис.

Лаврентій – монах нижегородського Печерського монастиря за вказівкою суздальсько-нижегородського князя Дмитра Костянтиновича у 1377 р. склав список з літописного зводу 1305 року. У XIX ст. вчені назвали цей список – Лаврентіївський літопис. Монах Лаврентій наприкінці літопису не лише залишив своє ім'я, що й дало підстави вченим дати назву літопису, але і вказав на те, що він користувався більш ранніми документами, а також на складну працю переписувача.

"Радуется купец прикуп сотворив, - пишет Лаврентий, - и кормчий в отишье пристав, и странник в отечество свое пришед; так же радуется и книжный списатель, дошед конца книгам. Тако же и аз худый, недостойный и многогрешный раб Божий Лаврентий мних... А ныне,

господа отцы и братья, если где описал, или переписал, или не дописал, читайте, исправляя ради Бога, а не кляните, так как книги ветхи, а ум молод, не дошел".

Список Лаврентіївського літопису написано у 1377 – 78 роках. Він є найбільш давнім та докладним з тих, що дійшли до нашого часу.

Тверський літопис в самостійному вигляді не зберігся. Однак багато істориків вважає, що такий літопис існував (Серед них і автори рекомендованого Вам збірника).

Літопис писався в роки княжіння великого князя Михайла Олександровича Тверського. Історики саме його датують 1305 р.

Таким чином, ці літописи і, зрозуміло, описані в них події були свіжими в пам'яті народу. Крім того, народ відчував на собі тягар ординського іга. Літописець мав можливість аналізувати як попереднє становище країни, так і знати сучасність.

Знайомлячись з текстом літописів, студенти мають звернути увагу на становище руських земель, взаємовідносини між князями, оцінку такого становища літописцем. Вміти пояснити слова літописця (Тверський літопис. Мова йде про поразку на Калці 1223 р.). "Но все это случилось не из-за татар, а из-за гордости и высокомерия русских князей допустил Бог такое. Ведь много было князей храбрых, и надменных, и похваляющихся своей храбростью. И была у них многочисленная и храбрая дружина, и они хвалились ею". Тут ми рекомендуємо звернути увагу на рішення богатирів, які зібралися з ініціативи Альоші Поповича: "Богатыри решили, что если они будут служить князьям в разных княжествах, то они поневоле перебыют друг друга, поскольку между князьями на Руси постоянные раздоры и частые сражения. И тогда договор они положили служить одному великому князю в матери всех народов Киеве".

Студенти повинні вміти пояснити останні слова літописця: "Великий князь матери городов русских". Чи були в інших князівствах великі князі? Якщо ні, то чому вони не підпорядковувалися великому князю Київському, та й сам великий князь не карав їх?

В цілому студенти, що ознайомилися з текстом літописів, повинні вміти переказати події, пов'язані з загарбанням Русі Батием. Зрозуміти, що героїзм руських людей окремих територій та міст не міг зупинити нашествя та загарбання Батия. (При бажанні студенти можуть прочитати в збірнику "Повесть о разорении Рязани Батием", звернувши увагу на подвиг Євпатія Коловрата).

Студенти, знайомлячись із "Сказанием о Мамаевом побоище" або "Задонщиной", повинні мати на увазі, що описані в зазначених творах події мали місце через 140 років після нашествя Батия. За ці роки відбулось багато змін на Русі та в Золотій Орді. Студенти повинні вміти пов'язати ці зміни. Пояснити, чому саме Московський великий князь став

ініціатором загальноруського походу на Дон проти Мамаю. При цьому слід мати на увазі, що Дмитро Іванович не виступав як самодержавний правитель. Він не вимагав від князів прийти з дружиною, а звертався до них як до рівних з пропозицією про спільний виступ. Показовим є те, що більшість князів відгукнулася на заклик князя Московського. Студенти повинні вміти пояснити цей вчинок князів, значна частина яких розуміла, що не повернеться з поля бою. Кількість загиблих вояків надається по-різному. Однак існують і незмінні дані про загиблих князів та бояр.

Характерно, що в "Слове о житии и представлении князя Дмитрия Ивановича царя русьскаго" структура влади за часів Дмитра Донського змальовується у вигляді цілої піраміди властителів, які стояли під ним. Великий князь закликає їх виступити проти Мамаю, але наказувати ще не може.

Робота Р. Г. Скриннікова допоможе студентам розібратися у стосунках великого володимирського князя та митрополитів. Студентам запропоновано ознайомитися з першими розділами роботи, які охоплюють період XIV – початку XV століть.

В дорадянській літературі, часто і в радянській, висловлювалася думка про те, що з переїздом Митрополита Максима з Києва до Володимиру, між Великими князями Володимирськими та митрополитами встановилося повне взаєморозуміння і митрополит завжди виступав на підтримку великого князя. А оскільки великий Князь Московський Іван Калита у 1328 році отримав ярлика на Велике княжіння Володимирське і, практично, це княжіння залишалось за московськими князями, то такий висновок є абсолютно природним.

Положення та висновки, запропоновані в роботі Р. Г. Скриннікова, дозволяють поставити під сумнів існуючі твердження.

Починаючи читати роботи Р. Г. Скриннікова, студенти повинні згадати матеріал з курсу історії України, присвячений введенню християнства на Русі Володимиром Святославичем.

Християнське віровчення (православна гілка) і в період, що розглядається, залишалось основною ідеологією Середньовічної Русі. Саме тому студентам необхідно чітко розуміти, які інтереси та цілі переслідував Великий князь, а які – Митрополит. В чому розходились ці інтереси? При цьому необхідно враховувати й інтереси Константинопольського Патріарха та Великого князя Литовського, територія князівства якого на 9/10 складалася з руських земель. Не слід забувати і про панування на Русі татаро-монгол та їх інтереси. Розуміння всього комплексу міжнародних та міжкнязівських відносин між Великим князем Володимиром та Митрополитом Всія Русі.

Знайомлячись з матеріалом, який відноситься до часу княжіння Дмитра Івановича (Донського) та митрополита Олексія, студенти дійсно знайдуть повне взаєморозуміння. Поряд із цим необхідно подумати, чим було викликано таке взаєморозуміння. Об'єднанням руських земель навколо Москви та далекими родинними зв'язками Митрополита та Московського князя (Митрополит Олексій був хресником Івана Калити)? Або існували більш важливі причини?

Студенти повинні мати на увазі й те, що митрополит Олексій був набагато старший за Дмитра, мав великий життєвий та серйозний політичний досвід. Найбільш яскраво розбіжності між Великим князем Московським та Митрополитом прослідковуються у взаємовідносинах Дмитра Донського з Митрополитом Кіпріаном.

Студенти повинні з'ясувати причини такого становища. При цьому, слід мати на увазі, що Кіпріан (грек за походженням, призначений Константинопольським Патріархом), а Дмитро – переможець татар. Фактом не дружніх стосунків може слугувати і звернення Дмитра за благословенням на похід проти татар не до митрополита, а до ігумена Троїцького монастиря – Сергія.

Не завжди на боці Московського князя стояв і Митрополит Фотій. Проаналізувавши події 10 – 20-х років XV ст., хоча б в межах трикутника Москва – Литва – Митрополит, студенти знайдуть відповідь на поставлене питання.

Другий модуль підбиває підсумок отриманим студентами першого курсу знанням з курсу історії Росії. Загальний курс завершується часом правління Івана IV Грозного. Про багато змін в російській державі до та в роки правління Івана IV Васильовича студенти дізнаються з лекцій. Більш цікаво та корисно зрозуміти психологію "реформаторів" середини XVI ст.

Студентам, з даного приводу, пропонується самостійно ознайомитися з листуванням Івана Грозного з Андрієм Курбським (Перше послання Андрія та перше послання Івана).

Студенти, які бажають глибше зрозуміти сутність реформ середини XVI ст., ідей самодержавного або демократичного розвитку Росії, можуть ознайомитися з працею "Записки о Московии" австрійського посла, барона Герберштейна. (Розділи: походження терміну Росія; релігія; княжа (царська) влада; побут).

Крім означених документів студенти повинні прочитати монографію А. А. Зимина "Реформи середини XVI ст. в России".

Студенти повинні розуміти, що в Росії в середині XVI ст. склалася парадоксальна ситуація. З одного боку, государ, який прагне до самодержавної влади. З іншого – функціонує Боярська дума, яка, як і раніше, затверджує всі накази государя. Таким чином діє формула:

"Государ наказав, а бояри приговорили". З кінця 40-х років XVI ст. в державі почали збиратися Земські Собори, як органи широкого представництва. Дворяни, купці, посадське населення, чорносошні селяни отримали часто чисто формальне право, брати участь у виборах представників Земських Соборів. А якщо ми поглянемо на місцеві органи влади, то, згідно царських грамот та наказів, вони повністю формувалися на демократичних засадах.

До всього вищезначеного слід не забувати, що церква продовжувала зберігати свої давні позиції.

Якщо для студентів послання Андрія Курбського не викликає особливих складностей в розумінні сутності викладених звинувачень на адресу Івана Грозного, то послання Івана Грозного, часто, розуміється як просте перерахування самовладдя бояр у малолітство царя. При цьому залишається поза їх полем зору основна ідея Івана Грозного – обґрунтування самодержав'я як необхідної, основної форми правління в Росії. Тут Іван IV, можливо, випереджав час. В Росії було сильне боярство та слабкий служивий стан. Не було в достатній кількості кваліфікованого чиновно – бюрократичного апарату. Не отримала широкого розвитку світська освіта. Як і раніше переважала церковна християнська ідеологія. Враховуючи усі ці елементи суспільно – політичного життя та соціально – економічного розвитку країни стане зрозумілим зміст послання Івана Грозного.

Студенти вже на початку послання Івана IV звернуть увагу на те, що цар виступає як власник, володар, який отримав право володарювати на законних підставах. "Мы же хвалим Бога за безмерную милость, ниспосланную нам, что не допустил он доныне, чтобы десница наша обагралась кровью единоплеменников, ибо мы не возжелаем ни у кого отнять царства, но по Божию изволению и по благословению прародителей и родителей своих как родились на царстве, так и воспитывались и возмужали, и Божьим повелением воцарились, и взяли нам принадлежащие по благословению прародителей своих и родителей, а чужого не возжелали".

Ідея божественного походження; законність отриманої Іваном царської влади, а звідси і всі рішення, що він приймав, і дії виступають законними, оскільки вони походять від Бога. Іван неодноразово стверджував, що царська влада дана Богом та за свої дії він відповідає лише перед Богом.

Саме для підтвердження законності своїх дій Іван широко використовує Священне писання. У листі до Андрія Курбського Іван, наприклад, пише: "Почему же ты призрел слова апостола Павла, который вешал: "Всякая душа да повинуется владыке, власти имеющему; нет власти кроме как от Бога: тот, кто противится власти, противится

божьему повелению". Возри на него и вдумайся: кто противится власти – противится Богу; а кто противится Богу – тот именуется отступником, а это наихудший из грехов".

У розумінні Івана гріхом є відступництво від свого государя і, передусім, зрада Вітчизні. Саме ця думка проходить через усе послання Івана до Андрія. "Ты бежал не от смерти, - подчеркнул Иван, - а ради славы в этой кратковременной и скоротекущей жизни и богатства ради". Ця ж думка яскраво виступає і при характеристиці періоду феодальної роздрібненості, і становищі королівської влади у західноєвропейських державах.

"Поэтому, – пишет Иван, - ты и нашел себе такого государя, который – как и следует по твоему злобесному собачьему желанию – ничем сам не управляет, но хуже последнего раба – от всех получает приказания, а сам же никем не повелевает. Но ты не найдешь себе там утешения, ибо там каждый о себе заботится".

Після знайомства з посланнями студенти зрозуміють, що в середині XVI ст. в суспільно-політичному житті країни йшла гостра дискусія про шляхи державно-політичного устрою. Іван IV багато в чому значно випереджаючи час намагався досягти такого становища, яке дозволило б йому, як століття потому у Франції Людовіку XIV, стверджувати "Держава це я". Приклад з Андрієм Курбським показує, що російське суспільство до цього не було готовим. Іван IV та його найближче оточення обрали "Опричнину" з її деспотією.

Третій модуль охоплює період XVII ст., за влучним зауваженням істориків, "Бунташний вік". Однак не тільки дві громадянські війни, міські повстання, стрілецькі бунти характеризують XVII ст. XVII ст. поклато початок "Новому періоду" російської історії.

У цьому столітті, передусім, визначається відхід від середньовічної християнської ідеології. В житті та в побуті стверджуються світські елементи, розширюється світська освіта, тобто проходить гуманізація суспільства, обмирщення культури в цілому. Успіхи в соціально-економічному розвитку, у зовнішній політиці, поряд з культурно-побутовими змінами призводять до кризи православної церкви. До цього слід додати і входження до складу Росії Війська Запорізького, а потім і всієї Лівобережної України.

Допомогти студентам розібратися в цих складних перипетіях життя російського суспільства, певною мірою, і повинні рекомендовані для самостійної роботи твори посла Галштинії Адама Олеарія "Описание путешествия в Московию" та дослідження М. І. Костомарова "Патриарх Никон" (Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. – Т. 2). За своїм власним бажанням студенти можуть прочитати і дослідження "Епифаний Славинецкий, Симеон Полоцкий и их

преемники". Це дослідження допоможе розібратися в стосунках України та Росії у XVII ст.).

Пристаючи до вивчення праці Адама Олеарія, студенти повинні мати на увазі, що автор декілька разів побував в Росії у 30-ті – 50-ті роки XVII ст. та залишив цінні описи побуту та звичаїв руського народу. Дослідники вважають цю працю "найбільш знаменитою, найбільш розповсюдженою та найбільш багатою за змістом". Студентам рекомендується прочитати розділи, присвячені лише Росії.

Студентам радимо звернути увагу на найбільш важливі свідчення Адама Олеарія, які дозволять відзначити зміни, що відбулися в країні.

Так, говорячи про царську владу, А. Олеарій описує його оточення, показує взаємовідносини государя з боярами та приказними людьми. Студенти повинні звернути увагу на звичай прийому іноземних послів. При цьому вміти пояснити, чому бояри та члени Посольського приказу вимагали від іноземних послів обов'язкового зазначення повного титулу російського государя? Чим можна пояснити прохолодне ставлення російської бюрократії до окремих посольств і, передусім, до посольства Речі Посполитої?

При знайомстві з описом побуту необхідно звернути увагу на спільні риси та характерні для кожного соціального стану особливості.

В описі життя селянського населення А. Олеарій висловлює одне цікаве припущення, яке стосується кріпосного становища селянства. Студенти повинні зрозуміти зміст цього припущення і висловити свою точку зору.

В розділі "Про коронацію Олексія Михайловича" А. Олеарій наводить повний офіційний титул государя. Студенти, ознайомившись з текстами, повинні вміти пояснити які саме зміни відбулися в державі і що нового з'явилося в царській владі.

Цікаві свідчення про релігію росіян та іноземців, становище священнослужителів дозволяють визначити роль релігії в державі, в якій інтенсивно розповсюджувалися світські знання та культура, йшло "обмирщення" всього життя.

Своєрідним доповненням, а точніше кажучи, науковим поясненням свідчень А. Олеарія є дослідження М. І. Костомарова "Патриарх Никон". Студенти, знайомлячись з дослідженням М. І. Костомарова, як правило, звертають увагу на оповідну частину. В той же час глибинні питання залишаються поза полем їхнього зору.

По-перше, студенти повинні засвоїти, що церковна реформа в Росії стала необхідною к середині XVII ст. Підтвердження цьому студенти знайдуть в описі подій, що передували реформі.

Студенти повинні подумати, чому в проведенні церковної реформи була зацікавлена царська влада і, в певній мірі, була її ініціатором?

По-друге, які цілі переслідував Патріарх Нікон?

По-третє, вміти пояснити, до яких результатів призвела реформа?

По-четверте, розуміти причини розходження у взаємостосунках царя і Патріарха.

В цілому, студенти повинні знати, що, не дивлячись на перипетії того часу, Руська Православна церква в теперішній час живе за канонами, які були випрацьовані в ході реформи середини XVII ст.

Четвертий модуль завершує період історії Росії, який в історичній літературі називають феодальним або землеробсько-ремісничою цивілізацією.

Студенти в загальному курсі історії Росії вивчають хід розвитку Російської держави в XVIII ст.

Дійсно, це століття займає особливе місце в російській історії. Росія затверджується на узбережжі Балтійського та Чорного морів, виходить до берегів Тихого океану. Освоюються нові території, будуються нові міста. Інтенсивно розвивається промисловість, торгівля. Все більше розповсюдження отримує капіталістичний засіб виробництва. Певні зміни, не дивлячись на збереження минулих форм ведення, відбуваються в сільському господарстві. Тут ми спостерігаємо поглиблення спеціалізації сільськогосподарських районів, проникнення у виробництво капіталістичних елементів.

Істотні зміни відбулися в культурі, освіті, суспільно-політичному житті. Відкриваються Академія наук та Академія мистецтв, Московський університет та ряд вищих навчальних закладів, реформується шкільна система. Свій розквіт отримує живопис, архітектура, література.

Росія швидкими темпами переймає європейський образ життя, змінюються традиційні поняття побуту.

Всі ці зміни відбувалися з одночасним посиленням абсолютної влади государя (процес формування абсолютної монархії в Росії студенти розглядають на семінарських заняттях), перетворенням Росії на імперію.

Студентам пропонується ознайомитись з двома документами: Військовим статутом (хрестоматія з військової історії) та уривком з праці Феофана Прокоповича "Правда воли монаршей".

У Воїнському статуті студенти знайдуть статтю, в якій Петро I чітко визначає право абсолютного монарха, а в роботі Прокоповича це право отримує політичне обґрунтування.

Знайомлячись з працею Феофана Прокоповича, студенти повинні пам'ятати, що Ф. Прокопович – відомий церковний та політичний діяч, належав до "Вченої дружини" Петра I. Широкоосвічена людина свого часу, він чудово знав Священне писання, світський етикет та світську культуру і, головне, був активним прибічником петровських перетворень.

Крім вказаних праць, студенти повинні ознайомитись з творами М. М. Щербатова "О повреждении нравов в России" та М. М. Карамзіна "Записка о Древней и Новой России".

Князь Михайло Михайлович Щербатов, аристократ за походженням, належав до відомого дворянського роду. Автор історії Росії. Наприкінці XVIII ст. пише і рекомендовану працю. Сучасник подій другої половини століття, М. М. Щербатов міг особисто спостерігати, що відбувалося в суспільстві.

Читаючи роботу М. М. Щербатова, студенти повинні мати на увазі, що в оцінці ряду подій чітко прослідковується суб'єктивний погляд аристократа. Поряд із цим, саме такі оцінки дозволять студентам відійти від сучасної політизації минулого.

Студенти звернуть увагу на те, що автор, в цілому, позитивно оцінює реформи Петра I, які вводили Росію в систему європейських держав. В той же час звертає увагу на "пороки", які прийшли до Росії разом з європеїзацією.

Студенти повинні вміти визначити позитивні і негативні боки в реформах Петра I. При цьому, важливо розуміти вислів М. М. Щербатова: "Стечение многих страстей может произвести такое повреждение нравов, а однако главнее из них я почитаю сластолюбие. Ибо оно рождает разные стремительные хотения, а дабы достигнуть до удовольствия оных, часто человек ничего не щадит". Студенти повинні вміти пояснити, що розумів М. М. Щербатов під словом "сластолюбие". Чому саме цей стан, за думкою автора, і став основою зміни звичаїв в Росії?

Відповісти на поставлені запитання студентам допоможуть цікаві характеристики, дані автором щодо російських правителів XVIII ст.

Підсумковою працею з періоду, що розглядається, можна назвати працю М. М. Карамзіна "Записка о Древней и Новой России".

Микола Михайлович Карамзін, виходець з поволзьких дворян, мав татарські коріння. Надзвичайно освічена людина свого часу: літератор, історик, государев історіограф, автор "Записок русского путешественника" та багатотомної "Истории государства Российского", суспільний та державний діяч. У 1811 році за проханням сестри імператора Олександра I Катерини Павлівни написав "Записку о Древней и Новой России", яка була вручена імператору.

Студенти повинні мати на увазі, що ця "Записка" є, свого роду, концентрованим висловленням переконань автора, зроблених на основі аналізу сучасних йому подій. М. М. Карамзін виступає захисником самодержав'я і, як дворянин, вважає, що подальший розвиток Росії можливий тільки при мудрому самодержав'ї при опорі на дворянство. М. М. Карамзін пише: "Самодержавие есть Палладиум России; целостность его необходима для ее счастья: из сего не следует, чтобы

Государь, единственный источник власти, имел причины унижать Дворянство, столь же древнее, как и Россия. Оно было всегда не что иное, как братство знаменитых слуг Великокняжеских, или Царских. Худо, ежели слуги овладеют слабым господином, но благоразумный господин уважает отборных слуг своих и красится их честью. Права благородных суть не отдел Монаршей власти, но ее главное, необходимое орудие, двигающее состав Государственный".

М. М. Карамзін у підтвердження свого висновку наводить екскурс в минуле Росії, показує, з його точки зору, позитивні і негативні боки в розвитку Російської держави.

Для студентів напередодні іспитів робота Н. М. Карамзіна допоможе сконцентрувати свою увагу на найважливіших подіях в історії Росії.

Студенти, читаючи роботу М. М. Карамзіна, повинні звернути увагу на оцінки правління Петра I та його наступників, вміти визначити позитивні та негативні результати від рішень, що приймалися.

Рекомендуємо студентам уважно прочитати зроблений М. М. Карамзіним аналіз становища сучасної йому Росії, який допоможе студентам розбиратися в становищі Росії та України у ХХ столітті.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Воинские повести Древней Руси. – Л., 1949; Л., 1985.
2. Герберштейн С. Записки о Московии. – М., 1988.
3. Зимин А. А. Реформы середины XVI ст. в России. – М., 1981.
4. Карамзин М. Н. Записка о древней и новой России. – М., 1911.
5. Олсфий Адам. Описание путешествия в Московию. – Смоленск, 2003.
6. Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским. – М., 1985.
7. Прокопович Феофан. Правда воли монаршей.
8. Сказания и повести о Куликовской битве. – Л., 1982.
9. Скрынников Р. Г. Святители и власти. – Л., 1985.
10. Хрестоматия по военной истории. – М., Л., 1952.
11. Щербатов М. М. О повреждении нравов в России. – М., 1983.

Для самостійної роботи студентів над курсом історії Росії в ХІХ – початок ХХ сторіч пропонується тема: «Реформи у Росії в ХІХ – на початку ХХ ст.: причини та наслідки», яка є частиною другого навчального модуля.

Історія Росії дає нам два варіанти реформ, спрямованих на модернізацію соціальних відносин. Перший з них полягає у прискореному доганяючому розвитку, здійснюваному винятково шляхом адміністративного регулювання, націленого на швидке досягнення стратегічних цілей. При такому варіанті реформ держава

до межі напружує суспільні ресурси, повністю перекидаючи для цього механізми соціального контролю. Це приводить, у свою чергу, до відчуження влади від народу, а вже у силу цього породжує величезний резерв для контрреформ. Прикладом подібного рішення проблем модернізації можуть бути реформи Петра I.

Інший варіант модернізації представлений реформами 60 – 70 -х років ХІХ століття, що опиралися на підтримку більш широких верств суспільства, яким було властиве усвідомлення необхідності перетворень. Головною відмінною рисою даного варіанта реформ є те, що вона відразу законодавчо проголосила корінну соціальну перебудову, що сприяло залучення в реформаційний процес різних верств суспільства. Ліквідація кріпосництва, введення земського самоврядування, демократичні реформи в області судочинства, освіти та друку об'єктивно створювали передумови для поступової раціоналізації та європеїзації суспільних відносин. У той же час реформи проводилися не скільки з метою лібералізації суспільних відносин та розвитку капіталізму у країні, а, насамперед, заради зміцнення держави та військової могутності Росії, повернення їй втраченого після Кримської війни статусу великої держави та міжнародного впливу. Це внутрішнє протиріччя процесу реформування й стало однією з головних причин незавершеності та обмеженості перетворень російського суспільства.

Для більш глибокого вивчення проблем реформування російського суспільства у розглянутий період студентам необхідно вивчити документальні джерела представлені у першу чергу законодавчими актами, які визначили скасування кріпосного права. Ці документи можна знайти у збірнику « Крестьянская реформа в России 1861года» (М., 1954).

Основні принципи та умови скасування кріпосного права були сформульовані у Маніфесті та Положеннях, які імператор Олександр II затвердив 19 лютого 1861 р.

При ознайомленні з текстом даних документів, студентам необхідно розібратися, що для селян означав статус "сільських обивателів" та які економічні та цивільні права були їм надані.

Згідно Положення, селяни ставали після завершення викупної операції власниками земельного наділу, тобто садиби (будинок з городом) та орної землі. Розмір наділу, викупу, а також повинностей, які селянин ніс до початку викупної операції, визначалися за згодою поміщика та селянина і фіксувалися у статутній грамоті. Далі студентам необхідно вивчити підрозділи з II-го по VII-й другого розділу «Положення про викуп селянами, що вийшли із кріпосної залежності, їхньої садибної осілости, та про сприяння Уряду до придбання цими селянами у власність польових угідь», які обумовлювали порядок викупу селянських наділів. При цьому важливо звернути увагу на такі моменти:

- яким був механізм нарахування викупу за наділи;
- якою була структура викупних платежів та у чому полягала участь держави у даному процесі;
- що собою уявляв стан «тимчасовозабов'язаних» для селян.

Чинні фактори багато у чому визначили економічний зміст селянської реформи та створили передумови для посилення соціальної напруженості у суспільстві. У зв'язку із цим, студентам необхідно розібратися чому селяни вважали «несправедливою» систему викупних платежів за землю та як проходив процес викупу земельних наділів до початку ХХ сторіччя.

У другому розділі «Загального Положення про селян, що вийшли із кріпосної залежності» розглядалися питання пов'язані з формуванням механізму управління сільським населенням за умови збереження селянської громади. При аналізі даного документа, студентам буде доцільно звернути увагу на ті фактори, які зумовлювали потребу держави у консервації общинних відносин у російському селі.

У складі законодавчих актів, що визначали скасування кріпосного права, крім загальних Положень, були й чотири «Місцевих Положення про поземельний устрій селян ...», які регламентували проведення селянської реформи у різних губерніях Російської імперії. У цих Положеннях визначалися максимальні та мінімальні розміри селянських наділів. У цих межах і повинні були домовлятися поміщики із селянами. У випадку неможливості компромісу питання вирішувалося мировим посередником. Максимальні та мінімальні розміри наділів були різними для різних регіонів країни. При вивченні текстів місцевих Положень студентам необхідно визначити критерії згідно з якими європейська частина Росії була розділена на зони та чому розміри селянських наділів у межах цих зон відрізнялися. Порівняльний аналіз умов наділення селян землею у великоросійських, малоросійських, західних та степових губерніях дає можливість показати інтереси яких верств населення захищала реформа перш за все.

Подібні відмінності мали місце й при визначенні повинностей селян за користування землею. Основною формою повинностей був грошовий оброк, розмір якого у кожній губернії приблизно відповідав дореформеному. У зв'язку із цим виникає питання: чи було визначення розміру оброку ринковим заходом та наскільки його розмір відповідав вартості землі у даному регіоні країни. Згідно Положень селяни повинні були виконувати й інші повинності. Важливо з'ясувати який характер вони носили та як впливали на розвиток капіталістичних відносин у російському селі.

Крім поміщицьких селян, існували й інші категорії особистозалежного населення, зокрема державні, приписані до заводів селяни й інші. Стосовно них були прийняті «Додаткові правила ...»

відповідно по кожній категорії окремо. При вивченні цих документів студентам необхідно відповісти на питання: якими факторами був зумовлений особливий інтерес уряду до даних категорій селянства та у чому полягали відмінності механізму їхнього звільнення.

Значну допомогу студентам при вивченні теми реформування російського суспільства у ХІХ столітті нададуть монографії видатного дослідника даної проблеми П. А. Зайончковського. Особливо необхідно виділити роботу «Отмена крепостного права в России.» ( М., 1968), у якій скасування кріпосного права розглядається як історичний процес, що має свої передумови та наслідки. Головним достоїнством монографії є аналіз значного масиву джерел та літератури, що дозволило авторові розглянути як підготовку проведення селянської реформи, так й її практичну реалізацію у різних губерніях Росії. Студентам необхідно звернути увагу на показ П. А. Зайончковським становлення селянства до реформи у четвертому розділі дослідження, що базується ( як втім і всі роботи автора) на марксистській методології. У зв'язку із цим, необхідно відзначити, що селяни сприймали землю як "божу власність", що, згідно "правді", повинна розподілятися нарівно лише між працюючими на ній, поставилися до Маніфесту 19 лютого 1861 року досить негативно, називали його "підробленою грамотою". Поширювалися чутки про те, що поміщики приховали "справжню волю". У результаті, у ряді місць (у тому числі у селі Безодня Казанської губернії, та у селі Кандіївка Пензенської губернії) спалахнули бунти, на придушення яких посилалися військові команди. Однак у середині 1861 року селянські зворушення вшухли. Селяни, беручи участь у складанні статутних грамот, сподівалися на поліпшення життя в якості самостійних вільних господарів, втягувалися у повсякденну трудову діяльність, що й привело до їх заспокоєння. Надії ж революціонерів підняти селян на боротьбу після підписання грамот, тобто тоді, коли, як передбачалося, селяни остаточно переконануться у грабіжницькому характері реформи, виявилися необґрунтованими.

Таким чином, вивчення законодавчих документів та історичних досліджень дозволить студентам зробити висновок про суперечливий характер Великої реформи, а також виділити основні фактори, що визначили ці протиріччя. При цьому необхідно також подумати про те, чи існувала можливість інших шляхів вирішення селянського питання у Росії.

Взагалі, результати реформи 1861 р. відповідали реформаційному потенціалові російського суспільства 50-60-х рр. ХІХ ст., тому що їхнє проведення ініціювалося лише невеликою частиною правлячої еліти і не мало значної підтримки у країні. Влада побоювалася, з одного боку, невдоволення дворян-поміщиків, а з іншого, неадекватної реакції селян.

Але знявши гостроту протиріч та домігшись динамічного економічного розвитку при відносній політичній стабільності, держава здійснило ряд важливих перетворень, які стали першими кроками у напрямку формування цивільного суспільства.

Приступаючи до вивчення змісту судової, земської та інших реформ, студентам необхідно зрозуміти, що вони проводилися у відповідності зі змінами, що мали місце у суспільстві у цей період. Самостійно ознайомитися з текстами «Положення про губернські та повітові земські установи», «Городовим положенням», «Уставом судових установлень», «Уставом про військову повинність» та іншими документами студенти мають можливість у збірнику «Реформи Олександра II» (М., 1998).

Вивчаючи основні принципи реформи судочинства, студентам необхідно відповісти на питання: чому нова судова система було самим радикальним кроком по шляху буржуазних перетворень, а також спробувати довести дану тезу використовуючи фактичний матеріал.

Основний зміст земської та міської реформ полягав у створенні органів місцевого самоврядування у повітах, губерніях та містах. При читанні відповідних документів, студентам необхідно розкрити механізм формування як земських, так і міських органів самоврядування. Важливо також показати обмеженість і незавершеність цих реформ.

Реформа системи освіти («Загальний устав імператорських російських університетів», «Положення про початкові народні училища»), що проводилася з 1863-1864 рр. займала важливе місце у реформах Олександра II. Вона сприяла розвитку науки у Росії, зростанню чисельності інтелігенції, демократизувала вище, середнє (класичні гімназії, реальні училища) та початкову освіту ("міністерські", земські, церковнопарафіяльні школи) розширила мережу шкіл, залучала у школи нові педагогічні кадри. При цьому студентам слід підкреслити, що перетворення у даній сфері мали довгострокові наслідки для соціально-економічного розвитку Росії та показати конкретні прояви цього процесу.

Однією із самих послідовних реформ досліджуваного періоду стали перетворення у військовій області. Вивчаючи відповідні документи, студенти потрібно визначити чому самодержавство було зацікавлено у створенні сучасної боєздатної армії.

Як вже відзначалося, однією із головних причин, що гальмували реформування російського суспільства, був непослідовний та половинчастий характер їхньої реалізації.

Із середини 1860-х років перетворення спочатку сповільнилися, а потім і припинилися. Останнім актом було завершення у 1874 році військової реформи введенням загальної військової повинності. Напередодні військовий міністр Д. Мілютін записав у своєму щоденнику: «Яке разуче та сумне порівняння з тією обстановкою, при якій вступив

я до складу вищого уряду 13 років тому! Тоді все прагнуло уперед, тепер все тягне назад! Тоді цар співчував прогресу, сам рухав уперед, тепер він втратив довіру до усього, їм же створеному, до усього, що його оточує, навіть до самого себе».

Для більше глибокого розуміння даного процесу, студентам буде корисно ознайомитися із монографіями Н. Я. Эйдельмана «Революция сверху» в России» (М., 1989) та Б. Г. Литвака «Переворот 1861 года в России: почему не реализовалась реформаторская альтернатива» (М., 1991). Автори даних робіт, використовуючи нові підходи (новими вони були для радянської історіографії) спробували дати комплексну оцінку реформаційного процесу та надали йому визначення як «революція зверху». Студенти, читаючи зазначені роботи, повинні ознайомитися з аргументацією авторів, що підтверджує відповідну тезу. При цьому важливо зазначити, що автори вважають однієї із головних причин незавершеності «революції зверху» те, що у Росії не був сформований всеросійський парламент, а самодержавство не було перетворено у конституційну монархію. Однак необхідно підкреслити, що існує й інше бачення причин незавершеності реформ. Деякі історики вважають, що самодержавну соціальну систему поліпшити було неможливо, що вона вичерпала можливості еволюції, і будь-яка реформа – чи то у сфері економіки, чи то у соціальних відносинах або політиці, загрожувала системі руйнацією. Країні була потрібна революція, але здійснити її було нікому: буржуазія виявилася вкрай слабкою і не змогла впровадити свої ідеї та принципи у свідомість мас. Нестача передумов обернулася у 1917 - 1918 рр. не рухом уперед, а відновленням традиційних соціальних структур, тільки в іншому ідеологічному оздобленні.

Зіставивши різні точки зору щодо можливості реформування російського суспільства у XIX ст., студенти мають змогу самостійно сформулювати висновки по досліджуваній проблемі, що є одним із головних завдань при підготовці до складання навчального модуля.

Відомо, що як і реформи, так і революції здійснюються конкретними людьми, що мають власну мотивацію. Також успіх або поразка перетворень багато у чому залежить від того, наскільки масовою буває підтримка у суспільстві нових починань.

Реформи 60 - 70 -х років XIX століття мали певну підтримку у суспільстві, однак здійснювалися вони, в основному, через бюрократичний апарат самодержавної Росії. Уряд побоювався залучення широких суспільних сил до процесу реформування. Найбільш яскраво це виявилось у відношенні до можливості прийняття конституції. Так, Олександр II у 1865 році говорив про те, що він готовий підписати яку завгодно конституцію, якщо буде переконаний у її корисності для

Росії. Але цар був упевнений, що якщо він зробить це сьогодні, те завтра Росія розпадеться на частини.

Відчуженість влади та народу для Росії має системний характер, й її подолання є однією із головних умов поступального руху країни. Для більш глибокого вивчення цього питання студентам рекомендується самостійно ознайомитися з роботами П. А. Зайончковського «Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в.» (М., 1978) та Л. М. Ляшенко «Александр 11, или История трех одиночеств» (М., 2002).

У монографії П. А. Зайончковського аналізуються якісні та кількісні показники як вищої російської бюрократії, так і губернських адміністрацій. Автор, використовуючи значну кількість джерел, намагається довести, що система управління у царській Росії була налагоджена на реалізацію потреб незначної частини населення, що створювало непереборні перешкоди для її реформування.

Підтвердженням відчуження влади та суспільства можна вважати життя та діяльність імператора Олександра 11. Студенти прочитавши роботу Л. М. Ляшенко, що особливо акцентував увагу на самотності імператора, як символі відчуження царської влади від суспільства, матимуть можливість самостійно оцінити зазначену тезу.

Таким чином, самостійна навчальна робота студентів з історичними джерелами та монографіями, що рекомендуються, дозволить систематизувати та поглибити знання, отримані на лекціях і семінарських заняттях, а також буде сприяти формуванню у них навичок у науковій та дослідницькій роботі.

## ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Крестьянская реформа в России 1861 года. М., 1954
2. Реформы Александра 11. М., 1998
3. Зайончковский П. А. Отмена крепостного права в России. М., 1968.
4. Зайончковский П. А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. М., 1978
5. Литвак Б. Г. Переворот 1861 года в России: почему не реализовалась реформаторская альтернатива М., 1991
6. Ляшенко Л. М. Александр 11, или История трех одиночеств ( М., 2002).
7. Эйдельман Н. Я. "Революция сверху" в России. М., 1989.

В. Ю. Івашенко, О. С. Марченко

## ВИСТАВКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МУЗЕЮ ІСТОРІЇ ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В. Н. КАРАЗІНА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Музей історії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, який у грудні 2007 р. святкує своє 35-річчя, є органічною часткою університету, тож він підпорядкований загальним цілям – підготовці висококваліфікованих фахівців, формуванню ерудованої, всебічно розвинутої особистості, вихованню свідомого громадянина, патріота України [1, с. 2]. Безперечно, основною музейною аудиторією була й залишається студентська молодь. Одним з найважливіших засобів навчально-виховної роботи з молоддю є виставкова діяльність Музею. Сприятливі умови для її активізації створилися з переїздом Музею 2005 р. до нового приміщення у зв'язку зі святкуванням 200-річного ювілею університету [2, с. 2].

Вже на етапі розробки концепції нової експозиції Музею було знайдене вирішення раціонального використання обмеженого простору музейної зали з урахуванням різноманітних функцій музею. Зала була поділена на кілька функціональних зон: 1) виставкова зона – вільний простір при вході до музею, який за допомогою пересувних вітрин перетворюється на місце для тимчасових виставок, презентацій, зустрічей тощо; 2) відеозал на 20 місць з телевизором, відео та ДВД програвачем (ця зона відділена від першої ректорським куточком – великим столом із стільцем і настільними приладами ще довоєнного виробництва – та спеціальною пересувною дерев'яною балюстрадою); 3) зона для роботи дослідників, де розташовані столи та стільці; в перспективі тут з'являться комп'ютери (ця зона також відгороджена балюстрадою); 4) зона постійної експозиції.

Виставкова робота в Музеї дуже насичена. Щорічно тут відбувається 10-12 тимчасових виставок. Їх великою перевагою є мобільність, можливість оперативно реагувати на запити, що виникають в університетському співтоваристві та суспільстві в цілому, вводити до наукового обігу матеріали досліджень співробітників музею, знайомити відвідувачів з музейними предметами із фондів, які не увійшли до постійної експозиції.

Робота над створенням виставки починається з розробки її концепції та збирання інформації. На цьому етапі до роботи часто залучаються викладачі й студенти для з'ясування біографії науковця, обсягу його праць та їх наявності у ЦНБ, найвидатніших заслуг тощо. Наступним кроком є відбір музейних предметів для виставки, який відбувається з урахуванням їх комунікативних властивостей – інформативності (служити джерелом інформації про певні події, явища, людей), експресивності (викликати

у людини певні асоціації з її минулого досвіду) та аттрактивності (впливати на відвідувача зовнішніми характеристиками – формою, кольором, розміром і т. н.).[3, с. 324-325].

Щоб задіяти, по можливості, всі способи впливу на відвідувача, співробітники музею для організації виставки використовують: а) першоджерела – оригінальні документи, фотографії та речі; б) копії документів, які дозволяють більш повно та яскраво відтворити історичну картину, заповнити хронологічні лакуни; в) предмети (чи їх муляжі) певного історичного періоду, які не пов'язані безпосередньо з подією, але відтворюють атмосферу епохи; г) аудіо- та відеозаписи; д) підписи, коментарі, тексти, біографічні довідки, цитати, які характеризують подію або постать тощо.

Тематика тимчасових виставок різноманітна. Перевага надається виставкам, пов'язаним з історією університету, які можна поділити на дві категорії: ювілейні виставки та тематичні. Перші присвячуються визначним датам з історії університету, його окремих підрозділів, вшануванню видатних учених. Так, у 2005 – 2007 рр. були підготовлені виставки до ювілеїв математиків Н. І. Ахієзера, С. Н. Бернштейна, краєзнавця, історика Д. І. Багалія, хіміків М. А. Ізмайлова, М. П. Комаря, І. М. Францевича, філолога О. О. Потебні, почесного доктора університету І. Я. Франко та багато інших. Намагаючись привернути увагу молодшої аудиторії, співробітники музею висвітлюють не лише наукову діяльність того чи іншого вченого, але й розкривають особистість з іншого боку – як звичайну людину з її сімейними радощами, спортивними захопленнями, незвичайними хобі. Для цього використовуються фотографії, малюнки, особисті речі. Так, під час виставок можна було побачити улюблену рахівницю М. П. Комаря, окуляри ректора І. Є. Тарапова, фотографії коханих жінок І. Я. Франко, фото М. А. Ізмайлова з ракеткою на тенісному корті, з альпенштоком у горах, з рюкзаком на туристському маршруті тощо. Минулого року Музей започаткував нову форму роботи – розмістив виставки в аудиторіях факультетів: історичного – до ювілею Сідельникові та механіко-математичного – до ювілею Н. І. Ахієзера. Відвідуючи такі виставки, молодь отримує додаткову мотивацію для набуття обраної професії, знаходить ідеал, на який можна орієнтуватися, взірці для самовдосконалення.

Тематичні виставки з історії університету на основі матеріалів з фондів музею також привертають значну увагу: «Документи студентів Харківського університету XIX – початку XX ст.», «Випускні фотографії та альбоми Харківського університету XIX – XXI ст.», «Прибори XIX ст. з колекції фізичного кабінету Харківського університету» тощо. В арсеналі Музею є виставки, які на прохання зацікавлених відвідувачів повторюються знову через певний час (завжди в оновленому, удосконаленому вигляді). Так було з виставкою подарунків до

200-річного ювілею університету, з виставкою старих фізичних приладів (на останній, до речі, можна було не лише роздивитися прилади, а й побачити їх у роботі). Такі виставки забезпечують зв'язок різних поколінь студентів і викладачів, прилучають молодь до корпоративного університетського середовища, пробуджують інтерес до історії рідного вузу.

Традиційними для Музею стали щорічні археологічні виставки за результатами літнього польового сезону, виставки до Дня архівіста, свята Перемоги. Важливо, що під час таких виставок відбуваються зустрічі з ветеранами, учасниками Великої Вітчизняної війни, нащадками видатних учених, презентації нових книг, конференції та інші заходи, в яких обов'язково приймають участь студенти університету. За 2005-2007 рр. у приміщенні Музею відбулись презентації наступних книг: спогади викладачів і співробітників університету – учасників Великої Вітчизняної війни «Нам нелегко далась Победа» (її упорядниками були співробітники Музею); спогади колишніх в'язнів фашистських концтаборів «» (у їх збиранні приймали активну участь студенти історичного факультету); праці, присвячених ювілею Д. І. Багалія, до яких увійшли матеріали і фотографії з фондів Музею; вибрані твори М. А. Ізмайлова та спогади про нього; буклет Музею історії ХНУ імені В. Н. Каразіна, складений його науковими співробітниками; монографія «Історія Харківщини XX ст.».

Наступний вид тимчасових виставок – це такі, якими університет відгукується на важливі події в житті Харківського регіону та України: до дня незалежності України, 75-річчя утворення Харківської області, дня вшанування пам'яті жертв голодомору, 10-річчя введення гривні й ін. У створенні таких виставок Музей часто співпрацює з іншими закладами – ЦНБ, архівом університету, державним архівом Харківської області, Літературним та Історичним музеями Харкова, музеями історії інших харківських вузів. Така співпраця дозволяє обмінюватися досвідом, урізноманітнювати тематику виставок, накопичувати інформацію про фонди інших закладів, нарешті приваблювати більше відвідувачів, розширювати їх кругозір.

Співробітники Музею інформують про наявність виставки через відповідні об'яви, а також спеціально запрошують студентів через керівництво тих факультетів, яким близька тематика виставки. Викладачі філологічного факультету, навіть, проводили заняття зі своїми студентами в музеї на матеріалах виставок, присвячених І. Я. Франко та Д. І. Багалію.

Щорічно Музей історії Харківського університету відвідують понад 3,5 тис. студентів і гостей міста. Співробітники Музею бачать позитивні результати своєї роботи в зростанні зацікавленості студентів історією Харківського університету, про що свідчить збільшення кількості

відвідувачів, створення на базі Музею клубу любителів університетської історії [2, с. 12], написання курсових і дипломних робіт на матеріалах фондів Музею. Таким чином, можна констатувати, що Музей історії університету накопичив значний досвід у проведенні виставкової роботи, з готовністю ділиться ним з іншими музейними закладами на науково-практичних семінарах і конференціях, планує і в подальшому розвивати та вдосконалювати форми й засоби виставкової діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Статут Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2007. – 28 с.
2. Музей історії Харківського університету: Буклет / Уклад. В. Ю. Іващенко, І. В. Калініченко, О. С. Марченко, Є. П. Пугач. Фотограф Є. В. Симоновський. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, [2007]. – 14 с.
3. Юренева Т. Д. Музееведение. – М.: Академический проект, 2006. – 559 с.

К. В. Філіппов

## АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ОСВІТИ

Сучасне українське суспільство характеризується, перш за все, наявністю трансформаційних процесів, які охоплюють усі сфери соціального життя. Результати й успіхи процесів суспільних перетворень не тільки і не стільки залежать від економічних, політичних, соціальних програм, що пропонуються суспільству, скільки від здатності населення сприймати та відчувати себе єдиним цілим цього суспільства та бути консолідованою спільністю. Особливого значення набуває саме освіта, оскільки вона стає не тільки засобом отримання того чи іншого знання, або компетенцій, але здатна стати «об'єднувальним знаменником» для українського суспільства.

Реформування системи освіти в Україні пов'язано із пошуками адекватної сучасним потребам форми та змісту освіти, що потребує ретельного аналізу існуючих схем та принципів освітнього процесу. У зв'язку з цим постає питання про аксіологічні аспекти тієї чи іншої освітньої системи. У даній статті пропонується аналіз загальноєвропейського простору освіти, якій формується на основі принципів Болонського процесу, під знаком якого уже досить тривалий час живе європейське освітнє співтовариство.

Суть Болонського процесу полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, названої Зоною європейської освіти, яка ґрунтується на спільності фундаментальних принципів функціонування. Пропозиції, які розглянуто і які виконуються в рамках Болонського процесу, зводяться в основному до шести таких ключових позицій.

1. Введення двоциклового навчання. Фактично пропонується ввести два цикли навчання: перший – до одержання першого академічного ступеня, тривалість навчання має бути не менше 3-х і не більше 4-х років. Другий цикл навчання передбачає отримання ступеня магістра (через 1-2 роки навчання після одержання 1-го ступеня) і докторського ступеня (за умови загальної тривалості 7-8 років).

2. Запровадження кредитної системи. Пропонується запровадити у всіх національних системах освіти систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу пропонується прийняти ECTS, зробивши її нагромаджувальною системою, здатною працювати в рамках концепції “навчання впродовж усього життя”.

3. Контроль якості освіти. Передбачається організація акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій. Оцінка буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих

знаннях, уміннях і навичках, які отримали випускники. Одночасно будуть встановлені стандарти транснаціональної освіти.

4. Розширення мобільності. На основі виконання попередніх пунктів передбачається істотний розвиток мобільності студентів. Окрім того, ставиться питання про розширення мобільності викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом.

5. Забезпечення працевлаштування випускників. Важливим положенням є - орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи. Усі академічні ступені й інші кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікації має бути спрощене. Для забезпечення визнання кваліфікації планується повсюдне використання Додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО.

6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської освіти, гарантії якості освіти, кредитної нагромаджувальної системи, легко доступних кваліфікацій тощо, сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти.

Пропозиції, які розглянуто в рамках Болонського процесу, є актуальними для українського співтовариства. Це дозволить українським вищим навчальним закладам оцінити свої можливості щодо вжиття окремих заходів, спрямованих на унормування структур і дій, що приймаються європейським освітнім співтовариством.

Розуміння людством того факту, що для будь-якої країни ступінь її економічного та технологічного розвитку, добробут та благополуччя громадян пропорційні середньому рівню знань, умінь та кваліфікації її активного населення, значно піднесло попит на освіту. Дійсно, високоосвічені люди мають більші можливості в одержанні високої заробітної плати, успішніше працюють у бізнесі. Вони краще пристосовані до можливих змін профілю роботи, менш уразливі у випадку її втрати, здатні до оновлення та підвищення рівня своїх знань, умінь та навичок. Висока професійна компетентність особистості забезпечує її мобільність в умовах ринку, гарантує високий рівень соціального захисту.

Як показує аналіз інтеграційних процесів вищої школи в Європі, формування ідей її європеїзації почалось майже півстоліття тому. На наш погляд, це важливо знати не тільки педагогічній спільноті України, але всім, хто хоче сформулювати своє ставлення до цих процесів,

враховуючи історичний досвід інших країн, які також не відразу перейнялися ідеями Європейської освіти.

Болонський університет дав ім'я цьому потужному інтеграційному процесу в освіті не випадково. Це – найстаріший навчальний заклад Європи. Заснований він у 1088 р. під назвою Європейський університет. Болонський університет відіграв надзвичайно важливу роль у розвитку науки і культури усього світу і вже більше як 900 років залишається вірним своїй, справді європейській, сутності, продовжуючи відігравати значну роль у розвитку інтеграційних процесів європеїзації освіти у XXI столітті.

Важливою віхою у розвитку Болонського процесу стала Magna Charta Universitatum – Велика Хартія університетів, яка була прийнята на честь 900-річчя Болонського університету 18 вересня 1988 року на з'їзді ректорів вищих навчальних закладів Європи. У цьому документі підкреслювалась роль університетів у сучасному світі як центрів культури, знань, досліджень, визначались основні загальноєвропейські принципи розвитку університетів та механізми їх реалізації. Проголошені в Хартії основні цілі і принципи дістали визнання у всьому світі, а пізніше знайшли свій розвиток і поглиблення в інших колективно вироблених документах. Найбільш чітко і обґрунтовано сформульовано основні принципи підходу до сучасних загальноєвропейських проблем у Сорбонській (1998 р.) та Болонській (1999 р.) деклараціях.

У розвитку Болонського процесу виділяють три основні періоди. Перший етап датується 1957-1982 рр. Початком вважається римський договір 1957 р., документи конференції Міністрів освіти 1971 р., які визначили п'ять основних положень загальноєвропейського виміру в освітніх системах: взаємне визнання дипломів, обґрунтування ідеї формування Європейського університету і кооперації вторинної вищої освіти, створення європейського центру розвитку освіти, заснування необмеженого державними кордонами інституту вищої освіти. Ці положення знайшли свій розвиток у Програмі дій, презентованій у 1976 р.: вступ до вищої школи; визнання дипломів; спільні програми навчання; короткі освітні програми та ін.

Наступний, другий етап формування ідей Болонського процесу – 1993-1992 рр., - характеризувався уточненням цілей та завдань, поглибленням кооперації вищої освіти у межах Євросоюзу. Відпрацьовувались правові аспекти щодо суб'єктів навчального процесу, розроблялись відомі міжнародні проекти Comet, Erasmus, LingWa, TEMPUS та інші, в яких наголошувалось на необхідності посилення взаємозв'язків вищої освіти та виробничих структур, розробки узгоджених між вищими навчальними закладами навчальних планів і програм, сприяння вивченню іноземних мов та ін.

З 1992 р. розпочався третій етап, під час якого виразнішим стало поглиблення ідей європеїзації вищої школи у зв'язку з підсиленням ідей Євросоюзу. Актуалізувалися соціально-політичні аспекти цілей і характеру Болонського процесу, зокрема, ідеї про впровадження європейського громадянства, яке передбачає вільне переміщення, висування своєї кандидатури на виборах у комунальні органи і т. ін.

У цей період, особливо із середини 90-х років посилюються прояви практичного втілення ідей Болонського процесу, розширення його у Східну Європу, в т.ч. в Україну, поглиблення усвідомлення зростаючої ролі знань, необхідності зорієнтованості освітніх систем на передумову економічного зростання, підвищення конкурентоспроможності у глобальному масштабі і зниження рівня безробіття.

Актуальною в цей період була дискусія з приводу принципу субсидиарності (допомоги, підтримки) розвитку вищої освіти, проголошеного Маастрахським договором (1992 р.). Цей принцип був сприйнятий по-різному. Одні заперечували його як такий, що заважає інтеграції, бо вбачали в ньому спосіб втручання Брюсселя в суверенітет інших держав, загрозу базовій та університетській освіті як символам національності держави. Інші висловлювались за необхідність підвищення якості освіти, відверто і опосередковано критикуючи її недостатній взаємозв'язок з економікою, індустрією, вирішенням питань дисбалансу робочої сили: з одного боку, дефіцит робочої сили, з іншого – зростання числа безробітних.

Саме в документах цього періоду були проаналізовані об'єктивні умови і суб'єктивні фактори, що спричинили поглиблення розвитку інтеграційних процесів освіти та економіки, освітніх систем Європи. Серед факторів, невіддільних від системи освіти, особливо визначилися інформаційне суспільство, інтернаціоналізація, науковий і технічний розвиток. Виділялись також правові, соціально-економічні, лінгвістичні проблемні фактори, які обмежували європейську мобільність, зростаючу роль освіти та професійної підготовки як принципової передумови економічного і соціально-економічного розвитку сучасного суспільства.

У цей період були опубліковані Біла книга “Розвиток, значення і зайнятість. Учення і навчання: розвиток суспільства, що навчається” (1995 р.) та Зелена книга “Освіта – підготовка – дослідження: перепони для транснаціональної мобільності” (1996 р.). У цих книгах не тільки обґрунтовувались три основні фактори впливу на освіту – інформаційне суспільство, інтернаціоналізація і науковий та технічний світ, а й акцентувалась увага на необхідності вироблення узгодженої освітньої політики, яка б сприяла: створенню системи освіти через усе життя; підвищенню випереджувальної ролі освіти; стимулюванню виробництва знань; зближенню освіти та економіки; посиленню ролі освіти у розвитку

особи; оволодінню випускниками не менш ніж трьома європейськими мовами; ствердженню рівної корисності інвестицій в економіку і освіту; подоланню перешкод, які гальмують європейську мобільність. Значною подією цього періоду було те, що 1996 рік було оголошено для Європи роком освіти через усе життя.

Важливе місце у формуванні ідей Болонського процесу займає підписання Лісабонської конференції (1997 р.) та Сорбонської декларації (1998 р.), в яких знайшли свій розвиток ідеї співвідношення інтернаціонального та національного, гармонізації національних систем освіти. Не заперечуючи культурного і освітнього розмаїття, Сорбонська декларація серед положень освітнього характеру особливу увагу приділяла питанню кваліфікацій і мала чітку соціально-політичну орієнтацію на інтеграцію до Європи, виділяючи такі соціальні проблеми як мобільність, визнання та доступ до ринків праці. Вона також містила заклик до підвищення конкурентоспроможності Європейської вищої освіти стосовно освіти США.

У червні 1999 р. була підписана Болонська декларація, яка стала стимулятором процесу реформування вищої освіти в країнах Європи. В цьому сенсі варто відзначити ще один аспект, який характеризує Болонський процес. Він передбачає структурну перебудову, реформування національних систем вищої освіти, зміну програм та інституціональні перетворення, що можуть бути здійснені лише впродовж тривалого часу. Цей процес за своїм характером є відкритим, демократичним. В Європі він оцінюється як соціальний діалог країн у європейському просторі. Так, аналітики розвитку освіти в Європі Гай Хог та Християн Тау підкреслюють, що Болонський процес посилює та укріплює національні пріоритети, що є його найбільш сильною стороною. Він “кристалізує” основні тенденції і показує, що проблеми і рішення мають європейський аспект. Врешті-решт, процес розглядається не як якесь вторгнення, а як джерело інформації про найбільш прийнятний для Європи шлях уперед. Що ж до окремих країн та ВЗН, то вони самі можуть визначити своє ставлення до зближення не тому, що їх закликає до цього Болонська декларація, а тому, що в їх власних інтересах потрібно рухатися в цьому напрямку.

Розвиток Болонського процесу доводить на практиці, що його складові також можуть розвиватися по-різному. Так, вимога про введення дворівневої системи (бакалавр-магістр) в інженерній освіті у країнах, що підписали Болонську декларацію, на період 2001 р. була реалізована частково лише в кількох країнах (Англія, Франція, Польща), або тільки на рівні прийняття відповідних законів чи рішень про їх введення (Австрія, Норвегія), або зовсім ще не була реалізована (Бельгія, Фінляндія, Ірландія, Швеція). Тобто, іде процес формування нового світу й освіти.

Отже, навіть короткий історичний екскурс показує, що Болонська декларація не виникла раптово. Це – результат узагальнення, цілеспрямованого колективного осмислення об'єктивних соціально-економічних і політичних процесів та їх взаємодії з освітніми системами. Це – ще один доказ того, що знання, наука, вчення і навчання є не тільки загальнолюдськими потребами, а є результатом зусиль багатьох людей і країн. Їхні досягнення і здобутки мають бути загальнолюдським надбанням, вони не можуть бути ізольованими, замкненими ні за своєю природою, ні за своєю суттю.

Зміни в освіті – це не якесь раптове відкриття, а скоріше – результат поступового усвідомлення взаємодії процесів Європейської економічної та політичної інтеграції, результат розвитку ідей та інновацій у сфері освіти, які передували Болонській декларації та стали її основою. В Болонській декларації знайшли свою конкретизацію основні напрямки зусиль європейських університетів з урахування досвіду та відповідно до вимог цивілізаційного процесу початку XXI ст.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес: нормативно-правові документи. – К., 2004.
2. Вища освіта і Болонський процес: навч. посібник для студентів вищих закладів освіти. – К., 2006.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Болонський процес: Нормативно-правові документи. – К., 2004. – С. 6-28.
4. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України / Болонський процес: нормативно-правові документи. – К., 2004. – С. 71-73.
5. Переход к устойчивому развитию: глобальный, региональный и локальный уровни. Зарубежный опыт. – М., 2002.
6. Спільна декларація міністрів освіти Європи. Болонья, 19 червня 1999 р. // Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти. – К., 2003.
7. Фурма О. О. Проблема розвитку освіти в умовах глобалізації в контексті Болонського процесу // Болонський процес: проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу. Матеріали Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції 20-21 лютого 2004 р. м. Київ. – К., 2004. – С. 111-113.

А. О. Пастушенко

## ПРО ПОВ'ЯЗАНІ З ДЕФІНІЦІЯМИ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ІСТОРІЇ КОЛОНІАЛЬНОГО ПІРАТСТВА XVI ст.

Як казав лейденський професор Йохан Хьойзінга, найскладнішою проблемою в філософії історії є проблема співвідношення ідеї і матерії.

У вітчизняній історіографії при з'ясуванні причин морського розбію зарі колоніалізму часто вказували лише на одні матеріальні міркування. Частково вірний постулат щодо стереотипних піратів, описаних Ексквемеліном, зовсім непереконливий у випадках, коли деякі розбійники перед обличчям небезпеки ризикували життям не ради золота, а заради інших, нематеріальних, інтересів. Абсолютизація «матеріалізму» в наданому, здавалося б, найбільш придатному, аспекті історії не дає вичерпну відповідь на питання о факторах розвитку колоніального піратства.

З іншого боку нам, нажаль, не вдається проникнути в психологію окремо взятих розбійників, і тим самим з'ясувати справжні, глибинні причини їх піратства. Але це зовсім не означає, що подібні намагання будуть з самого початку приречені на невдачу. Нехай не універсальний і далеко не досконалий, але все ж таки ключ до рішення проблеми дає принцип дослідження в руслі історії культури.

Як в марксистській, так і в інших подібних їй методологіях, мабуть, по аналогії з пізнішою історією піратства, морські розбійники XVI ст. зображувались як аномічні декласовані елементи, через що історики схильні були чітко відокремлювати піратське співтовариство від іншого соціуму, а це в свою чергу вело до повного ігнорування їх психологічного родства, між тим, як є вагомі підстави вбачати в рицарських поступках Томаса Мелорі та Едуарда III елементи, ментально близькі злочинам Френсіса Дрейка і Вілема Ла Марка.

Тому к дослідженню по історії піратства слід підходити з урахуванням методологічних досягнень не лише соціально-економічної історії, а і, зосередженої на менталітеті, історичної антропології. Втім, слід визначити що, критикуючи марксистську методологію, легко можна помилитися щодо історичної антропології, перебільшивши її достоїнства як направлення, розкриваючого проблему взаємовідношення особистості та суспільства в історії. Тут є, на наш погляд, «підводні каміння». Послідовна абсолютизація методологічних установок цього направлення веде до суттєвих неув'язок. А саме, надмірне проникнення у ментальну атмосферу середньовічного суспільства, реконструкція загальної картини тодішніх нравів методом урахування різноманітних сторін діяльності з їх послідуочим зведенням в одне ментальне ціле,

приводить до практично неподоланої проблеми. Яке місце слід відводити в реконструйованій картині інституту морського розбійу, якщо само поняття піратства на цій картині занадто розмивається? У результаті з'являється небезпека випадку об'єкту дослідження з поля зору дослідника. Непагано цьому сприяє факт слабкого розвитку в середньовічному соціумі правової свідомості, під якою ми розуміємо побудову людиною своїх суджень про поступок з оглядкою на норми державного права, дещо іншу, ніж зараз, моральну атмосферу.

Проблема дефініцій, певно, вплинула на позицію багатьох істориків, працюючих в руслі «культурного повороту» в історії. Завдяки понятійним неув'язкам іноземні дослідники не приймають тезу про виникнення піратської контркультури в XVI-XVII ст., через що ми маємо можливість спостерігати наукову полеміку. Наприклад, досить негативно реагує на таке відхилення професора Маркуса Редікера американський історик Тім Салліван: «Маркус Редікер, – пише Салліван, – ігнорує суттєво важливу проблему. Він відводить занадто мало уваги більш раннім піратам (приватирам та буканьерам), як і більшість істориків, він вбачає виникнення і природу піратської культури прямо у контексті морського досвіду початку XVIII ст., війни за іспанську спадщину та соціально-економічних відношень того часу. У той час як ці чинники були безумовно вагомими, вони не в змозі пояснити, як таке в культурному, національному і в расовому відношенні різномірне населення змогло стати об'єднаним співтовариством братів із *спільною культурою* за такий невеликий відрізок часу. Тому, щоб зрозуміти походження і розвиток піратської культури, необхідно шукати її витoki у XVII і навіть XVI ст.». Проте слід урахувати, що стосовно XVI і XVII ст. поняття морський розбійник, розсипаючись на дефініції «флібустьєр», «буканьєр», «капер», «пірат» і т.п., звучить, якщо вже говорити про об'єктивність, надто хибко та експресивно.

Тому один з кращих дослідників історії піратства професор Патрік Вільєр вимушено схиляється до думки про те, що найбільш придатним терміном для позначення морських розбійників XVI-XVII ст. буде універсальне поняття «авантюрист». Проте і це слово, на наш погляд, страждає надмірною універсальністю, через те, що авантюристами називались не тільки шукачі піратських, але й любителі інших пригод. В англійській і французькій мовах, як і в середньовічних грамотах, слово «авантюра» до сих пір має значення досить широкого застосування, позначаючи піратство, пригоду і подорожування.

У відношенні до проблеми визначення осіб, які займалися морським розбійом в інтересуючий нас час, марксистська, позитивістська і їм подібні методології суттєво спрощують підхід, роздивляючи колоніальне піратство по фактам скоєння злочину з точки зору сучасної правової культури і моралі. Виділення як базису зовнішніх матеріальних

відношень у сфері обігу товару, грошей, послуг і основного капіталу, – тобто, усіх тих категорій, що об'єднують предмети торгівлі та обміну і в наш час, відповідно приводило до модернізованої ретроспективної оцінки історичних явищ інтересуючого нас часу. Звідси ж витікали причини, через які матеріалісти схильні були вірити іспансько-португальським свідченням про Дрейка, Піта Хьойна, Релі і Кавендіша, де їх зображували піратами, а не джерелам, написаним співвідчизниками цих розбійників. Тому правовий інститут репресалій класифікувався як піратський. При тому, що у середньовіччі юристи приймали репресалії як вираз звичайного цілком законного права, зброєю в справі відновлення моральної справедливості.

Нажаль, застосування ретроспективної оцінки у відношенні до того, кого слід вважати піратом, а кого ні, приводить до порушення цілісності створеної в руслі історичної антропології психологічної картини.

Таким чином, в дослідженні історії колоніального піратства історична антропологія і матеріалізм, в корні протистоячи друг-другу у питанні про базис, ще й не спроможні, як дві протистоячі методології, до розумного інтегрування. В результаті в нас є два виходи: або поступитися об'єктивністю і обрати одне з вказаних напрямлень, або ж затриматись на іншій, більш досконалій методологічній основі.

Отже, є оснований для пошуків іншої методології, яка в рівній мірі відповідає потребам історичної об'єктивності. Але разом з тим не хотілося б відкидати в сторону й досвід, вже традиційної в історичній науці, соціокультурної історії, яка відрізняється від марксизму чередою переваг.

Історик-антрополог при поясненні історичного явища охоплює, навпаки марксисту, більш ширший спектр соціальної реальності, притягуючи джерела, які несуть у собі сумнівну інформацію, в якості повноцінного свідчення по історії ментальності. У середовищі порівняльно малої кількості відображених фактів історії колоніального піратства джерельна особливість соціальної методології виглядає привабливо актуальною. Як бачимо, марксизм та інші схожі методологічні практики тут тільки програють. Отже, щоб отримати необхідну нам методологічну основу, бажаним буде здійснити синтез історичної антропології і іншої спорідненої їй субстанції.

Звернемо увагу на популярне нині направлення постмодернізму з його «лінгвістичним поворотом» в історіописанні. Послідовний постмодерніст, широко застосовуючи у своєму дослідженні літературно-художній метод уявлення, якій на перший погляд здається тотожним «історичному моделюванню», абстрагується від своїх внутрішніх переживань, використовуючи для дослідження тільки наративні творчі джерела. В результаті така інтуїтивна реконструкція дає творчу картину минулого, в якій усе підпорядковано естетичній авторській інтерпретації.

Можно відкинути в сторону потяг до історичної об'єктивності, бо історія в усьому своєму розмаїтті неосяжна. На цій позиції постмодернізм зближується з культурно релятивістською парадигмою історичної антропології.

Один з постмодерністів, починаючи свою статтю про пиратство, якимсь підмітив: «...оплакуючи безповоротне минуле, ностальгія спроможна визвати і відновити історію, чи бажану версію минулого, тут і зараз. Карибські контркультури пиратів і маронів складно вплетені в ностальгійні операції, можливо, тому вони і являються живими втіленнями історичної співучасті та тривалості».

Таким чином, постмодерністська методологія разом знімає усі актуальні проблеми в дослідженні історії колоніального пиратства, суттєво полегшуючи процес опису минулого. Але, як ми бачимо, тут є і свої недоліки, найголовніший з них полягає в тому, що від «наукової історії», з її багатобічним аналізом та синтезом, при такому підході фактично нічого не залишається.

Виходячи з принципу непізнання, історик-постмодерніст, як вже говорилося, зосереджується на реальних творчих рештках минулого – наративах, ігноруючи офіційну документацію та свідчення археології, як форму, а не сутність. Показова в цьому плані робота французького професора Реала Оуле, який поставив перед собою мету провести порівняльний аналіз двох різних за змістом, хронологічними рамками і суттю викладеного матеріалу рукописів Ексквемеліна і Лафонтена.

Що ж нам може дати постмодернізм? Розкріпачення, нові підходи до критики наративних джерел, а саме концепцію про те, що джерело є не відображенням скритого чи явного історичного стану, а виразом творчо налаштованого репрезентанта? Але при цьому постмодернізм не вирішить методологічної проблеми, поставленої історичною антропологією, без того, щоб не зруйнувати її головну складову, – історичний синтез.

Таким чином, розглянувши лише деякі можливі підходи до вивчення історії колоніального пиратства, для нас найбільш приємним залишився підхід історико-антропологічний. Марксизм і схожі з ним методології, на наш погляд, не в змозі об'єктивно висвітлити факти, коли розбійники йшли на смерть, наприклад, заради честі чи релігійної етики, а не в погоні за прибутком. Для послідовного марксиста такі випадки обов'язково будуть відхиленням від норми, а не виявом культурних настроїв середньовічного суспільства. Без урахування культурної специфіки клеймування того, чи іншого історичного персонажу найменуванням «пират» піддає пізнавальний процес надмірній суб'єктивізації. Тут також недоречними будуть суб'єктивні намагання перемикнути з історичного пізнання на лінгвістичне вивчення наратива і чуттєве сприйняття історії.

З іншого боку, спроби обійти проблему дефініцій представниками «культурної історії» призводять до іншої крайності – повному ігноруванню періода становлення контркультури колоніального пиратства в XVI-XVII ст.

Іншими словами залишається один вірний ключ вирішення проблеми – відмовитись від застосування характеристики «пират» у відношенні до осіб, які не у всіх державах вважалися пиратами і прислухатись до думки професора Патріка Вільєра щодо широкого застосування істориком слова «авантюрист».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Блок М. Апология истории иди ремесло историка. – М., 1986.
2. Бродский Б. Пираты. – М., 1965.
3. Гребельский П. Пираты. – СПб., 1992.
4. Губарев В. К. Карибский узел колониальных противоречий // Вопросы отечественной и всеобщей истории: Межвузовский Научный сборник. – 1987. – С. 92-102.
5. Мортон А. Артуровский цикл и развитие феодального общества // Мэлори Т. Смерть Артура. – М., 1974. – С. 788.
6. Селунская Н. Б. Проблемы методологии истории. – М., 2003.
7. Штенцель А. История войн на море. – М., 2002. – Т. 1.
8. Mackie, Erin Skye. Welcome the Outlaw: Pirates, Maroons, and Caribbean Countercultures // Cultural Critique – № 59. – Winter – 2005. – P. 24.
9. Motley J. L. The Rise of the Dutch Republic (1566). – L., 1855. – Vol. 2.
10. Ouellet, Réal. Lahontan et Exquemelin: deux exemples de dérive textuelle (xvii<sup>e</sup>-xviii<sup>e</sup> siècles). // Tangence. - № 74. – Hiver – 2004. – P. 1-21.
11. The Miraculous Victory Atchieved by the English Fleete, under the Discreet and Happy Conduct of the Right Honourable, Right Prudent, and Valiant Lord, the L. Charles Howard, L. High Admirall of England, &c. Vpon the Spanish Huge Armada Sent in the Yeere 1588. for the Invasion of England, Together with the Wofull and Miserable Success of the Said Armada Afterward, upon the Coasts of Norway, of the Scottish Western Isles, of Ireland, Spain, France, and of England, &c. Recorded in Latine by Emanuel van Meteran, in the 15. Booke of His History of the Low Countreys. // The Principal Navigations, Voyages, Traffiques, and Discoveries of the English Nation. England's Naval Exploits Against Spain. Collected by Richard Hakluyt / Ed. by E. Goldsmid. – Edinburgh, 1884. – Vol. 7.
12. Tim Sullivan. Notes // Rediker, Marcus. Villains of All Nations, Atlantic Pirates in the Golden Age. – Boston, 2004 – P. 3-7.
13. Villiers P. Introduction et notes // Raveneau de Lussan, Les flibustiers de la mer du Sud. – Paris, 1992. – P. 2-10.

## ДЕЯКІ НАЙВАЖЛИВІШІ ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТА АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ШКОЛАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

Викладання історії в школах для дітей з важкими вадами мовлення має свою специфіку (детально див. нашу статтю у Методичному віснику № 3 за 2004 рік. – С. 66-71). Вона вимагає від учителя значної психологізації навчально-виховного процесу, уміння побудувати його з урахуванням даних постійної діагностики рівня розвитку та навчальних досягнень учнів, насамперед мовленнєвих, активного стимулювання, мотивування їхньої пізнавальної діяльності, забезпечення високого рівня активності й самостійності дітей. Виходячи з цього, у даній статті ми узагальнили багаторічний досвід втілення в життя у Харківській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті для дітей з важкими вадами мовлення положень Програми з історії для загальноосвітніх навчальних закладів, яка з психолого-дидактичної точки зору передбачає поєднання "особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання". Він став наслідком тривалого співробітництва доктора історичних наук, професора кафедри нової та новітньої історії Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна О. О. Чувпило з учителями історії та дефектологами школи-інтернату, зокрема з випускницею історичного факультету ХНУ В. Ф. Ліпейко. Зазначимо, що оскільки в епоху глобалізації у сучасній українській школі, як і в школах інших країн світу, проблема підвищення мотивації та активізації навчальної діяльності учнів, а у вищих навчальних закладах – студентів, стала однією з найактуальніших і найголовніших, то ми обрали для висвітлення саме її.

Пристаючи до розгляду поставленого питання, констатуємо надзвичайно важливе аксіоматичне положення, що чомусь навчити людину, а тим паче дитину, неможливо без позитивного ставлення її до навчання, без чого сам процес навчання та всі його компоненти фактично повністю втрачають будь-який сенс і не дадуть бажаних результатів. Як же сформулювати позитивне ставлення школяра до навчання? Одним із його шляхів є створення системи мотивів навчальної діяльності.

Ця проблема завжди була актуальною у прикладній педагогіці та у психолого-педагогічній науці. У педагогіці визначено п'ять взаємопов'язаних груп мотивів навчання: соціальні, комунікативні, пізнавальні, а також мотиви відповідальності та перспективи. Ми ж зосередимо головну увагу на пізнавальних мотивах. Вони розглядаються в педагогічній теорії як спонукування учнів до вироблення постійного

потягу до знань. Цей процес формування позитивної мотивації до навчання, зокрема до вивчення історії людства, полягає в здійсненні певної системи заходів. Перш, ніж їх розглядати, звертаємо увагу на те, що школа для дітей з важкими вадами мовлення має класи наповнюваністю по 10-15 учнів, що дає чудову можливість враховувати інтелектуальний, психологічний, фізіологічний та фізичний розвиток кожного учня під час проведення уроку історії. Крім підбору диференційованих різнорівневих завдань для самостійних, контрольних, домашніх робіт, ми маємо змогу також пропонувати матеріал, враховуючи тип сприйняття історичної інформації учнем і визначаючи індивідуальний стиль навчання. Для цього й проводяться на початку навчального року такі заходи: 1) діагностика ставлення учнів до предмета історії; 2) тести для визначення провідних каналів сприйняття інформації; 3) визначення індивідуального стилю навчання учня; 4) підбір форм, методів і прийомів викладання історії відповідно до психологічних особливостей учнів; 5) апробація вибраних форм і методів підвищення мотивації; 6) активізація пізнавальних інтересів учнів до предмета історії.

Діагностика ставлення учнів до вивчення предмета історії передбачає наявність таких питань: 1) я знаю цей предмет; 2) люблю ним займатися; 3) із задоволенням іду на урок; 4) ніколи не пропускаю без поважних причин; 5) задоволений ставленням учителя до мене; 6) завжди розумію пояснення нового матеріалу; 7) домашнє завдання завжди виконую сам; 8) багато читаю додаткової літератури з предмета. Анкетування з цих питань дає змогу визначити ставлення учнів до вивчення предмета історії. Наприклад: 36% учнів ставляться до предмета активно-позитивно; 36% – позитивно; 28% – байдуже. За його результатами з окремими учнями проводяться індивідуальні бесіди, щоб з'ясувати причини їхнього байдужого ставлення до вивчення історії, а потім обов'язково є консультація з психологом, маючи на меті визначити основні напрями подальшої корегувальної роботи.

Після діагностики "ставлення учнів до предмета історії" проводяться спеціальні тести для визначення провідних каналів сприйняття інформації. Як відомо, виділяються три основні типи сприйняття інформації: візуал, аудіал і кінестет. Проведене нами дослідження з учнями 8-Б класу (10 чол.) у вересні 2007 р. виявило, що лише один школяр із десяти сприймає інформацію візуально і на слух. У решти дітей з різними вадами мовлення інформація сприймається візуально, аудіально (на слух) і кінестетично. Але канали сприйняття інформації розвинуті у кожного по-різному. Так, у двох учнів домінує кінестетичний канал, у п'яти – переважає візуальний, у решти – аудіальний. Що ж до рівня сприйняття інформації, то у двох протестованих він виявився низьким, у двох – високий, у решти – середній. Наведені нами дані свідчать про те,

що у дев'яти учнів збалансовані можливості засвоєння інформації різними способами, і лише один має два канали сприйняття інформації (візуальний та аудіальний), але рівень їх занадто низький. Вони також дають змогу виявити у кожного учня певний тип компетентності (мовний, логіко-математичний, візуально-просторовий, музичний, кінестетичний (моторний), міжособистісний (соціальний), внутрішньособистісний (інтраперсональний чи інтуїтивний) та визначити індивідуальний стиль навчання. Тестування набагато більшої кількості інших учнів школи із шостого по десятий клас (158 чол.) показало: 1). Лише двадцять вісім відсотків учнів запам'ятовує сімдесят п'ять відсотків того, про що говорили на уроці. 2). Тридцять сім відсотків запам'ятовує три чверті того, що бачили чи про що прочитали. Такі "візуальні" діти поділяються на два типи: а) засвоюють інформацію у формі писаного слова; б) через діаграми чи малюнки. 3). Вісімнадцять відсотків найліпше вчаться за допомогою тактильних відчуттів. Такі учні мусять потримати в руках навчальний матеріал, написати, розмалювати його, щоб залучити до навчання конкретний досвід. 4). Ще сімнадцять відсотків становлять учні, які віддають перевагу кінестетичному методу, тобто вони найефективніше вчаться тоді, коли виконують якісь фізичні дії, наприклад, беруть участь у практичній діяльності, що безпосередньо стосується їхнього життя.

Визначення індивідуального стилю навчання школяра можливе через просту бесіду чи дискусію. Пояснюючи щось, учень із візуальним стилем навчання заходить малювати схеми. Коли ж він починає розуміти якийсь складний предмет, то зауважує: "Я вже *бачу*, про що тут ідеться". Більшість тих, хто віддає перевагу візуальному стилю навчання (однак не всі), добре організовані, акуратні, гарно вдягнені. Особи, що віддають перевагу слуховому стилю, мало читають книжок, вони завжди запитують про все, що їх цікавить. Засвоюючи нову інформацію, вони кажуть щось на кшталт: "Я *чую*, що кажеш". Особа з тактильним стилем навчання завжди хоче бути в русі. Коли вона випадково зіткнеться з вами, то відразу ж, перепошуючи, спробує вас обійняти. Коли така особа засвоює нову інформацію, її примовка така: "Я це *відчував*!" Стиль навчання можна визначити, спостерігаючи за рухом очей. Учень, який, засвоюючи інформацію, спокійно сидить і дивиться вперед або ж піднімає очі догори, крім цього, зазвичай швидко говорить, має візуальний стиль навчання. Учень, який, засвоюючи інформацію, водить очима з боку на бік (то того ж особа, що має активнішу праву руку, – наліво, а з активнішою лівою – направо), чи дивиться донизу, віддає перевагу слуховому стилю. Загалом такий учень вимовляє слова ритмічно. Дуже рухливий учень з активною правою рукою, який, запам'ятовуючи й засвоюючи інформацію, дивиться праворуч і донизу,

повільно говорить, імовірно, виявиться кінестетиком. Під час засвоєння інформації стиль навчання також можна розпізнати за мовою тіла. "Візуальний" учень, як правило, сидить дуже прямо і стежить очима за тим, хто подає інформацію. Учні, що сприймають на слух, часто тихо повторюють слова, які подає учитель, або ж кивають головою, коли наставник подає усну інформацію. У таких осіб "у голові прокручується касета", коли вони прагнуть відтворити сказане. У цей час їхній погляд спрямований у далечінь. Учень-кінестетик під час засвоєння інформації вільно розташовується у кріслі. Учень із тактильним стилем навчання, слухаючи, любить бавитися сторонніми предметами: клацати ручкою, перекладати папери чи підкидати м'ячик (детально про це див.: Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні. – Львів, 2005. – С. 355-357, 364, 366).

Після обробки результатів тестування і визначення індивідуального стилю навчання учитель здійснює вибір форм, методів і прийомів викладання історії відповідно до психологічних, фізичних та біологічних потреб, створюючи необхідні умови, які стимулюють розвиток навчальних здібностей. Тут варто зважати на все, враховуючи, що у навчанні немає дрібниць. Адже на нього впливають емоційний стан та емоційні потреби дітей, навіть час прийняття їжі, рівень енергії, який змінюється відповідно до пори дня, потреба рухатися, звук, освітлення, температура приміщення, зручні сидіння, постава тіла учнів тощо. Оптимально, коли шкільні уроки збігаються в часі з індивідуальною активністю учнів. Під час вивчення історії для учня-візуала підбирається матеріал, що містить якомога більше матеріальних речей, наочних прикладів, схем, таблиць, спеціально розроблених дидактичних засобів. Такий учень краще засвоює матеріал, представлений у вигляді схематично-логічних відношень між поняттями. Працюючи з ним, словесний супровід зводиться до мінімуму, а віддається перевага практичним завданням. У роботі з учнем-аудіалом дуже важливо, щоб у вчителя був приємний голос, правильна інтонація, добре володіння теоретичним матеріалом, а мовлення організоване й ритмічне. Оскільки в цьому випадку сприймання матеріалу в основному відбувається через слух, то основні поняття, терміни, назви, імена й дати протягом уроку історії повторюються декілька разів. Ефективними формами роботи з такими учнями є історичні диктанти, побудова логічних ланцюжків, дискусії, створення проблемних ситуацій, опис історичних об'єктів та їх особливостей. У ході вивчення нового матеріалу перевага надається словесним означенням, поясненням, вказівкам, узагальненням, а також звертається увага на зв'язок із раніше вивченим історичним матеріалом. Учень-кінестет краще сприймає матеріал, коли діє безпосередньо з об'єктом вивчення. Тому для нього підбирається матеріал таким чином, щоб якомога більше було наочності, зокрема сюжетних картин, макетів,

муляжів, археологічних знахідок. Домашні завдання обов'язково повинні мати й прикладний характер: щось дослідити, виготовити, побудувати, виліпити з пластиліну, склеїти і т.п. Найчастіше практикуємо нанесення історичних кордонів та походів на контурні карти, моделювання битв, подій, виготовлення фігур воїнів, окремих зразків зброї, обмундирування, прапорів, знарядь праці.

На нашу думку, переважна більшість підручників із історії для середньої школи загалом побудовані з урахуванням усіх рівнів сприйняття інформації та стилів навчання, а також передбачені основні види й форми роботи. Учителю повинен лише індивідуалізувати та диференціювати процес повторення, вивчення нового матеріалу та його закріплення, спираючись на психо-фізичні особливості учнів. У зв'язку з цим наведемо конкретний приклад із нашої практики вивчення теми "Реформація в Німеччині". Для учнів-візуалів ключові положення навчального матеріалу виділяються спеціальним шрифтом або краще кольором, обов'язково показуються портрети М. Лютера та Т. Мюнцера, зображуються асоціативні та структурно-логічні схеми "Селянська війна в Німеччині" та "Реформація в уяві різних верств німецького суспільства". Для учнів-аудіалів указуємо на зв'язок із раніше вивченим матеріалом під рубрикою "Згадайте". Проводимо також історичний диктант із словникової роботи, виділяючи найважливіші терміни теми: архі-, біблія, єпископ, рейхстаг, релігія. Створюємо проблемну ситуацію: "Чому реформація католицької церкви почалася в Німеччині, а не в якійсь іншій країні?" Проводимо дискусію "Відкритий мікрофон" із таких питань: 1) чи була Реформація боротьбою проти віри в Бога?; 2) чи можливо було в той час побудувати суспільство загальної рівності? Для учнів кінестетів підбираються сюжетні картини: "Повсталі селяни" та "Напад селян на рицаря", а також дається домашнє завдання – вивчити документи й матеріали про вчення М. Лютера і намалювати асоціативну схему сприйняття інформації з цієї теми. З метою активізації пізнавальних інтересів учнів до предмета історії досить часто використовуємо сюжетно-рольове подання навчального матеріалу. Це домашнє завдання, коли за вказівками вчителя кожен учень готує свою роль для історичної міні-вистави за участю визначної історичної особи, судді та уряду. З урахуванням психо-фізичних особливостей школярів даються різноманітні завдання: одна група учнів працює з документами, інша – з картою. Такі уроки проходять жваво і цікаво.

У навчальній програмі зазначається: "Критерієм оцінки навчальної діяльності учнів є сьогодні не стільки обсяг матеріалу, що залишився в пам'яті, скільки вміння його аналізувати, узагальнювати, активно використовувати в нестандартній (позанавчальній) ситуації, вміння самостійно здобувати знання, вести пошуково-дослідницьку роботу".

Втілення в життя цього надзвичайно важливого положення шкільної програми передбачає пошук якихось нестандартних шляхів активізації навчальної діяльності школярів. Одним із них ми вважаємо міжпредметні зв'язки, які "є дидактичною умовою і засобом глибокого і всебічного засвоєння основ наук у школі" (П. Л. Капиця). Тому там, де це можливо, скажімо, на уроках історії раннього нового часу та нового часу проводимо "хвилинки фізики", "хвилинки математики" та інших шкільних предметів. Учні отримують домашнє завдання – знайти зв'язки між певними навчальними предметами, а потім доповісти на уроці результати своїх пошуків протягом однієї хвилини. Жорстка регламентація у часі передусім розвиває мовлення дитини, а також виховує у неї такі якості як стислість викладення матеріалу, незважаючи на значний обсяг виконаної роботи, та вміння виділяти головне. Зазвичай учні знаходять у науково-популярній літературі цікаві факти із життя видатних особистостей минулого, переважно фізиків, хіміків, математиків, філософів, біологів, або якісь маловідомі сюжети із історії наук негуманітарного циклу, відсутні в шкільних підручниках.

Наводимо кілька прикладів подібної творчості учнів 8-го класу нашої школи: 1). "А чи знаєте ви, що французькі аристократи, які полюбили ходити до театру, попросили короля нагородити математика і філософа Рене Декарта? І зробили вони це не з любові до математики, а через те, що Р. Декарт першим запропонував пронумерувати ряди й стільці в театрі, щоб легко можна було знайти своє місце. Р. Декарт був великим і різнобічним ученим і мислителем. У математиці він зробив багато різних відкриттів і нововведень, але найбільшою його заслугою є нововведення в математику понять змінної та функції". 2). Два учні доповідають цікаві факти із життя Г. Галілея. Кожному відводиться не більше однієї хвилини. Перший: "Галілео Галілей (1564–1642), італійський учений, народився у м. Піза, відомому своєю знаменитою падаючою вежею. Навчався він спочатку у монастирській школі, а потім в університеті. Уже в студентські роки Г. Галілей відкрив, що період коливань маятника не залежить від амплітуди (закон ізохронності коливань). У 1589 р. він отримав місце професора у Пізанському університеті, після чого проводить дослідження в галузях механіки й астрономії: вивчає закони падіння тіл, рух тіл на похилій площині та проводить астрономічні спостереження. Спираючись на результати своїх досліджень, Г. Галілей робить висновок, що вчення Аристотеля про будову Всесвіту та механічний рух, є помилковим. Він виступив із критикою цього вчення, чим викликав обурення з боку інших професорів університету та духівництва, і змушений був залишити Пізу. У 1592 р. Г. Галілей починає працювати в університеті м. Падуя, відстоюючи теорію М. Коперніка про рух Землі навколо Сонця". Другий: "У кінці XVI ст. в Голландії

винайшли підзорну трубу. Г. Галілей дізнався про цей винахід і сам сконструював таку трубу. Перша його підзорна труба збільшувала предмети більш ніж у 30 разів. Те, що Г. Галілей побачив на небі, викликало величезне захоплення вченого, адже перед ним з'явився зовсім інший світ. Г. Галілей відкрив на Місяці існування гір та упадин, у Юпітера побачив чотири супутника, а у Венери, як на місяці, – зміну фаз. У 1632 р. вийшла з друку праця Г. Галілея "Діалог про дві найголовніші системи світу – птолемейову та копернікову", після чого католицька церква почала переслідування її автора. У 1633 р. хворого 70-річного Г. Галілея церковники привезли до Риму і, погрожуючи мордуваннями, змусили його формально відректися від своїх поглядів на систему світу, хоча зупинити поширення вчення М. Коперніка їм не вдалося. Після цього Г. Галілей жив поблизу м. Флоренція під невиспучим наглядом інквізиції, однак продовжував займатися науковою працею. Помер він у 1642 р. Інквізитори перешкодили поховати Г. Галілея там, де він заповів: довгий час вони не дозволяли поставити на його могилі пам'ятник, а також розшукували переписку вченого та його рукописи, щоб знищити їх. Та вірні учні й послідовники Г. Галілея зберегли його праці".

З великим інтересом учні готують повідомлення про видатного англійського фізика І. Ньютона. Ось як виглядає хвилинний виступ одного з них на уроці з нової історії, де розглядалися досягнення англійців у галузях науки й культури: "Підсумки розвитку механіки у XVIII ст. підвів великий англійський вчений І. Ньютон. Він ввів основні поняття механіки (сила, маса) і сформулював її закони. Вчений також відкрив закон всесвітнього тяжіння, вписавши золотими буквами своє ім'я в історію науки. Примінивши цей закон до руху небесних тіл, І. Ньютон став творцем небесної механіки, оскільки пояснив рух планет, їхніх супутників, комет тощо. За великі заслуги перед наукою І. Ньютона поховали у Вестмінстерському абатстві – усипальниці англійської знаті. На пам'ятнику І. Ньютона викарбовані такі слова: "Тут спить вічним сном сер Ісаак Ньютон, дворянин, який майже божественним розумом перший довів із факелом математики рух планет, шляхи комет та приливи океанів. Він дослідив відмінність світлових променів і прояви при цьому різних властивостей кольорів, чого раніше ніхто навіть не підозрював ..., нехай прості смертні радіють, що колись існувала така окраса роду людського "".

А так зображують учні на уроці нової історії появу теплових машин та двигунів: Перший: "Потужний розквіт промисловості у новітню епоху тісно пов'язаний із винаходами теплових машин і двигунів. Першою була парова машина, яка здійснила дійсно революційні зміни в техніці та промисловості. Парова машина – це машина, в якій енергія пари безпосередньо перетворюється в енергію руху поршня. Основною частиною парової машини є поршневий паровий двигун. Першу парову машину у 1690 р.

побудував французький винахідник Д. Папен. Потім у 1698 р. англійський інженер Т. Севері винайшов парову машину для відкачування води з шахт "Друг рудокopa". У 1712 р. англійський винахідник Т. Ньюкомен створив паро-атмосферну машину для відкачування води з шахт. У 1763–1765 рр. російський винахідник І. І. Ползунов розробив і побудував першу у світі універсальну парову машину. Англійський винахідник Дж. Уатт у 1784 р. побудував універсальний паровий двигун – парову машину з циліндром подвійної дії з відцентровим регулятором. Це була машина безперервної дії з перетворенням лінійного руху поршня в обертовий рух вала двигуна. На цей винахід був виданий патент, дату видачі якого вважають початком "віку машин". До 1800 р. завод, створений Дж. Уаттом, випустив 250 таких машин. Однак, при цьому слід зазначити, що І. І. Ползунов за двадцять з лишком років до Дж. Уатта винайшов і збудував першу в світі парову машину для заводських потреб. Машина Дж. Уатта була досконаліша проти машини І. І. Ползунова. Але російська машина була першою, а машина англійського новатора другою паровою машиною, створеною безпосередньо для заводських потреб". Другий: "У 1816 р. пастор Р. Стірлінг, що обіймав посаду міністра в справах церкви Шотландії, отримав перший патент на двигун, що використовував нагріте повітря. Двигун почали виготовляти з 1818 р. Він приводив у дію водяні насоси, верстати на невеличких фабриках, де не можна було використовувати парові машини. Свого часу двигун Р. Стірлінга міг конкурувати з двигуном внутрішнього згорання. Цікаво, що у 1958 р. американська фірма "Дженерал моторс" уклала з фірмою "Філіпс" договір, який діяв до 1970 р. Розробки цих фірм дозволили використовувати двигун Р. Стірлінга для космічних і підводних установок, автомобілів і суден, а також для стаціонарних установок. У 1823 р. англійський винахідник С. Браун побудував перший двигун внутрішнього згорання на світільному газі, а у 1833 р. його співвітчизник В. Райт запропонував водяну сорочку для охолодження двигунів. Першу газову турбіну побудував німецький інженер Ф. Штольце, а перший чотириактовий двигун, який працював на газі, створив теж німець О. Н. Август. Російський революціонер М. І. Кибальчич у 1881 р. розробив першу порохову ракету для польотів у космос. Шведський інженер і винахідник К. Г. П. Лаваль у 1883 р. створив першу парову турбіну реактивної дії. Дві визначні події відбулися у 1885 р.: німецькі винахідники Д. Готліб і М. Вільгельм створили перший автомобільний двигун, а їхній співвітчизник інженер Р. Дизель побудував перший дизельний двигун внутрішнього згорання".

Таким чином, ми показали лише деякі найголовніші шляхи формування мотивації та активізації навчальної діяльності учнів на уроках історії в спеціальній школі-інтернаті для дітей з важкими вадами мовлення. Зараз ми активно використовуємо комплекс прийомів розвитку пізнавальних мотивів "Педагогічної академії пані Софії", сформульований

вчителем-методистом із Харкова Н. П. Наволоковою. Це мотивація навчальної діяльності такими шляхами: бесіди, створення проблемної ситуації, використання технології "Мозкова атака", опрацювання тексту періодичних видань, за технологією "Незакінчене речення", виготовлення саморобних наочних посібників, використання творчих завдань, використання під час уроку художньої та науково-популярної літератури, створення ситуації успіху, на основі діяльнісного підходу до навчання, з допомогою екстраполяції, в процесі пізнавальних ігор та ігрових ситуацій, з допомогою прийомів роботи з текстом. Цим самим ми намагаємося домогтися позитивного ставлення переважної більшості школярів не тільки до вивчення предмета історії, а й до навчання взагалі, адже сьогодні, як ніколи, однозначно потрібна зміна всієї концепції навчання та освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
2. Бухвалов В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. – М., 2000.
3. Гринчук А. В. Теплові машини. Теплові двигуни // Фізика в школах України. – 2007. – № 19(95). – С. 16-1 – 16-16.
4. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні. – Львів, 2005.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2002.
6. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. – М., 1989.
7. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий. – М., 1989.
8. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977.
9. Методы обучения в современной школе. – М., 1983.
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 1999.
11. Освітні технології. – К., 2003.
12. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. – М., 1972.
13. Регіональна програма впровадження компетентісно орієнтованого підходу в навчально-виховний процес. – Донецьк, 2004.
14. Родигіна У. В. Компетентісно-орієнтований підхід до навчання. – Харків, 2005.
15. Страницы современной педагогики: диалог теории и практики. – Воронеж, 1998.
16. Турішцева Л. В. Психологія управління. – Харків, 2006.
17. Форми навчання в школі: книга для вчителя. – К., 1992.
18. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: книга для учителя. – М., 1987.
19. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т. – М., 1986.
20. Чувпило О. О., Ліпейко В. Ф., Чувпило Р. І. Корекційна робота на уроках історії в школах для дітей з важкими вадами мовлення // Методичний вісник історичного факультету. – 2004. – №3. – С. 66-71.
21. Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М., 1979.

## ІІІ. НА ДОПОМОГУ ВИКЛАДАЧУ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

М. З. Бердута

### З ІСТОРІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ І ДЕРЖАВНОЇ СИМВОЛІКИ УКРАЇНИ

Національне відродження, що відбувається в незалежній Україні, а водночас, пробудження у кожного з нас почуття національної самосвідомості, викликають необхідність більш ґрунтовного знання своєї історії, культури, мови в т.ч. і змісту національної символіки. Адже недостатня обізнаність з історією виникнення, розвитку та використання народом України своєї національної символіки, ще і сьогодні, спричиняє неоднозначну реакцію різних груп населення, особливо представників політичних сил. Важливим є те, що серед молоді, школярів, студентів, які сьогодні проявляють активний інтерес до національної історії, в колі різноманітної інформації з питань символіки, (історія тризуба, або жовто-блакитного (синьо-жовтого) прапора), почасти не вдаючись до її науково-історичного аналізу, важко визначитись щодо правильності трактування даного питання. Це і зрозуміло оскільки в Радянські часи це питання або не вивчалось, або висвітлювалось однобоко. Тризуб і жовто-блакитний прапор пов'язувались, як тоді говорили, з буржуазно-націоналістичною Центральною Радою, Директорією тощо. Майже не вивчалась історія національної символіки.

Тому наше завдання, у міру можливого, на основі історичного, об'єктивного і неупередженого аналізу показати процеси виникнення, розвитку та використання українським народом своєї національної і державної символіки.

Слід зауважити, що національна символіка несе на собі знак, що відрізняє один народ від іншого, відображає його своєрідність. Вона більш консервативна і має переважно етнічні риси народу часто тисячоліттями. Національна символіка, як правило, не потребує затвердження в Конституції, вона породжена самим народом, живе в його свідомості. Щодо державної символіки, то вона на всіх етапах державотворення в Україні, відображає традиційну національну символіку, фіксується в Конституції (ст.20), визначається порядок її використання офіційними установами (відкриття урочистих засідань, офіційні дипломатичні прийоми тощо). Державна символіка на відміну від національної, частіше видозмінюється і несе на собі формацийні характеристики суспільства (зміна влади в наслідок революції чи перевороту тощо).

Використання символіки сягає в далекі часи, коли люди переслідуючи певні цілі, використовували різноманітну символіку. Про це свідчать збережені часом предмети матеріальної культури, знайдені під час археологічних розкопок на території сучасної України. На багатьох з них зокрема, на предметах побуту, знаряддях праці, прикрасах є різні символічні знаки – зображення хреста, квадрата, трикутника, кола, зірки тощо. Про Тризуб, як іменний знак, перша літописна згадка відноситься до X ст. За свідченням болгарського рукопису „Хроніка манасії (XIV), київський князь Святослав увінчував тризубом державу своїх знамен. Пізніше тризуб стає великокнязівським знаком Київської Русі. Його зображення були на печатках та золотих і срібних монетах київських князів Святослава Ігоревича та Володимира Святославича. Зображення тризуба зафіксовано на цеглі, знайдений під час розкопок Десятинної церкви в Києві та Успенському соборі у Володимирі-Волинському. Його сліди простежуються в Скандинавії, Візантії, Греції, Франції, зокрема в гербі королеви Франції доньки Ярослава Мудрого Анни Ярославни. Але найбільшого поширення тризуб дістав на території саме Київської Русі.

Протягом кількох століть тризуб був поширений по всіх князівствах Київської Русі, зазнавав змін включно з переходом до двозуба, що був геральдичним знаком Ізяслава Ярославича (1054-1078), Св'ятополка II Ізяславича (1093-1113 рр.) і Володимира Мономаха (1113-1125) та інших. Лише в період феодального роздроблення Київської Русі тризуб поступово зникає, а почали застосовувати зображення святого архієпископа Михайла на території Київщини, а на західно-українських землях – лева, що дереться на скелю.

На сьогодні відомо понад 200 відмін геральдичного знака тризуб з різноманітними варіантами. В різні часи додавався хрест на одне з рамен чи з боку, півмісяць, орнаментальні прикраси тощо.

Щодо значення тризуба то одностайної думки серед дослідників з цього питання немає. Однак відомо, що ще з доісторичних часів число три тріада завжди мали символічне значення він лежав в основі культів наших предків. Чим був цей знак – релігійною чи військовою емблемою, геометричним орнаментом, монограмою, символом державної влади – не відомо.

Значна частина вчених, ґрунтуючись на матеріалах археологічних знахідок, припускають, що за часів Київської Русі тризуб був знаком київської влади Рюриковичів. Підвіски з тризубом могли бути знаками київської адміністрації, печатками дипломатичних і зовнішньоторговельних представників Київської Русі у зносинах з Візантією та іншими державами. Дослідник Братко-Кутинський подає класифікацію різних точок зору на походження символу тризуб.

Зокрема – тризуб символізує державну владу і є: знаком державності Рюриковичів, зображенням корони, скіпетром скіфських царів, християнською церковною емблемою, хоругвою, голубом Святого Духа, норманського сокола, монограмою, трисвічник, лук зі стрілою, емблема якоря, рибальського знаряддя, символу блискавки, влади над трьома світами: небесним, земним і підземним тощо.

Слід зауважити, що тризуб не був офіційним гербом Київської Русі в сучасному розумінні. На думку академіка І. Крип'якевича, справжні герби прийшли до нас із Західних країн і вперше з'являються на західно-українських землях у XIV ст. Тоді гербові відзнаки стали загальноживаними. Окремі феодальні роди як своє династичне знамено використовували тризуб аж до XV ст., але вже з XII ст. його почав змінювати герб з архангелом Михаїлом. Свої гербові зображення мали всі великі міста.

Протягом тисячоліть символ тризуба постійно змінювався, набував нового значення. Часто ще за часів Трипільської культури вживався поряд зі знаком двозуба. Саме двозуб обрали Рюриковичі своїм родовим знаком. І це природно. Адже нова князівська династія насамперед прагнула змінитися й самоутвердитися. Однак найвизначніші державні мужі з роду Рюриковичів, які державні інтереси ставили над особистими замінювали двозуба та тризуба. Це – Володимир Великий, його сини – Ярослав Мудрий, а також правнук Володимир Мономах.

Після зруйнування Києва монголами тризуб на довгий час втратив свій столичний притулок і зберігався лише в гербах окремих феодальних родів, в гербах українських магнатів та гербах українських міст аж до початку XX ст.

З XII ст. як княжий знак Мстислава Мономаха та його нащадків відоме зображення на червоному полі зображення архангела Михаїла. З XVI ст. воно виконувало роль герба Київської землі і Києва.

Крім споконвічних містичних знаків – тризуба, двозуба маємо кілька традиційних знаків тваринного, рослинного, релігійного й соціального походження. Найзначніші з них – зображення на червоному щиті білої (срібної) постаті архангела Михаїла – Небесного Покровителя України та її Збройних Сил – відоме з XII ст. Спочатку це був державно-династичний знак київських Мономаховичів – Мстислава (1125-1132) та його нащадків. Із середини XII ст. цей знак став емблемою староукраїнської держави поряд із тризубом. Його зображення було на печатках князів та гербових щитах. За кількістю видів і значень та за давністю традицій архангел Михаїл посідає перше місце (після тризуба) серед історичних національних, земських і родових гербів України.

Архангел (архестратиг) Михаїл після тризуба постійно був гербом київської землі в усіх її трансформаціях – князівства, воєводства,

намісництва, губернії. За часів Речі Посполитої знак архангела Михаїла розміщувався поряд з двома іншими гербами держави – срібним польським орлом на червоному полі, що репрезентував Велике князівство Литовське. Він також спостерігається в державній геральдиці деяких українських гетьманів, польських королів, московських царів.

Як зазначає дослідник Р. О. Климкевич, Київський Архестратиг супроводжував український народ на його нелегкому шляху протягом восьми століть. Його гербові значення і зображення змінювались, як змінювалась доля нації. Незмінна була тільки його символіка, як вираз нашої духовності.

Окремо слід сказати про історію герба Галицько-Волинського князівства, міста Львова та інших земель Західної України. Золотий лев у голубому полі, як герб Романовичів і Галицько-Волинського князівства, був утверджений за князювання Лева І. Дослідники найчастіше пов'язують виникнення місцевого герба з сином Данила Галицького – Львом Даниловичем на честь якого у 1256 році було названо місто Львів. Золотого лева на синьому тлі, що дереться на скелю, використовували на печатках, грамотах у XIV ст. і подальші роки. Так, він фігурує на печатках князів Андрія і Лева Юрійовичів 1316 р. Він є також елементом на печатках Болеслава – Юрія Тройденевича 1335 р. і Володимира Опольського 1373 р. Герб Львівської землі ліг в основу герба її головного міста. Зображення лева трактувалось як символ сили, мужності, хоробрості, відваги, влади.

Золотий лев залишався відзнакою галицьких земель і після того, як їх захопили польські королі. Зокрема, Казимир Великий, який правив у 1349-1370 рр., угорсько-польський Людвик І (1370-1382 рр.), польсько-литовський Володислав Ягайло (1387-1434 рр.) давали згоду карбувати на галицьких грошах знак зображення лева. Золотий лев був гербом утвореного в 1434 р. Руського воєводства у складі Польщі, яке об'єднувало Львівську, Галицьку, Перемишльську, Сяноцьку, а пізніше й Холмську землі.

Революційні події в Австрії 1848-1849 рр. (у складі якої перебували тоді західно-українські землі) стимулювали піднесення національного руху у провінціях імперії. У Львові виникла політична організація - Головна руська рада, яка проголосила зображення золотого лева на блакитному тлі всеукраїнським національним гербом. Цей символ був на корогвах організованих у той час підрозділів національної гвардії.

Коли у листопаді 1918 р. виникла Західно-Українська Народна Республіка було видано „Тимчасовий основний закон про державну самостійність українських земель колишньої Австро-Угорської монархії”, який гербом цієї державності оголошував зображення золотого лева на

синьому полі. Цей герб проіснував до 22 січня 1919 р., коли ЗУНР офіційно об'єдналася з УНР, керованою вже Директорією.

Золотого Лева брали за свої емблеми і громадські спортивно-просвітницькі організації західно-українського регіону – „Соколи”, „Січ”, що були утворені тут наприкінці XIX - поч. XX ст.

Щодо історії національного прапора, то вона сягає в далеку давнину, як засіб сигналізації. Жодне військо, військовий похід не обходилися без прапора. Перед боєм його ставили на узвишші, щоб кожний воїн бачив своє знамено. Якщо під час бою прапор зникав, це означало поразку.

Перші прапори були досить простими, до довгої жердини до верхшків прикріплялося жмут трави, гілля дерев чи кінський хвіст. Вони називалися „чолкою стяговою”. Пізніше, щоб розрізнити, яке знамено своє, а яке ворога, почали використовувати кольорові знамена. Художньо оформлялося дрекво, а на вершок, замість однієї „чолки” стали кріпити по дві-три, колір яких був неоднаковим. З часом замість „чолки” на жердину кріпили великі клиноподібні полотнища („стяги”) яскравого кольору. Пізніше на зміну термінові „стяг” прийшло слово „знамено”, „знамя”. Колір головного прапора поступово набуває значення державного кольору.

Матеріальних пам'яток про прапори давніх часів ми не маємо. Однак, дещо можемо дізнатися з тогочасних писемних і мистецьких творів – літописів, біографій „Слово о полку Ігоревім”, „Житіє Бориса і Гліба”, „Хроніка манасії” та інші. З цих джерел можна довідатися, що найдавніші прапори були трикутно-клинової форми. Наприкінці XIII – поч. XIV ст. з'являються чотирикутні прапори.

Значного поширення прапори на території України набули після прийняття християнства. Саме відтоді на зміну язичницьким символам – дереву, фантастичним тваринам і птахам – приходять нові – небесні світила, хрести, родові княжі знаки тризубів – двозубів, зображення Христа Спасителя, Миколи Чудотворця, Георгія Побідоносця тощо. Їх образи нашивали золотими та срібними нитками на полотнищах князівських знамен. З'являються кольорні сполучення прапорів.

Правові підстави використання багатокольорових прапорів визначає прапорознавство або вексилологія – допоміжна історична дисципліна. За правилами вексилології, порядок кольорів у багатоколірних прапорах ведеться зверху вниз.

Прапори поділяються на міжнародні, державні, національні, територіальні (провінцій, міст), військових і цивільних організацій, товариств, церковних громад, об'єднань тощо. На княжих прапорах найпоширенішими були синій, голубий, жовтий, оранжевий кольори. На прапорах Київської Русі домінували жовтий та блакитний кольори аж до першої половини XVII ст. Ці кольори набувають значного поширення

не лише на гербах і прапорах, а й на щитах, шоломах воїнів, їхньому одязі тощо.

Після поширення на українські землі польського державного ладу тут став утворюватись і польський геральдичний звичай. Це знайшло вияв не лише в особистих гербах шляхти, а й у посиленні значення „повітових” корогів, де спостерігаємо злиття відзнаки воєводи з гербом відповідної землі, зокрема символом Руського воєводства був золотий лев на синьому тлі, Чернігівського – двоголовий чорний орел з короною на головах, Волинського – на червоному тлі білий хрест, а на ньому білий орел, Київського – зображення архангела Михаїла на червоному тлі, з опущеними долі піхвами і мечем – на знак покори Київського воєводства новому володареві.

У 40-70-х роках XIV ст. Чернігово-Сіверщина, Київщина та Поділля були приєднані до Великого князівства Литовського. Галицькою землею і більшою частиною Волині заволоділа Польща. У визначенні символіки цих земель почали переважати геральдичні традиції цих держав – двоголовий орел, голуб, сонце, вершник з мечем на коні тощо.

Отже, в залежності від того, в складі якої держави знаходились українські землі, видозмінювалась і символіка.

Особливу увагу слід приділити символіці козацьких часів. Запорізьке козацтво – унікальне явище всіх часів і народів, яке існувало на території України в XV – XVIII ст. на омитих Дніпром кручах, за його порогами палало вогнище волі й незалежності, людської честі і гідності. Одним з головних призначень запорозького козацтва була охорона українських земель від зовнішніх ворогів. Бойова слава козаків була відома далеко за межами України. Їх часто наймали для воєнних походів іноземці, монархи різних держав дарували їм певні клейноди, тобто відзнаки та атрибути влади козацької старшини: корогви (прапори), бунчуки (держок довжиною до двох з половиною метрів з прикріпленою зверху кулькою, від якої звисали донизу пасма білого кінського волосся і червоні мотузки), булави (символ найвищої влади), пірначі (мала булава, атрибут влади полковника), литаври (музичний інструмент), духові труби, печатки тощо. Зберігалися клейноди в приміщенні Військової Скарбниці на території січової фортеці.

Перші клейноди Запорізької Січі були даровані польським королем Стефаном Баторієм у 1576 р. Тому на рожевому полі першої корогви був зображений білий сріблястий орел – герб Польської держави. У 1593 р. імператор Священної Римської імперії Рудольф II передав запоріжцям прапор, через рік його посол Еріх Лясота привіз ще один.

Під час національно-визвольної війни під проводом Б. Хмельницького козацьке військо використовувало прапори різних барв із зображенням зірок, хрестів, місяця, гетьманських та земельних гербів.

Так, були прапори червоний з білим хрестом і білою обводкою, червоний, білий, чорний, жовто-блакитний. Однак основним прапором вважався прапор з червоно-білим орлом, дарований в 1646 р. польським королем Владиславом IV. У лютому 1649 р. польські посли передали Богдану Хмельницькому нову королівську корогву, червону із білим орлом і двома православними хрестами із написом: „Іоаннес Каземірус рекс”. Ці прапори були втрачені в 1651 р. в битві під Берестечком. У війську Б. Хмельницького були прапори із зображенням архангела Михаїла, який простромляє мечем змія, прапори, зшиті з чорної та жовтої смуг, а також царські знамена із зображенням святих Антонія, Феодосія і Варвари та двоголового орла – герба Російської держави. Символіка Речі Посполитої відійшла у минуле. Над українськими полками і запорізькими куренями, що під час російсько-шведської війни пішли за гетьманом Іваном Мазепою, ще майоріли прапори з двоголовим російським орлом і архангелом Михаїлом. гетьман Іван Мазепа ще у 1698 р. відправив на Запоріжжя прапор із зображенням Покрови пресвятої Богородиці. У 1708 році запорожці одержали прапори від царя Петра Олексійовича, у 1736 р. – від імператриці Анни Іоанівни, а від Єлизавети Петрівни – у 1743 р.

При вступі на престол імператриці Катерини II у 1763 р. Війську Запорізькому були пожалувані нові клейноди, серед яких була корогва із зображенням хреста, російського герба і з титулами її імператорської величності.

На середину XVIII ст. склалася усталена система зображень на полкових та сотенних знаменах: російський двоголовий орел, „козак з мушкетом”, герби полкових та сотенних міст. Однак постійним гербом Запорізької Січі був козак з шаблею при боці і рушницею на лівому плечі.

Зауважимо, що поєднання блакитного і жовтого кольорів на корогвах та прапорах мало місце у більшості козацьких прапорів України, зокрема у Київському, Лубенському, Полтавському, Миргородському, Ізюмському, Чернігівському, Прилуцькому та ін., а також в українських гетьманів та козацької старшини.

Але найбільшого поширення ці кольори набувають на західноукраїнських землях. На прапорах переважала жовто-блакитна фарба. Коли Галичина після першого поділу Польщі в 1772 р. потрапила під владу Австрії, давні синьо-жовті символи там було скасовано, а для „королівства Галіції та Лодомерії” було встановлено новий герб і штандарт, спершу синьо-червоно-жовтий, потім – синьо-червоний, а після виділення Буковини в 1849 р. – червоно-синій, а для самої Буковини – синьо-червоний.

У березні 1848 р. в Австрійській імперії вибухнула революція, що дала поштовх і для українського національно-визвольного руху. У травні цього ж року у Львові було створено Головну Руську Раду, яка

займала лояльне становище щодо австрійської влади. В червні на ратуші Львова з'явився синьо-жовтий прапор, члени Ради визначили свою символіку, проголосивши своїм гербом старовинний символ галицьких князів – зображення лева і жовто-блакитний прапор. Під цими знаменами у містах Західної України Львові, Дрогобичі, Стрию та ін. формувалися загони Народної гвардії. Символіку Головної Руської Ради почали використовувати різні спортивно-просвітницькі організації, які з'явилися на Галичині наприкінці XIX ст., у тому числі й так звані „Соколи”, які об'єднували переважно міську молодь, сільська організація „Січ”, створена в селах Коломийського, Снятинського та Косівського повітів, а потім і в інших повітах Галичини.

Жовто-сині та синьо-жовті кольорові сполучення швидко поширилися на українських землях, що перебували під владою Австро-Угорщини, а на початку XX ст. і на наддніпрянській Україні. на той час порядок кольорів не був усталений, тому вживали як жовто-сині, так і синьо-жовті їхні поєднання. Питання національних кольорів не викликали ніяких сумнівів, коли в 1911-1913 роках на сторінках київських і львівських часописів відбувалась полеміка про українську національну символіку, однак порядок розміщення синього та жовтого кольорів не був погоджений.

Під жовто-блакитними прапорами проходили урочистості, присвячені 100-річчю від дня народження Т. Г. Шевченка не лише в Україні, а й у Москві, Петербурзі, Празі, Варшаві тощо.

Під час першої світової війни жовто-блакитна символіка використовувалась січовими стрільцями, у таборах військовополонених на території Австро-Угорщини та Німеччини.

Після лютневої революції 1917 року по країні – в Києві, Харкові, Севастополі та інших містах України – прокотилася хвиля масових мітингів і демонстрацій, учасники яких йшли під червоними та жовто-блакитними прапорами. 18 травня 1917 р. в Києві почав працювати І Український військовий з'їзд, на який петроградська делегація прислала синьо-жовтий прапор з написом: „Хай живе національно-територіальна автономія”. Влітку 1927 р. українські прапори підняла частина кораблів Чорноморського флоту, а 22 листопада в Києві під національними та червоними прапорами святкувалося проголошення Української Народної Республіки.

З утворенням УНР постало питання про державну символіку, про герб, колір прапора та порядок розташування на ньому кольорів. Висловлювалися різні точки зору, зокрема пропонувалося – малиновий, як у Запорізькій Січі, об'єднати три кольори – жовтий, синій та малиновий. Наприклад, створена у травні 1917 р. перша українська

військова частина - полк ім. Богдана Хмельницького – одержала малинове знамено з портретом гетьмана.

14 січня 1918 р. Центральна Рада ухвалила „Тимчасовий закон про флоту Народної Української Республіки”, у якому зазначалося, що прапором Українського Військового флоту, є полотнище блакитного і жовтого кольорів з золотим тризубом, такі ж кольори були і на прапорі Українського торговельного флоту.

У березні 1918 р. Центральна Рада затвердила державний герб – тризуб і жовто-блакитний прапор, жовтий колір – символ хлібного поля, а блакитний – небо, води Дніпра. Після ліквідації 29.04.1918 року Центральної Ради за гетьмана Павла Скоропадського жовто-блакитний прапор був замінений на блакитно-жовтий. Такі ж прапори були затверджені урядом Західноукраїнської Народної Республіки 13 листопада 1918 р. у Львові і Підкарпатської Русі як складової частини Чехо-Словаччини. Вони були також і в проектах Конституції УНР, розроблених у 1920 р. Всеукраїнською Національною Радою у Кам'янець-Подільському 9-13 травня та Урядовою Конституційною комісією у Тернові (Польща) – 1 жовтня. Після розпаду у 1939 р. Чехо-Словацької республіки і проголошення незалежності Карпатської України, Перший сейм Карпатської України 15 березня 1939 р. в м. Хусті ухвалив державним прапором – блакитно-жовтий.

Жовтий та блакитний кольори, а також зображення тризуба було і на українських грошах (гривнях), що їх випускала Центральна Рада.

Заслугує на увагу символіка Організації українських націоналістів (ОУН), створеної 1929 р. у Відні. Спочатку їх прапором було блакитне полотнище з особливою відміткою тризуба – меч замість середнього зуба. Після розколу цієї організації на початку 1940 р. цей прапор залишився за ОУН - мельниківцями. ОУН – бандерівці на проведеному в квітні 1941 р. в Кракові II Великого збору ОУН прийняли окрему постанову „Організація Українських Націоналістів вживає свого окремого організаційного прапора чорної та червоної краски...”

Щодо виникнення та розвитку символіки Радянської України, то 14 березня 1919 року III-й Всеукраїнський з'їзд Рад затвердив остаточну редакцію першої Конституції Радянської України, 34-та стаття якої так описувала її герб і прапор: „Герб УРСР складається з зображення на червоному фоні в проміннях сонця золотих серпа і молота, оточених вінком з колосся та написом російською та українською мовами „У. С. С. Р.” (Українська Соціалістична Східська Республіка). Пролетарі усіх країн єднайтеся!” Державний прапор України являв собою червоне полотнище, у лівому верхньому кутку якого були розміщені золоті букви простого рубанного шрифту – „У. С. С. Р. ”

У подальшому державний герб і прапор України кілька разів змінювався. Так, за Конституцією 1929 р. на гербі республіки пролетарське гасло подавалося лише на одній стрічці і лише українською мовою. Букви „У. С. С. Р.” як на гербі, так і на прапорі було замінено на „У. С. Р. Р.” (Українська Соціалістична Радянська Республіка). У січні 1937 р. XIV Надзвичайний Всеукраїнський з'їзд Рад змінив порядок слів у назві республіки, вона стала називатися Українською Радянською Соціалістичною Республікою. На гербі і прапорі абревіатура замість „У. С. Р. Р.” була „УРСР”. На прапорі над буквами „УРСР” з'явилася емблема серпа і молота, але без зірочки. В 40-х роках цю емблему перенесли під абревіатуру. Наступні зміни в державному гербі та прапорі УРСР відбулися в 1949-1950-х роках, які були пов'язані головним чином зі вступом УРСР поряд з СРСР та Білорусією в члени ООН. Ці три республіки виступали під однокольорним - червоним прапором, що викликало непорозуміння у інших членів ООН. Очевидно за вказівкою Й. В. Сталіна, 21 листопада 1949 р. було видано Указ Президії Верховної Ради УРСР та прийнято Закон УРСР від 5 липня 1950 р., за яким у верхній частині герба була розміщена ребриста п'ятикутна зірочка, а внизу на стрічці – золотий напис. „Українська РСР”. Пролетарський девіз розмістився на двох стрічках з боків і подавався двома мовами – російською та українською. Щодо кольорів прапора, то верхня його смуга була червона, а нижня – голуба, розміром у третю частину полотнища. Така форма і кольорове сполучення державного прапора і герба УРСР була до проголошення 24 серпня 1991 р. незалежності України. Ці події вимагали оновлення державної символіки – герба, прапора і гімну України. Керуючись Актом проголошення незалежності України схваленим референдумом 9 грудня 1991 р. була затверджена музична редакція національного гімну „Ще не вмерла Україна” – державним гімном України. В Указі Президії Верховної Ради України від 15 січня 1992 р. про Державний гімн України зазначено:

1. Затвердити музичну редакцію Державного гімну України, автором музики якої є М. М. Вербицький.
2. Запровадити повсюдне виконання Державного гімну України, затвердженого цим Указом з 16 січня 1992 року.
3. Визнати таким, що втратив чинність, Указ Президії Верховної Ради Української РСР від 22 березня 1978 року „Про Державний гімн Української РСР”.

Голова Верховної Ради України І. Плющ.

Гімн (від гр. *hymnos* - урочиста пісня) веде свій початок з давніх часів, коли в Єгипті, а згодом у стародавній Греції складали Гімни (хвалебні пісні на честь якогось героя чи визначної події),

щоб прославити богів (культові Гімни) чи героїв (військові) Гімни. Відомі такі пісні на честь князів чи героїв у Київській Русі. В середні віки були поширені релігійні Гімни.

В умовах розвитку капіталізму і утвердження націй та національних держав виникають державні національні Гімни як символ державної єдності, як своєрідні поетично-музичні емблеми окремих держав. В епоху французької буржуазної революції кінця XVIII ст. виникають революційні Гімни, серед них і відома „Марсельєза”. Для Гімнів характерні величні й прості мелодії, монументальність поетичних образів і музичної фактури. Щодо історії сучасного державного гімну, то слова його написав у 60-х роках XIX ст. відомий український поет, етнограф і фольклорист Павло Чубинський. Текст гімну вперше був надрукований у 1863 р. Музику до гімну „Ще не вмерла Україна” написав композитор, диригент Михайло Вербицький.

Після цього текст гімну України дороблявся і вдосконалювався. Зауважимо, що як національні гімни у різні часи і на різних землях України вважалися також „Заповіт” Т. Г. Шевченка, „Вічний революціонер (слова І. Я. Франка муз. М. Лисенка), „За тебе, Україно” (слова В. Шурата, муз. С. Людкевича), „Для тебе, Україно, живем” (слова О. Гриця, композитор С. Людкевич). Обидва ці гімни мали українські емігранти в США й Канаді.

На території Галичини поширеним був гімн „Мир, вам, браття” (слова І. Глушалеви́ча, муз. Д. Січинського), а також церковний гімн „Боже великий єдиний, нам Україну храни” (слова О. Кониського, муз. М. Лисенка). Організація українських націоналістів мала свій гімн – „Зродились ми великої години”.

Однак найбільш розповсюдженим по всій території України був гімн „Ще не вмерла Україна”, що дає нам підстави вважати його національним гімном українського народу. Щоправда спеціального закону як державного гімну України не було.

З прийняттям Верховною Радою України 28 січня 1992 р. Постанови про Державний прапор та 19 лютого 1992 р. про Державний герб України, а також ст. 20 Нової Конституції України були визначені Державні символи незалежної, суверенної України. Державними символами України – зазначається в ст. 20 Конституції України – є Державний Прапор України, Державний Герб України і Державний Гімн України.

Державний Прапор України – стяг із двох рівновеликих горизонтальних смуг синього і жовтого кольорів. Великий Державний Герб України встановлюється з урахуванням малого Державного Герба України та герба Війська Запорізького законом, що приймається не менш як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України.

Головним елементом великого Державного Герба України є Знак Княжої Держави Володимира Великого (малий Державний Герб України).

Державний Гімн України – національний гімн на музику М. Вербицького із словами, затвердженими законом, що приймається не менше як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України.

Головним елементом великого Державного Герба України є Знак Княжої Держави Володимира Великого (малий Державний Герб України).

Державний Гімн України – національний гімн на музику М. Вербицького із словами, затвердженими законом, що приймається не менше як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України.

Опис державних символів України та порядок їх використання встановлюються законом, що приймається не менш як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України.

Отже, усі згадані вище гербові символи по праву належать історичному минулому, втілюючи в собі конкретні етапи історії України.

Ранньофеодальна держава Київської Русі послуговувалася особистою символікою князів – знаками Рюриковичів. В період феодальної роздробленості з'являються територіальні символи („архангела Михаїла”, „Лева” та ін.). Змінювалися символіка в період національно-визвольного руху у XVII ст., в період козацтва, в межах Австрійської імперії після революційних подій 1848-1849 рр. зазнала змін символіка України з утворенням УНР, за радянських часів і в період проголошення незалежної, суверенної України.

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. Конституція України. Основа реформування суспільства. – Х., 1996.
2. Сергійчук В. І. Доля української національної символіки. – К., 1990.
3. Сергійчук В. І. Національна символіка України – К., 1992.
4. Румянцева В. В. Эмблемы земель и гербы городов Левобережной Украины периода феодализма. – К., 1986.
5. Нащадки святої трійці. Генеза української державної символіки. – К., 1992.
6. Саратов І. Є. Герб м. Харкова. – Х., 1999.
7. Трембіцький В. Український гімн та інші патріотичні пісні – Нью-Йорк, Рим. – 1973.

С. О. Наумов

## НАЦІОНАЛЬНЕ ВІДРОДЖЕННЯ, НАЦІЄТВОРЕННЯ, „УКРАЇНСЬКИЙ ПРОЕКТ”: КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ В КУРСІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ІМПЕРСЬКОЇ ДОБИ ТА ЇХ СУЧАСНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Процес формування української нації, історія українського національного руху належать до ключових проблем сучасної вітчизняної історичної науки. Вони посідають центральне місце в узагальнюючих виданнях, вузівських та шкільних підручниках з історії України так званої імперської доби (кінець XVIII – початок XX ст.), а отже, у зображенні їх авторів, й у суспільних процесах того часу [див.: 4; 18-20; та ін.].

В 90-х рр. XX ст., особливо в першій половині, беззастережно домінувала концепція „українського національного відродження”, сформульована під впливом відомої схеми М. Гроха й викладена спершу в публікаціях західних дослідників Р. Шпорлюка, П. Магочі (Магочого), А. Каппелера та інших [9; 13; 23; та ін.]. Значною мірою викликана до життя потребою замінити радянський варіант історії України, під кінець століття вона в багатьох відношеннях перестала задовольняти фахівців. Для істориків-практиків, викладачів це було пов'язано передусім з розмитістю самого поняття, нечіткістю його визначення. Так, П. Магочий зазначав, що національне відродження звичайно розуміється „... (1) як однобічний процес усе більшої національної свідомості, яка з'являється вперше серед інтелігенції і тоді передається масам; або (2) як дещо складніший розвиток, який характеризується різними стадіями...” [13, с. 99-100]. Р. Шпорлюк характеризував його як „усвідомлення себе, етносу як нації, як дійової особи історії і сучасного світу” [23, с. 159]. У „класичному” підручнику І. Рибалки йдеться про національно-культурне відродження (визначене у структурно-описовий спосіб), яке з часом переростає в національний рух [19, с. 63, 94].

Серед тих, хто займався теорією і методологією дослідження проблеми, знайшлося немало критиків з позицій більш принципівих. Так звані модерністи, полемізуючи зі своїми опонентами – примордіалістами, доводили, що нація в сучасному розумінні цього слова є продуктом модерної епохи (в українському варіанті це якраз XIX-XX ст.), тож стосовно цього часу говорити про „національне відродження” принаймні некоректно. Тому в подальшому на Заході відмовилися не тільки від цього концепту [див., напр.: 26, с. 162], а й від парадигми „нації-держави”.

Як альтернатива, був запропонований концепт „націєтворення” (використовується й варіант „націотворення”) [10, с. 95], тобто формування якісно нової спільноти, будівництво, а не відродження нації (в початковому, англomовному варіанті, вживався саме термін „nation building”). Разом з тим помітно, що семантично близькі поняття

„націєтворення” і „формування/будівництво нації” в лексиконі модерністів не є тотожними і першому віддається очевидна перевага. На нашу думку, це не випадково і є наслідком свідомого (хоча, здається, не артикульованого) їх розрізнення і навіть протиставлення. Якщо „формування нації” можна розуміти як органічний, об’єктивний, закономірний процес перетворення „етнографічної маси” (населення, яке має певну стихійну етнічну ідентичність, але позбавлене національної свідомості) під дією тих чи інших чинників у націю, то в категорію „націєтворення” вкладається мало не протилежний зміст. Для „ортодоксальних” модерністів це явище суб’єктивне, штучне, привнесене, випадкове, перебіг і результати розвитку якого об’єктивно не детерміновані, залежать виключно від суспільної кон’юнктури і аж ніяк не від цілком міфічних для них речей на кшталт „відпорного духу нації”, „історичної пам’яті” тощо. За словами Г. Касьянова, головне, що відрізняє модерністські версії націогенези українців, – це датування її початку межею XVIII-XIX ст. та увага передусім до суб’єктивних чинників становлення української нації [11, с. 274].

Можливо, щоб уникнути плутанини та більш чітко заявити свою позицію, модерністи на початку XXI ст. стали широко застосовувати категорію „національний проект” – „український”, „російський”, „імперський” та ін. „Національний проект” виглядає як створення певною соціальною групою (як правило, купкою інтелігентів – „будителів нації”), яка претендує на провідну роль, нового („національного”) образу, нового уявлення суспільства про себе (як про „націю”) і прищеплення його достатньо довільно визначеному людському колективу. В разі успіху „національний проект” реалізується у вигляді нової політичної спільноти – нації. Проте успіх зовсім не обов’язковий, оскільки кожному такому „проекту” доводиться конкурувати не лише з альтернативними „національними проектами”, а і з іншими варіантами суспільної організації чи „проектами” – класовими, імперськими тощо. Конкретно-історичні прояви цих „проектів” нинішніх дослідників цікавлять мало, тому марно сподіватися зустріти в їхніх працях докладну характеристику, скажімо, „українського проекту” – його змісту, еволюції, творців (з зазначенням конкретного внеску), засобів і результатів „прищеплення” суспільству. Справа здебільшого обмежується концептуальними конструкціями або частковими дослідженнями, що стосуються окремих складових проблеми. Серед перших найбільш наближеними до реалій українського руху є книга С. Єкельчика [6], а також монографії російських дослідників, присвячені „українському питанню” в Російській імперії [14; 15], які, втім, були піддані достатньо серйозній критиці навіть у себе на Батьківщині [див.: 5, с. 154-159; 8, с. 426]. Серед інших заслуговують на відзнаку добре аргументовані розробки Р. Вульпіус щодо

мовного питання та його ролі в боротьбі „національних проектів” [2-3], оригінальні розвідки того ж таки С. Єкельчика [7].

Відсутність чи принаймні слабкість інтересу до вивчення практики національного руху якоюсь мірою можна пов’язати з недостатньою обізнаністю закордонних дослідників з українською історіографією. Головна ж причина має методологічний характер. Нація в даному випадку розглядається як „уявлена спільнота” (за Б. Андерсоном), причому нерідко таким чином, що цілком коректна, причому для будь-якого широкого (що виходить за межі можливого безпосереднього, фізичного контакту) суспільного колективу характеристика прикладається виключно до нації, тим самим протиставляючи її іншим „не уявленим” спільнотам (проти чого, до речі, різко заперечував, зокрема, Е. Геллнеру, сам Б. Андерсон [1, с. 23]), або ж узагалі перетворюючи її в „уявну”, тобто нереальну, вигадану. Розуміння нації як „уявленої спільноти” чи „винайденої традиції” (за Е. Гобсбаумом) стимулює вивчення передусім способу, характеру цього „уявлення” чи „винайдення” або, інакше кажучи, не самої нації як історичного явища, а „націоналізму” як специфічного світобачення. Редакція журналу „Ab Imperio” (Казань), який став справжньою трибуною світової наукової думки з проблематики „нової імперської історії та націоналізму”, наголошує, що сучасною тенденцією є відхід „від досліджень нації як структури, як історично тривалої самосвідомої спільноти або простору гомогенного дискурсу – заради дослідження націоналізму як процесу, як складного дискурсивного поля, простору практик і конкуренції” [24, с. 11]. Український націоналізм у такому контексті пропонується розглядати „як цілісний історичний феномен, одночасно: 1) як явище соціально-психологічне, і вже на цій основі 2) як світогляд, 3) як специфічну ідеологію і політичний рух” [12, с. 44].

Відповідно до цього активно розробляється типологія націоналізмів, причому нерідко вона набуває ознак поділу на „хороші” й „погані” націоналізми. Так, за Г. Коном, існує два типи націоналізму – західний і східний (у Л. Грінфелд відповідно громадянський та етнічний). Перший формується після виникнення національної держави або паралельно з її творенням, є громадянським, ліберальним, демократичним. „Якщо західний націоналізм був у своїх витоків пов’язаний з концепцією індивідуальної свободи та раціонального космополітизму XVIII століття, пізніший націоналізм Центральної та Східної Європи і Азії легко набував протилежного розвитку. Цьому новому націоналізму, залежному від зовнішніх впливів і водночас опозиційному їм та некоріненному у політичній та суспільній реальності, бракувало впевненості у собі; свій комплекс неповноцінності він часто компенсував самозвеличуванням та надмірною самовпевненістю...” [16,

с. 632, 692]. Східний націоналізм твориться інтелектуалами за допомогою ірраціональних, міфологічних чинників і ґрунтується на етнічній приналежності, культурній традиції, ксенофобії й авторитаризмі [17, с. 172].

При вирішенні конкретних проблем формування української нації та українського національного руху модерністи нерідко виявлялись безпорадними й мусили йти на компроміс зі своїми опонентами. Найзавзятіший із них, Г. Касьянов, відзначав, що „існує щось на зразок неписаної „джентльменської угоди” між представниками різних підходів до націогенезу українців. За цією угодою деякі поняття і концепції просто не піддаються перегляду і сприймаються як даність” [10, с. 96]. На його думку, така ситуація є наслідком низького рівня вітчизняної націології та політичної кон’юнктури: „В сучасній Україні будь-який „модерніст” обов’язково шукатиме компромісу з „примордіалістами/переніалістами” хоча б тому, що тут безроздільно панує етногенетичний підхід до розуміння генези української нації, не кажучи вже про тиск політичної кон’юнктури, брак методологічної обізнаності, категоріальну невиробленість українських суспільних наук тощо” [10, с. 93].

З цією констатацією можна, принаймні частково, погодитись, але вона залишає без відповіді питання: що ж саме, власне, заважає тим же модерністам, очевидно, методологічно обізнаним і вільним від політичної кон’юнктури, виробити безкомпромісну, справді сучасну, на рівні передової світової науки, схему української історії XIX-XX ст.? Адже цікава і загалом вдала спроба Я. Грицака виявилась єдиною і до того ж залишає достатньо поля для критики з точки зору як фактичної точності, так і методології – з боку все тих же модерністів: Г. Касьянов називає його „поміrkованим модерністом” та, як можна зрозуміти, зараховує до „тієї частини дослідників, які шукали компромісу між звичним, спокусливим і комфортним для будь-якого українського історика примордіалізмом та малознайомим і неприємним для „справжнього” патріота модернізмом” [10, с. 90, 95]. Новітні (модерністські, постмодерністські) версії українського націєтворення з’явилися як критика існуючої чи створюваної національної історії, спроба її ревізії з боку західних і „прозахідних” дослідників (звідси ще одне визначення їх як „ревізійоністів”, на противагу „традиціоналістам”, які дотримуються звичних схем). Проте ця спроба виявилася цікавою і плідною саме у критиці, у виявленні слабких місць вітчизняної історіографії – і малопродуктивною у формуванні повноцінної альтернативної концепції. У той час як „традиціоналісти” широко оперують конкретно-історичним матеріалом, посилаються на культурні, історичні традиції й національно-державницьку актуальність, „ревізійоністи” апелюють головним чином до сучасних

методологій і наполягають на ненауковості патріотичного дискурсу й парадигми „нації-держави”.

У цьому контексті полеміка виходить на новий рівень, стосується самого розуміння історичного процесу. На Заході, як правило, заперечується „націоналізація” історії, етноцентричне (широко вживається поняття „націоналістичне”) її розуміння: „Західна історіографія більшою мірою націлена на деконструкцію національних міфів, легенд і символів, ґрунтуючись на концепції мультикультурального минулого, продукованого різними групами суспільства, котрі по-різному інтерпретували одні й ті ж історичні події та феномени. Більшість західних авторів через це опонують схемам національної історії в сучасній українській історіографії” [17, с. 163]. Не випадково один з найавторитетніших західних фахівців у цій царині, М. фон Хаген, високо оцінюючи вже згадувану книгу Я. Грицака, наголошував на тому, що „його наратив, який характеризується свіжим космополітичним поглядом, виходить за межі національних кордонів...” [21, с. 156].

Натомість їхні опоненти (не лише в Україні) доводять, що завдання формування національної історіографії (національного історичного наративу) залишається актуальним з цілого ряду причин, серед яких її незавершеність, наявність численних „плям”, прогалин тощо; необхідність дати відповідь на альтернативні, конкурентні „національні історії” (в українському випадку це насамперед російська та польська, які з інших позицій трактують спільне минуле); суспільно-політична значущість, зокрема, її вагомість як чинника консолідації фрагментованого, гетерогенного (неоднорідного) суспільства, творення національної ідентичності, а отже, й політичної нації. Без реалізації цього завдання молоді „нації-держави” не лише приречені на поразку в дискусії про минуле, а й значною мірою ризикують своїм майбутнім.

У даному випадку важливо підкреслити, що лінію розламу в цій полеміці, між іншим, можна провести й за державно-політичним принципом: між представниками націй „старих”, давно сформованих, розвинених (перед якими подібні завдання теж поставали, але в далекому минулому), до того ж здебільшого „імперських”, і націй, що порівняно недавно визволилися з-під імперського гніту й перебувають на стадії формування. Доречно також відзначити, що основні компоненти інструменталістського розуміння нації були сформульовані на початку 80-х рр. XX ст. авторами, близькими до марксистського розуміння історичного процесу (маються на увазі насамперед Б. Андерсон та Е. Гобсбаум) [11, с. 70-71], тобто значною мірою ідейними противниками націоналізму.

З іншого боку, не можна не погодитися з критиками „націоналістичних” історичних версій у тому, що вони можуть служити знаряддям для досягнення певних політичних цілей як усередині країни, так і на світовій арені: „Чим блискучішим видається народу його минуле, тим з більшою наполегливістю він схильний претендувати на значну політичну роль у сучасному світі” [22, с. 5]. Така ситуація містить у собі загрозу пріоритету політики над наукою, нав’язування політичними елітами кон’юнктурних, вигідних їм штучних схем історичного минулого. За висловом С. Сет, боротьба за історію, за те, як і що треба пригадати, цілком очевидна в сучасних „культурних війнах” і політичних концепціях [17, с. 93]. Згадана загроза особливо реальна й небезпечна у суспільствах з нестійкою демократією, до яких можна віднести й українське. О. Субтельний зазначав на початку 90-х рр. XX ст., що уникнути політизації української історії сьогодні майже так само важко, як і за радянських часів [27, р. 35]. Ще гостріше поставив це питання М. фон Хаген у своїй відомій статті „Чи має Україна історію?” (1995 р.).

З того часу багато що змінилось, але, звісно, не стовідсотково, й політична кон’юнктура в нашій країні, мабуть, ще довго визначатиме кон’юнктуру наукову, принаймні, в суспільно-гуманітарних дисциплінах. Оскільки одним із головних завдань сучасної політики є національно-державне будівництво, зберігає свою актуальність така історична ретроспектива, яка б висвітлювала весь історичний шлях формування української нації та її боротьби за власну державність. Тим самим дослідники орієнтуються на цілеспрямований пошук їх проявів, що може призвести до штучної задавленості та гіперболізації, вибудовування однозначно поступального й неухильного розгортання цих процесів. Інакше кажучи, існує загроза, що кон’юнктурно зорієнтовані вітчизняні історики не стільки вивчатимуть доступну їм картину минулого, скільки відшукуватимуть у ньому потрібні компоненти або й доволіно конструюватимуть їх і з цього тенденційно сформованого матеріалу вибудовуватимуть так само тенденційну концепцію національного розвитку України. Інший різновид кон’юнктурщини пов’язаний з недостатнім фінансуванням української науки, що підштовхує найбільш активних її представників шукати кошти поза межами країни. „Шукання грантів” та їх реалізація стимулюють дослідження, побудовані у відповідності з поширеними на Заході дискурсами й парадигмами. Неважко помітити, що практично всі відомі українські модерністи активно користуються системою грантів.

Модерністські і постмодерністські новації Заходу справляють безумовно позитивний вплив на українську історіографію, стимулюють її прогрес, розрив з провінційністю і псевдопатріотизмом, вихід на рівень світової науки, збудовують наукову і громадську думку, викликають

корисну полеміку між їхніми послідовниками й опонентами. Разом з тим у західних дослідженнях, на нашу думку, має місце „полегшене” ставлення (не хочеться говорити „ігнорування” чи „незнання”) до фактичної аргументації, емпіричних напрацювань українських істориків, а неодноразово декларована „нормалізація” української історії інколи нагадує втискування її в прокрустове ложе готових схем, сконструйованих умоглядно чи на матеріалі інших країн і націй, не завжди придатному для універсалізації. Слушну думку про некоректність застосування до європейських націй теорій, створених на основі досліджень країн Африки й Латинської Америки, свого часу висловила О. Андрієвська, вказавши, що розмежування серед дослідників націоналізму проходить не між „європейцями” Сходу і Заходу, а між „європейцями” і „неєвропейцями” [25, р. 95]. Безпідставним вважає вивчення історії України імперської доби з позицій постколоніальної теорії С. Величенко [28, с. 404]. Крім того, „вестернізація” історичної (і не тільки) науки в Україні стає модою, а це загрожує некритичним ставленням до праць західних авторів (як це було свого часу з відомою книгою О. Субтельного), їх огульною канонізацією і запозиченням не лише кращих здобутків.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсон Б. Уявлені спільноти: Міркування щодо походження й поширення націоналізму. – 2-е, перероб. вид. – К., 2001.
2. Вульпиус Р. Слова и люди в империи: К дискуссии о „проекте большой русской нации”, украино- и русофилах, наречиях и народностях... // *Ab Imperio*. – 2006. – № 1.
3. Вульпиус Р. Языковая политика в Российской империи и украинский перевод Библии (1860-1906) // *Ab Imperio*. – 2005. – № 2.
4. Грицак Я. Нарис історії України: формування модерної нації XIX-XX ст. – К., 1996.
5. Дмитриев М. В. Этнонациональные отношения русских и украинцев в свете новейших исследований // *Вопросы истории*. – 2002. – № 8.
6. Єкельчик С. Пробудження нації: До концепції історії українського національного руху другої половини XIX ст. – Мельбурн, 1994.
7. Єкельчик С. Человеческое тело и национальная мифология: некоторые мотивы украинского национального возрождения XIX века // *Ab Imperio*. – 2006. – № 3.
8. Западные окраины Российской империи. – М., 2006.
9. Каппелер А. Національний рух українців у Росії та Галичині: спроба порівняння // *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. – К., 1992. – Вип. 1.
10. Касьянов Г. Націогенез українців у сучасній історіографії: версії // *Схід – Захід: історико-культурол. зб.* – Х., 2001. – Вип. 3.

11. Касьянов Г. Теорії нації та націоналізму. – К., 1999.
12. Касьянов Г. В. Український націоналізм: проблема наукового переосмислення // Укр. іст. журн. – 1998. – № 2.
13. Магочий П. Українське національне відродження. Нова аналітична структура // Укр. іст. журн. – 1991. – № 3.
14. Миллер А. И. „Украинский вопрос” в политике властей и русском общественном мнении (вторая половина XIX в.). – СПб., 2000.
15. Михутина И. Украинский вопрос в России (конец XIX – начало XX века). – М., 2003.
16. Націоналізм: Антологія. – К., 2000.
17. Петровський В. В. Українсько-російські взаємини в сучасній західній науковій літературі (1991-2001 рр.). – Х., 2003.
18. Реент О. Україна в імперську добу (XIX – поч. XX ст.). – К., 2003.
19. Рибалка І. К. Історія України. – Х., 1997. – Ч. 2.
20. Сарбей В. Г. Національне відродження України. – К., 1999.
21. Хаген М., фон. Империи, окраины и диаспоры: Евразия как антипарадигма для постсоветского периода // Ab Imperio. – 2004. – № 1.
22. Шнирельман В. А. Националистический миф: основные характеристики (на примере этногенетических версий славянских народов) // Славяноведение. – 1995. – № 6.
23. Шпорлюк Р. Українське національне Відродження в контексті європейської історії кінця XVIII – початку XIX ст. // Україна: Наука і культура. – К., 1991. – Вип. 25.
24. Ab Imperio. – 2006. – № 3.
25. Andrievsky O. Toward a „Normal” Ukrainian History // Journal of Ukrainian Studies. – 1998. – Vol. 23. – № 1.
26. Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. – 2001. – Band 49. – Heft 2.
27. Subtelny O. The Current State of Ukrainian Historiography // Journal of Ukrainian Studies. – 1993. – Vol. 18. – № 1-2.
28. Velychenko S. Post-Colonialism and Ukrainian History // Ab Imperio. – 2004. – № 1.

О. М. Солошенко

#### А. Ф. КОНІ (1844- 1927РР.) – ХАРКІВСЬКИЙ ПЕРІОД ДІЯЛЬНОСТІ

Відомо, що більша частина життя Анатолія Федоровича Коні пов'язана з Петербургом. Це багатогранна та неординарна людина для свого часу. Він був юристом, громадським діячем, оратором, письменником... З упевненістю можна стверджувати, що це була «людина, яка зробила себе сама», він ніколи не користувався зв'язками та протекціями, людина з незалежними поглядами та власною позицією, чіткими моральними принципами. Це, до речі, допомогло пережити і не втратити позицій під час революційних змін в Росії, пристосуватись до нового ладу. Все, чого він досяг, було зроблено його власною працею, незаурядним талантом оратора, розумом та високою моральністю. Слід зауважити, що не останнє місце в процесі становлення професійної особистості А. Ф. Коні займало місто Харків.

Як представник дворянської верстви А. Ф. Коні отримав ґрунтовну освіту в німецькому училищі Св. Анни, петербурзькій гімназії, на математичному відділенні Санкт-Петербурзького університету (навчання не завершив) і згодом на юридичному факультеті Московського університету, який закінчив із ступенем кандидата права. Йому передрікали блискучу кар'єру вченого, рекомендували до навчання за кордоном, проте А. Ф. Коні обрав для себе юридичну практику: спочатку він поступає на службу в державному контролі, пізніше в військовому міністерстві.

60-ті роки XIX ст. – це період реформування всіх сфер життя Російської імперії, в тому числі і судових установ, і молодий юрист А. Ф. Коні. вирішує власними знаннями та професіоналізмом покращувати судову систему. В 1867 р. він переходить спочатку до Санкт-Петербурзької судової палати на посаду секретаря, в цьому ж році переїжджає до Москви, де працює секретарем прокурора московської судової палати Д. О. Ровенського. Згодом, за рекомендацією Дмитра Олександровича, був призначений товаришем прокурора спочатку Сумського, а потім, Харківського окружного суду по Богодухівському та Валківському повітах. Призначення А. Ф. Коні до Харкова співпало з часом ліквідації старого суду та запровадження в життя Судової реформи 1864р. Саме в листопаді 1867 р. в Харкові була відкрита судова палата, котра намітила ряд сміливих заходів по реорганізації російського судочинства. Починається активна діяльність А. Ф. Коні щодо втілення положень судової реформи. Коні досить швидко опанував службові обов'язки, чітко виконував їх, вів розслідування, готував обвинувачувальні промови. Харківський суд, як пізніше зазначав сам Коні, став «своєрідною школою для морального та правового розвитку».

Коні вимагав безперечного і точного виконання законів. Особливістю діяльності А. Ф. Коні було його бажання самотійно і особисто виїжджати по справах на місця, в найвіддаленіші куточки Харківської губернії. А. Ф. Коні був переконаний, що тільки добродійний діяч, особливо юрист, може навести лад в губернських «глухих» повітах. Матеріали однієї із справ, якою займався Коні, склали 4 томи на 2200 сторінках, як результат роботи з 153 свідками. 23-річний товариш прокурора, який чітко виконував всі закони отримав прізвисько «лютого прокурора» і не безпідставно. За часи проведення судової реформи прослідковувалась тенденція перегляду незавершених справ. Коні звертав багато уваги на цю ланку реформи. Найвизначнішою в Харківський період А. Ф. Коні була справа про підробку серій цінних паперів. Розгляд справи розпочали ще в 1865р., але через хабарі та інші хитрощі, роботу над нею було призупинено. Згодом, Державна Рада доручила вивчення та доведення до вироку цієї справи А. Ф. Коні. Принциповий та цілеспрямований юрист діяв енергійно - винні по справі були покарані. В Харківський період А. Ф. Коні виступав в якості обвинувача по багатьох справах, які були закриті в свій час. Так, була відновлена справа про смерть в наслідок побиття міщанина Северина губернським секретарем Дорошенком. Використовуючи своє службове положення Дорошенко добився, що справа не була відкрита. Проте в 1868р. по запити вдови Северина та під тиском громадської думки все ж була відкрита карна справа. Для А. Ф. Коні перед законом були всі громадяни рівними – не зважаючи на посади та матеріальний добробут. Дорошенка було визнано винним, а ця справа додала в актив невіддільного та високопрофесійного юриста ще одну резонансну справу.

Саме із Харковом пов'язують початок ораторської діяльності А. Ф. Коні. Колеги-юристи завжди зачаровувались його промовами. А. Ф. Коні мав справжній ораторський хист. Сучасники пригадували, що на промови та дебати за участю Коні, прагнули потрапити так само, як театри пориваються покласти на виступ Ф. Шаляпіна.

Харківський період діяльності і життя А. Ф. Коні був дуже важливим для видатного юриста, в записках «Із харківських спогадів» він називав роки прожиті в місті – «живильною для його душі атмосферою початку 60-х років...». А. Ф. Коні занадто багато працював, він намагався всюди встигнути і це йому вдавалося. В березні 1868 р. він пише: «Нова діяльність абсолютно поглинула мене у свої надра і примусила присвятити їй всі свої сили та час...».

Проте через перевтому здоров'я погіршувалось, медики ставили підозру на чахотку. Друг Коні – професор судової медицини Лямбля рекомендував юристу: «Нові враження ...та пиво...». В своїх спогадах Коні дякував медицині за дивну пораду, яка дозволила 24-річному

молодику відновити сили та поновити бажання працювати. Через хворобу А. Ф. Коні був змушений покинути Харків, лікувався за кордоном. Не без вагань залишав він Харків: «Я так звик до Харкова, що мені буде сумно залишати його». Проте з лікування А. Ф. Коні повернувся вже до Санкт-Петербургу. Три з половиною місяця перебування за кордоном були використані не тільки для відновлення здоров'я. Він знайомився з практикою судів Німеччини, Франції, Бельгії. Зустрічався з адвокатами та прокурорами, відвідував засідання судів. Саме практичне вивчення європейських судових процесів сприяло перенесенню професійних інтересів Коні з прокурорської до судової роботи.

Під час лікування в Калсбані Коні знайомиться з міністром юстиції Російської імперії графом К. І. Паленом, який в подальшому відіграв в долі Коні велику роль. Коні був людиною, яка ніколи не відступала від своїх людських, моральних та професійних позицій та поглядів. Це високо оцінювали сучасники. Втім, між молодим обдарованим юристом та Міністром юстиції Константаном Івановичем Паленим інколи виникали протиріччя, проте, виключно через професійні властивості міністр запропонував А. Ф. Коні переїзд із Харкова до Петербургу (з'ясовується, що Коні був направлений до Харкова лише на час організації діяльності нових судових установ) і надалі активно просував молодого юриста по службових сходах ... За своє життя він займав багато важливих посад: з 1871р. –прокурор Санкт-Петербурзького окружного суду, з 1877 р.- голова Санкт-Петербурзького окружного суду, в 1885 р. його було призначено обер-прокурором Сенату - це була вища прокурорська посада того часу, з 1891 р. він стає сенатором. В 1896р. А. Ф. Коні було обрано почесним членом АН, а в 1907р. – членом Державної Ради... і це лише мала частина переліку посад, які в свій час обіймав А. Ф. Коні. Саме по рекомендації Палена Коні доручається головування на суді по справі В. Засулич. Виправдальний вирок по справі зробив із Коні – борця за справедливість правосуддя і привів до відставки графа Палена з посади міністра юстиції.

Вдруге А. Ф. Коні приїздить до Харкова в 1878р., саме в цей час він вів справу Віри Засулич, харків'яни активно цікавляться станом справ (В 1878 суд під керівництвом Коні виніс виправдальне рішення по справі В. Засулич). Свою підтримку позиції А. Ф. Коні виказують студенти Харківського університету, вони хотіли провести демонстрацію. Таке відношення молоді А. Ф. Коні і радує, і лякає одночасно. Він завжди чітко розділяв юриспруденцію та політику і тому вирішує найшвидше покинути Харків.

В наступні роки в житті та кар'єрі А. Ф. Коні ще неодноразово Харків та його мешканці займали певне місце, або, з'являлось щось, пов'язане із Харковом. Цікаво зазначити, що через високі моральні принципи,

професіоналізм та відмінні ораторські здібності, в 1886 р. харківський архієпископ Амвросій запропонував А. Ф. Коні стрімку церковну кар'єру: архімандритом стати через місяць і єпископом через рік, але такі перспективи не приваблювали юриста-практика. В 1888р. А. Ф. Коні був командирований до Харкова для з'ясування причин катастрофи імператорського поїзду під Борками та керування слідством. В 90-х роках зростає авторитет А. Ф. Коні в наукових колах і в 1890р. по сукупності виданих наукових робіт, Харківський університет надав А. Ф. Коні ступень доктора карного права. В кінці життя А. Ф. Коні дружив з харків'янкою Оленою Василівною Пономарьовою - донькою його співслужбовця по окружному суду.

Своє перше кохання він зустрів теж в Харкові – Надія Морошкіна – сестра його однокашника по Московському університету, друга та колеги Сергія Морошкіна, який понад чверть століття працював на ниві харківського правосуддя. Проте, А. Ф. Коні не уклав шлюб, мотивуючи відмову своєю хворобою та виключно братерським відношенням до Надії. В Харкові А. Ф. Коні зустрів багато друзів на все життя: спілкувався з філологом та фольклористом М. Ф. Сумцовим, окулістом Л. Л. Гіршманом, ректором харківського університету Г. М. Цехановським, племінником засновника харківського університету І. І. Каразіним та іншими видатними харків'янами.

В 1914 р. місцева преса так оцінювала діяльність А. Ф. Коні в Харкові: «Анатолій Федорови, почесний член кафедри карного права Харківського університету, є одним із тих судових діячів громадського впливу і значення, завдяки якому харківський суд набрав почесної слави».

Радянські історики, щоб виправдатись перед собою, в першу чергу, представляли А. Ф. Коні «співчуваючим» революційному руху лібералом, начебто юрист зазнавав гоніння з боку царської влади. Проте факти доводять зворотнє: представники царської влади зуміли піднятися вище за особисті претензії та стосунки, оцінивши перш за все справді талановитого юриста, який міг принести користь вітчизні. Достовірно не відомо як Коні сприйняв події Жовтневого перевороту, проте ленінська політика щодо залучення «старих кваліфікованих спеціалістів» дозволила йому знайти своє місце в новому суспільстві. Відомо, що А. Ф. Коні за пропозицією А. В. Луначарського читав цикли лекцій робітникам Путивльського заводу, будівельникам Волховбуду, студентам. Всього було прочитано біля 1000 лекцій, В тому числі на кафедрі карного права Петербурзького університету, в якому він працював на посаді професора в 1918—1922 роках. Студенти, на знак глибокої поваги, добилися нечуваного для часів розрухи та громадянської війни – особистого кінного екіпажу для А. Ф. Коні. В 1924 р. відбулись урочисті

збори в Академії Наук з нагоди 80-річчя з дня народження А. Ф. Коні. Через три роки, оточений світовим визнанням, повагою колег, підтримкою держави та закоханістю учнів А. Ф. Коні помирає.

Отже, А. Ф. Коні – відомий російський теоретик та практик юриспруденції трохи більше двох років жив і працював в Харкові. Саме Харків відіграв важливу роль в становленні професійних навичок майбутнього відомого юриста, залишивши про себе тільки позитивні та добрі спомины.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кони А. Ф. Собрание сочинений в восьми томах /Под общ. ред. В. Г. Базанова/. - М.: Юридическая литература, 1966-1969.
2. Кони А. Ф. Избранные произведения: Статьи и Заметки; Судебные речи; Воспоминания.-М.: Госюриздат, 1956.
3. Смолярчук В. И. Анатолий Федорович Кони, М.: Наука, 1981.
4. Высоцкий С. А. Ф. Кони.- М.: Молодая гвардия, серия "ЖЗЛ", 1981.

## СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ (ДО РОСПУСКА I ИНТЕРНАЦИОНАЛА)

В настоящее время социализм стал чем-то естественным для Западной Европы: социалистические партии возглавляют правительства, социалистические идеи поддерживают и исповедуют большинство европейцев. Но для того, чтобы прийти к такому успеху, социализму пришлось пройти сложный и тернистый путь. Цель данной статьи – дать общую характеристику развития социалистических идей и практик до роспуска I Интернационала. Прежде всего, нужно отметить, что под социализмом понимают, идеологию и образец государственного и общественно-политического устройства. Кроме того, иногда этим термином обозначают основанное на базе социалистической идеологии общественно политическое движение (социалистическое движение). В данном случае речь будет идти об идеологии и общественно-политическом движении.

Термин **социализм** появился в XIX в., и был введен в оборот французским философом Пьером Леру (1797-1871), а термин **социалистический** впервые был использован в 1834 г. в публикациях британского журнала „Cooperative Magazin”. Для определения, отметим, что **социализм**, как политическая идеология, перспективы решения крупнейших общественных проблем связывает с построением более справедливого и солидарного общества, с улучшением жизни трудящихся людей. Существуют различные разновидности социалистической идеологии: коммунизм, социал-реформизм, анархизм, традиционное и модернистское течение социал-демократической идеологии и пр. Каждое из них по-разному понимает сам термин „социализм”, у каждого из течений свои методы его осуществления, но общим у всех них является материалистическая трактовка общественной жизни, социально-классовый подход к общественным явлениям, гуманистический характер конечных целей, социальный коллективизм, исторический оптимизм.

Социализм как учение, идеология, зародился ещё в XVI веке. Это был **утопический социализм**. Его идеологи, ища пути улучшения условий жизни людей, находили их в искусственно создаваемых ими мирах – утопиях (по названию произведения Т. Мора „Утопия”). Утопический социализм стал предтечей различных течений социалистической мысли. Их объединяло то, что все они стремились создать справедливое общество равных без угнетения человека человеком, однако методы и формы достижения этого идеала разнились. В основном, представители утопического социализма считали, что достаточно придумать идеал

справедливого общественно-политического устройства, как люди сами начнут стремиться к его реализации.

К началу XIX в. оказалось, что свобода, к которой призывали просветители, означает новую систему угнетения и эксплуатации одними социальными слоями других. Вместо меча главенствующим рычагом общественной власти в новом капиталистическом обществе стали деньги. Установленные „победой разума” общественные и политические учреждения оказались злой, вызывающей горькое разочарование карикатурой на блестящие обещания просветителей. Это вызвало всплеск новой волны утопического социализма, идеологами которого стали Сен-Симон, Оуэн, Фурье. Особенностью этой волны была её „научность”. Утописты уже не создавали литературные утопии, а пытались соотнести свои размышления о будущем человечества с анализом объективных закономерностей общественного развития. В первой половине XIX в. оформились также такие течения, как *рабочий социализм, истинный социализм, прудонизм, тред-юнионизм, лассальянство, эйзенахство* и др. Социалистические школы критиковали капиталистическое общество, осуждали, проклинали его, мечтали об его уничтожении, фантазировали о лучшем строе, убеждали богатых в безнравственности эксплуатации. Они считали устранение недостатков общественного строя задачей мыслящего разума. Поэтому делали попытки изобрести новую, более совершенную систему общественного устройства и навязать её существовавшему обществу извне, посредством пропаганды, а по возможности и примерами показательных опытов. Для всех социалистических течений социализм был выражением абсолютной истины, разума и справедливости, и стоило только его открыть, чтобы он собственной силой покорил весь мир; а так как абсолютная истина не зависит от времени, пространства и исторического развития человечества, то это уже дело чистой случайности, когда и где она будет открыта. При этом абсолютная истина, разум и справедливость были различны у каждого основателя течения; особый вид абсолютной истины, разума и справедливости у каждого основателя течения был обусловлен опять-таки его субъективным рассудком, жизненными условиями, объемом познаний и степенью развития мышления.

С расширением масштабов промышленного переворота и развитием капиталистических отношений, с ломкой старых сельских структур общества и появлением новых – городских, происходит постепенный рост влияния социалистов, особенно их революционно настроенной части, то есть тех, кто считал возможным построение нового мира, общества через революцию. Различные социалистические течения имели определённое влияние среди рабочих, маргиналов, люмпенов, даже среди интеллигенции, в общем, среди тех, по кому становление новых

общественных отношений ударило больше всего. Люди, вырванные из сельской общины, предоставленные самим себе, нещадно эксплуатируемые теми, кто имел положение и деньги, искали новые формы объединений, новый идеал общественного устройства. И таким идеалом многим из них представлялся именно социализм. К середине XIX в. в социалистическом движении сложилось три основных направления: *реформизм* (бланкизм, лассальянство, *тред-юнионизм*), *научный социализм* (марксизм), *анархизм* (прудонизм).

Большое значение для развития социалистических идей имел **марксизм**. Он зародился в начале XIX в. как одно из течений в социализме, но со временем стал ведущим. Если вначале идеологи марксизма критиковали взгляды своих предшественников и пытались улучшить их, то со временем марксизм сам стал как примером для подражания, так и предметом критики, заняв центральное место в социалистической идеологии. Основоположниками марксизма были немецкие учёные К. Маркс и Ф. Энгельс. Они развивали собственную теорию социализма. Особенностью марксизма было то, что он возник как практический социализм. Если предшественники Маркса и Энгельса только рисовали идеалы устройства общества, то Маркс и Энгельс попытались воплотить свои концепции в жизнь. Именно это обусловило то, что их теория не приобрела законченного характера, а, находясь в постоянном развитии, изменялась ими и дополнялась.

Маркс и Энгельс были сторонниками теории эволюции, считая, что труд создал человека. Они указывали, что вся история, за исключением первобытного состояния, была историей борьбы классов, то есть социальных групп людей, связанных общим отношением к орудиям и результатам труда, способу производства и присвоения, характеру экономической формации. *Формации* – исторически определённые общественные системы, – каждая из которых представала более развитой и сложной по сравнению с предыдущей. Таких формаций насчитывали пять: первобытное общество, рабовладельческая, феодальная и буржуазная, коммунистическая. Экономическая структура общества каждой данной эпохи образует ту реальную основу, которую и объясняется в последнем счете вся надстройка правовых и политических учреждений, равно как религиозных, философских и других воззрений каждого данного исторического периода. Рабовладельческая, феодальная и буржуазная основаны на одном типе производства – частной собственности и различаются только по средствам производства. На этапе частнособственнических обществ человек попадает в рабство к созданным социальной действительностью общественным отношениям. Поэтому перед человеком стоит задача сознательного овладения и управления общественными отношениями, овладение своим

собственным развитием. Воплотить всё это в жизнь призвана коммунистическая формация.

Экономическая сущность марксизма заключалась в том, что в период капитализма формула товарного обращения товар – деньги – товар, т. е. продажа одного товара для покупки другого, заменяется формулой деньги – товар – деньги, т.е. покупка для продажи (с прибылью). Прибавочной стоимостью называет Маркс это возрастание первоначальной стоимости денег, пускаемых в оборот. Именно этот "рост" превращает деньги в капитал. Владелец денег должен найти на рынке такой товар, сама потребительная стоимость которого обладала бы оригинальным свойством быть источником стоимости. Такой товар – рабочая сила человека. Купив рабочую силу, владелец денег вправе потреблять её, т. е. заставлять её работать целый день, скажем, 12 часов. Между тем рабочий (пролетарий) в течение 6 часов ("необходимое" рабочее время) создает продукт, окупающий его содержание, а в течение следующих 6 часов ("прибавочное" рабочее время) создает неоплаченный капиталистом "прибавочный" продукт или прибавочную стоимость. Естественно, капиталист желает увеличить прибавочную стоимость, поэтому увеличивает рабочий день, он не заинтересован в улучшении условий труда. Отсюда естественная борьба пролетариата с эксплуатирующей его буржуазией.

Согласно марксистской теории, программным документом которой стал сначала „Манифест коммунистической партии” (1848 г.), целью объявлялось построение коммунистического общества без классов и сословий. Основным двигателем изменений должен стать рабочий класс – пролетариат. Он лишён средств производства, родины, ему нечего терять. Объединённый в партию международного типа, он должен завоевать политическую власть путём революции. Эта революция является закономерным результатом противоречий, заложенных в капитализме, и должна произойти во всех капиталистических странах одновременно. В ходе неё предполагалось экспроприировать буржуазию, сосредоточить в своих руках средства производства, заменить частную собственность общественной, что должно способствовать развитию производительных сил. Освобождая себя, рабочий класс одновременно должен освободить и другие социальные слои от всякого угнетения. Всё это происходит в социалистическом обществе. А развитие производительных сил способствует переходу от социалистического к бесклассовому коммунистическому обществу.

Таким образом, Маркс и Энгельс распространили материализм на область общественных явлений. Начиная с Маркса и Энгельса, социализм предлагает принципиально иной подход к решению проблемы сочетания свободы и равенства. В основе его – доказательство неразрешимости

данной проблемы в границах существования частной собственности. При наличии последней действительно чем-то одним надо пожертвовать: либо свободой, либо равенством. По мысли Маркса, реализация соотношения индивидуальной и общественной собственности позволит решить проблему свободы и равенства людей. Согласно его представлению, свобода заключается не столько в праве “иметь”, сколько в праве “быть”, существовать “по способностям”, т.е. развиваться, самореализовываться в соответствии с индивидуальным призванием и личными дарованиями. Как частное лицо человек нуждается в той части богатства, которую может лично потребить или сделать объектом своего пользования; но как свободная индивидуальность он нуждается во всем богатстве, и, прежде всего, в том, что создано человеком в плане культуры. Равенство же возможно тогда, когда каждому принадлежит не часть, а все общественное богатство. Это, по Марксу, и есть принцип общественной собственности, основанный не на дележе богатства, а на праве каждого владеть им целиком и без остатка. Как свобода каждого есть условие свободы всех, так и собственность каждого на все общественное богатство есть условие собственности всех, общественной собственности.

Марксизм возник как реакция на социально-политическое устройство современного ему западноевропейского общества. Как отмечал исследователь Й. Шумпетер, „для миллионов человеческих сердец учение Маркса о земном социалистическом рае означало новый луч света и новый смысл жизни” [Шумпетер Й. Капитализм, социализм и демократия. – М., 1995. – С. 37]. Марксизм стал не только научно-философским рассуждением, но и руководством к действиям, поскольку Маркс и Энгельс пытались воплотить свои идеи на практике. В первой половине XIX в. в Европе происходил рост численности рабочего класса в результате расширения капиталистических отношений. При этом условия труда рабочих были весьма тяжёлыми – работодатели выжимали из них все соки, поскольку с проникновением капиталистических отношений в село, распадом сельских общин и с разорением большинства крестьян, рабочих на освободившееся место всегда хватало. Классический капитализм, помимо роста производительности труда и научных достижений, нёс распад традиционных отношений. Основным лозунгом периода классического капитализма стала фраза „борьба всех против всех”. Тяжёлые условия труда и ломка традиционных общественных структур порождали протест среди рабочих, выразившийся, в частности, в стачечном движении, в стремлении организовать. А это, в свою очередь, влекло борьбу идеологов (прежде всего – социалистов) за умы рабочих. Не останавливаясь детально на особенностях идеологических воззрений,

отметим, что примерно до 1850-х гг. большой популярностью среди рабочего движения пользовались прудонизм, лассальянство и тред-юнионизм. С 1850-х активную позицию занимает марксизм. Именно Маркс и Энгельс выступили инициаторами объединения рабочих и социалистических течений, исповедующих разные взгляды, в единую организацию – **Международное товарищество рабочих (I Интернационал)** (1864-1876). Маркс был разработчиком его программных документов и отмечал, что „Интернационал был основан для того, чтобы заменить социалистические и полусоциалистические секты подлинной организацией рабочего класса для борьбы”, чтобы объединять, но не диктовать доктринёрские системы. Интернационал рассматривался как единая партия рабочего класса, а на местах его деятельность осуществляли секции (по странам и районам). Интернационал объединил рабочее движение и его идеологов на основе признания основных принципов марксизма, изложенных в „Учредительном манифесте” и „Уставе”. Тем не менее, деятельность I Интернационала протекала в идейной борьбе различных течений, на которую накладывались преследования социалистов со стороны властей. Последние видели в них бунтовщиков, опасных для существующего государственного и общественного устройства.

Борьба течений в Интернационале носила острый характер, но не разъедала его целостности, поскольку представляла собой, в сущности, дискуссию о социализме. Именно в этот период марксизм занимает центральное место среди социалистических течений, из критиковавшего он превращается в критикуемого. Этому немало способствовал и выход в свет первого тома труда Маркса „Капитал”, где он рассматривал развитие капитализма как системы. В то же время в социалистическом движении зарождается и приобретает всё большую популярность **бакунизм (анархизм)** (основатель – М. А. Бакунин). Сущность взглядов Бакунина сводилась к тому, что капиталистическое общество будет разрушено народом (крестьянами, маргиналами) в результате революции, уничтожающей государство. Основную роль он и его сторонники отводили не рабочему классу, выступали против существования государства, а следовательно, и против партий, партийной борьбы. По их мнению, нужна немногочисленная, хорошо законспирированная организация, которая должна террором и другими средствами возбуждать революцию.

К 1870-м гг. происходит расслоение в среде I Интернационала. Единой линии ему выработать так и не удалось, поскольку в нём были сосредоточены представители разных рабочих слоёв. Нужно отметить, что промышленная революция происходила в странах Европы не одновременно, что обусловило различия между рабочими как в разных

странах, так и в пределах одной страны. Например, английские рабочие и их идеологи были настроены весьма умеренно, поскольку капитализм и рабочее движение в Англии насчитывали не один десяток лет. В то же время, германские рабочие были более агрессивны, так как здесь промышленный переворот только начинался. В самом рабочем движении не существовало однородности. Были высококвалифицированные или потомственные рабочие, тесно связанные с городской культурой, оторванные от традиционных сельских структур, которые индивидуальные выгоды ставили выше коллективных. Были низкоквалифицированные потомственные рабочие, для которых работа, дававшая возможность прокормить семью, была важнее революционных начинаний. Были сезонные рабочие, а также рабочие первого-второго поколений, которые ещё не порвали связи с сельским укладом и для которых вопросы революции и перестройки общества „по-справедливости” имели большую актуальность – ведь условия их труда были тяжёлыми и плохими, а альтернативы для нормального существования не было. Все эти факторы обусловили раскол рабочего движения, который наметился в 1870-х, а оформился в 1880-х гг. Сюда надо добавить преследования со стороны властей и желание многих деятелей социалистического движения основывать не единую партию рабочего класса, а партии в своих странах, чтобы бороться за достижение конкретных целей в рамках конкретной страны. В 1876 г. последовал формальный роспуск I Интернационала, который фактически перестал действовать ещё с начала 1870-х гг, когда из-за преследований со стороны европейских правительств в 1872 г. Генеральный совет Интернационала был перенесён в Нью-Йорк и таким образом оторван от европейских дел. Однако важным итогом деятельности Интернационала стало то, что он, приобщив к марксизму передовых рабочих, способствовал созданию массовых социалистических рабочих партий во многих государствах Европы.

Таким образом, на протяжении своего развития вплоть до 1870-х гг. социализм как идеология развивался довольно бурно, приобретая всё больше сторонников среди европейских крестьян, рабочих и даже интеллигенции. Этому способствовала как промышленная революция, так и практические действия идеологов социализма, превративших его из утопии в общественно-политическое движение.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Айрапетов А. Г. Западноевропейский и русский утопический социализм нового времени. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
2. Гаджиев К. С. Политическая наука // <http://lib.socio.msu/>

3. Зотова Л. В. Политические идеалы и ценности: единство и различие трактовок либеральной и социалистической мысли первой половины XIX века // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Политология. – 2001. – № 3. – С. 147–158.
4. Кашников Б. Н. Марксизм как радикальная критика либеральной справедливости // Вопросы философии. – 2005. – № 6. – С. 37–49.
5. Маркс К. Манифест коммунистической партии. – М.: Госполитиздат, 1954. – 72 с.
6. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии: В 3 т. – М.: Госполитиздат, 1955.
7. Ойзерман Т. Марксизм как идеология // Свободная мысль. – 1999. – № 5. – С. 94–105.
8. Ойзерман Т. И. Марксистская концепция социализма и реальный социализм // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 3–13.
9. Ойзерман Т. Учение К. Маркса и идея насильственной революции // <http://www.i-u.ru/>
10. Плеханов Г. В. Утопический социализм XIX в. – М.: Госполитиздат, 1958. – 78 с.
11. Фостер У. З. История трёх Интернационалов. – М.: Госполитиздат, 1959. – 618 с.
12. Хобсбаум Э. „Масштаб посткоммунистической катастрофы не понят за пределами России” // Свободная мысль. XXI. – 2004. – № 9. – С. 3–14.
13. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. – М.: Политиздат, 1978. – 240 с.

### ЕКОНОМІЧНЕ СТАНОВИЩЕ УКРАЇНЦІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ НА СИБІРСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Після реформи 1861 р. становище основної маси українського селянства не покращилось. Селяни, які формально одержали особисту свободу, залишались підпорядкованими поміщикам. Головною причиною подальшого зубожіння була нестача землі. Гостре малоземелля змушувало українців назавжди залишати домівки у пошуках омріяного земельного багатства на схід від Волги. Навіть суворий сибірський клімат, значна віддаленість від рідних місць не стали перешкодою для масового переселення українських селян до Сибірського краю у 90-х рр. XIX – на початку XX ст.

Облаштувавшись на новому місці, українські новосели потрапили не тільки у незвичні, але і в якісно відмінні природно-господарчі та соціально-аграрні умови.

З посиленням переселенського руху із європейської частини Росії (у тому числі з українських губерній) до Сибіру навіть місцевому старожилівському населенню стало не вистачати землі. Та й сама норма наділу – 15 десятин – по сибірських розмірах і землях була зовсім невеликою. З цієї причини багато волостей і сіл не приймали більше новоселів. Прибуваючим селянам стали відводити залишені перелogi та пустища там, де вони ще були. Як правило, такі переселенські ділянки не мали лісу, придатного для спорудження житла та господарчих приміщень, сіножатей, зручних пасовищ, не були обладнані водопостачанням, містили багато непридатної землі. До того ж розробка цілини вимагала великих матеріальних витрат, що малозабезпеченим українським переселенцям кінця XIX – початку XX ст. було не завжди під силу.

За цих обставин тільки деякі із новоселів підіймали перелogi у перший рік. В інших випадках під рільництво використовувались старі запущені ниви. І тільки на третій рік новопоселяни підіймали цілину. Більш заможні українці вдавалися до купівлі у старожилів обробленої і навіть засіяної землі, або ж орендували пари на так званій “міській землі” (“міська земля” – це казенні землі, які орендували городяни). Інколи новосели наймали старожилів орати землю, сплачуючи по 3-4 крб. за десятину. Там, де ще не було земельної тісноти, старожили-росіяни дозволяли українським аграріям сіяти старожилівські зернові на відведеному на старожилівській землі невеликому наділі (так звані “присевки”) з правом користуватися урожаєм за умови виконання на користь власника різних домашніх робіт.

Майнове становище переселенців визначалось розміром принесеної

з батьківщини суми, отриманої там від продажу майна, і тих грошей, які залишилися після витрат у дорозі. Зауважимо, що до запровадження обов’язкового ходацтва (20 січня 1897 р.) сім’я, яка отримала дозвіл на переселення, зобов’язувалася через два місяці вирушити у дорогу. У противному разі прохідне свідоцтво вилучалось. Тому селяни поспішали з ліквідацією свого майна. Від’їжджаючи збували худобу, будівлі, реманент тощо за безцінь. З іншого боку, до отримання дозволу на переселення суворо заборонялось вести будь-яку розпродажу.

Згідно закону від 13 липня 1889 р. від’їжджаючи повинні були залишати свої наділи товариству безкоштовно, без будь-якої винагороди, а також мати при собі 125 – 300 крб. на облаштування господарством на новому місці. Але по домовленості з обох сторін паралельно існував і продаж земельних угідь.

Після опублікування указу від 9 листопада 1906 р., за яким кожний селянин одержав ще й право продати свій наділ, почастишали випадки продажу землі українськими переселенцями. Так, у 1909 р. на 100 переселенських сімей із Харківської губернії продали свої наділи 69, а у 1910 р. – вже 83 сім’ї. Через те, що селяни переселялися партіями, то в одному селі чи волості різко підвищувалась пропозиція земельних ділянок на продаж → ціна на землю падала.

Інколи спостерігалось передавання наділів в оренду товариству (переважно до 1906 р.), односельцям або рідним. У деяких громадах установлювали термін оренди до 13 років, щоб по його закінченні земля остаточно переходила у власність товариства. Така оренда мала ту перевагу, що у випадку повернення селяни могли забрати землю назад. Більш заможні переселенці не поспішали з продажем землі. Часто здавали свою землю в оренду або зберігали її за собою, “про всякий випадок”, чи продавали по більш вигідній ціні.

Довга та тяжка дорога майже повністю поглинала всі заощаджування переселенців. Багато прибували до Сибіру без майна і грошей. Тільки з 80-х рр. XIX ст. царський уряд став частково допомагати новоселам. Спочатку вони отримували невелику суму на подорожні витрати. І тільки за законом 1889 р. переселенцям почали видавати позики на облаштування господарства (в Усурійському краї – з 1885 р.).

Розмір позик у Тобольській губернії вар’ювався від 155-250 крб. (у північних районах) до 70-79 крб. Ті ж новосели, хто приписався до старожилів, мали право на одержання позики, але у половинчатому розмірі. Позики, призначені для бідноти, одержували у рівній мірі і заможні господарства. З початком проведення в життя століпінської опори на куркульство урядова позика перетворилась у знаряддя цієї політики. Процес поляризації у переселенському селі ще більше посилювався. Біднота витрачала позику ще до її отримання, шляхом купівлі

у борг під великі відсотки у старожиливі різних предметів господарчого обзаведення та худоби. Заможні ж купували все необхідне за власні кошти.

Керуючись законом від 5 липня 1912 р., Рада Міністрів у лютому 1913 р. розділила залюднені райони Сибіру у залежності від ґрунтово-кліматичних та інших умов на 7 розрядів, установивши для кожного із них розмір господарчої позики. До першого розряду були віднесені найбільш заселені землі, розташовані неподалік від залізниці. Південні райони Тобольської губернії якраз і були зараховані до нього. Тому найбільш переселенські господарства напередодні 1917 р. знаходились у місцевостях з самою високою позикою, а зручні для заселення райони Західного Сибіру фактично віддавались у розпорядження заможної верхівки новоселів.

Більшість переселенців-українців, не маючи необхідної суми для облаштування свого господарства, намагались заробити її де-небудь поблизу, не йдучи надовго і далеко від своїх сел. Робота за наймом у старожиливі стала практично єдиним засобом для приживання на новій батьківщині. Термін і форми наймів були різноманітні: термінова робота на один день, сезон, рік, позика під роботу, грошима, продуктами, худобою тощо. Особливо поширеною була поденна робота. Ціни на підрядні роботи у старожиливі були майже скрізь однакові. Напр., убрати десятину пшениці – 5-6 крб., виставити 100 копиць сіна з весни – 4 крб., літом – 7 крб. (+ господарські харчі). Звичайно, новоселів наймали дешевше: бувало, що вони працювали у старожиливі поденно за 15 коп. і помісячно за 4 крб. Проте переселенці не обов'язково йшли найматися до старожиливі. Завжди, коли була можливість заробити у своєму селі, вони батрачили у заможних земляків.

Особливо важко приходилось малосімейним бідним переселенським господарствам, бо навіть за даними самої сибірської адміністрації для облаштування у Тобольській та Томській губерніях необхідно було мати, як мінімум, 140-150 крб.

Слід відзначити, що на перших порах спостерігалось незначне розширення площі посівів, збільшення чисельності робочої худоби та інвентаря (хоча й не в усіх). Проте таке “покращання” для багатьох новопоселенців означало лише доведення господарства до мінімального рівня, при якому воно взагалі могло існувати у Західному Сибірі як самостійне. Зауважимо, що не всі господарства брали участь у цьому процесі: одні так нічого і не досягали, а інші, заможні, не потребували ніяких строків.

Іншими словами, визнаючи важливість довготривалого перебування у Сибірі новоселів-аграріїв, необхідно враховувати, що перебільшення цього фактору може привести до помилкових висновків. Час не стирає

межу між багатими та біднотою. На наш погляд, взагалі неправомерно ставити питання про якийсь означений термін стосовно переселенського обживання на сибірських землях. Більш суттєво з'ясувати, як скоро продуктивні сили всієї маси переселенців за той чи інший період вселення досягли рівня, на якому вони знаходились на батьківщині.

В загальному балансі сім'ї українських новоселів були більш чисельними й сильнішими за робочим складом, чим сім'ї російських селян-старожиливі, значно молодші селянських сімей європейської Росії (було багато дітей і мало старих людей), кількість чоловіків переважала число жінок. Відповідні архівні матеріали містять дані, коли сім'ї полтавчан та чернігівців складались із 6-

11 осіб, а у харків'ян – із 7-15 осіб, особливо у 1903-1905 рр. Наочно середній чисельний склад української переселенської сім'ї на початку XX ст. можна подати у вигляді наступної таблиці:

| Губернії виселення:            | Роки: |      |      |      |      |      |      |             |
|--------------------------------|-------|------|------|------|------|------|------|-------------|
|                                | 1906  | 1907 | 1908 | 1909 | 1910 | 1911 | 1912 | 1906 - 1912 |
| Полтавська (чисельність сім'ї) | 5,7   | 6,0  | 6,1  | 6,3  | 6,4  | 6,5  | 6,1  | 6,2         |
| Харківська                     | 5,9   | 6,2  | 6,1  | 6,3  | 6,4  | 6,5  | 6,0  | 6,2         |
| Чернігівська                   | 6,1   | 6,1  | 6,4  | 6,3  | 6,5  | 6,2  | 5,8  | 6,2         |

Звичайно, склад сім'ї, її робочого ядра впливали на економічну спроможність переселенців. Але слід зазначити, що ні чисельний, ні статеві-віковий склад (хоча вони, нарівні з іншими факторами, виконували свою роль, особливо у перші роки після поселення на сибірських землях) не визначали економічну заможність української сім'ї – багатії завжди могли найняти робітників на місці.

Отже, українське переселенське село кінця XIX – початку XX ст. не було однорідним за складом. На сибірських землях продовжувався процес розширення селянства європейської частини Росії.

Згідно закону новоселів наділяли землею одноразово – по кількості зарахованих на ділянку чоловічих душ. Після цього ніяких прирізків землі на нові народжувані душі не дозволялось. Удова, якщо вона була головою родини, також мала право на наділ. Нестача землі поповнялась її купівлею у старожиливіського населення. Але у більшості випадків українські аграрії орендували орну землю.

За строками оренда являла собою строкату картину, хоча переважали короткотермінові форми: на 1-3 роки. Орендні угоди укладалися перед оранкою, під озимину – влітку, під яровий посів – навесні. На початку ХХ ст. в українських новопоселян на першому місці була оренда земельних угідь “за гроші”. Орну землю орендували як індивідуально, так і колективно, тобто усією громадою. Не була винятком й оренда “під продукти”, по 3-5 пудів пшениці за десятину. Оренда обробленої землі “під відробітки” була поширена серед самовольців, неприписаних переселенців та серед тих українців-новоселів, хто не мав достатньо сил і коштів для освоєння цілини.

Оренда “під розорювання новині” практикувалась у тих випадках, коли заможний селянин орендував цілину у бідняка-переселенця. Тим самим обробіток цієї землі був своєрідною платою за надану в оренду ділянку.

Повсюди практикувалась і оренда вільних казенних земель. До початку першої світової війни основна маса орендованих у казни земель знаходилась у двох губерніях Західного Сибіру – Тобольській та Томській. Такі казенно-оброчні ділянки здавались в оренду лише на один рік. Випадки оренди таких наділів були зафіксовані й серед українських новоселів.

Крім орної землі, українці орендували сіножаті як всім товариством, так і індивідуально. Угоди укладались навесні або перед косовицею. Як правило, сінокісні угіддя орендували “на один укіс”. Казна установлювала на сіножаті, які здавала на 1 рік, більш високу плату, чим на тривалий термін.

Отже, розглянувши низку питань стосовно матеріально-поземельного облаштування українських аграрних мігрантів на землях Західного Сибіру, можна виділити наступне. Визначальними складовими майнового стану українських новоселів були кошти, отримані від продажу скарбу, наділу (особливо після 1906 р.), грошова допомога або позика від казни, можливість заробітків на місці. Навіть сам царський уряд визнавав формальність розміру переселенської ділянки за Уралом – 15 десятин. До того ж цілинна сибірська земля вимагала значних матеріальних витрат. Позики на подорожні затрати від’їжджаючі стали одержувати лише з 80-х рр. ХІХ ст., а безпосередньо на обзаведення господарством – з 1889 р. У період проведення століпінської аграрної політики (1906 – 1917 рр.) такі “дотації” тільки збільшували поляризацію українського селянства уже на сибірській землі. Як свідчать матеріали перепису 1916 р., 50 % господарств новоселів залишались у категорії бідноти. Заможні завжди мали змогу найняти робітників, придбати за кошти все необхідне для господарства. Тому основній масі новопоселенців кінця ХІХ – початку ХХ ст. було “дешевше” не купувати старожилівську землю, а орендувати її “за гроші”,

“під продукти”, “під відробітки”. Орендували не тільки оброблену землю, а й сіножаті. Казна також здавала в оренду переселенцям свої землі. Хто не міг орендувати земельні, сінокісні угіддя, той наймитував у заможних старожилів чи у більш “справних” своїх земляків.

Отже, економічне становище переселенців-українців залежало від багатьох об’єктивних та суб’єктивних чинників. Тяжкою працею новосели з України освоювали сибірські простори, піднімали цілину, осушували болота. Тисячі переселенців заплатили за це облаштування своїм життям, щоб для майбутніх поколінь українців Сибірський край став справжньою батьківщиною.

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. *Анфимов А. М.* Земельная аренда в России в начале XX века. М., 1978. – 208 с.
2. *Брусникин Е. М.* Переселенческая политика царизма в конце XIX века // *Вопросы истории*, 1965. – № 1. – С. 28 – 39.
3. *Горюшкин Л. М.* Аграрные отношения в Сибири периода империализма (1900 – 1917 гг.). Новосибирск, 1976. – 343 с.
4. *Краткий очерк условий и жизни в Сибири переселенцев из Харьковской губернии* (по сообщениям добровольных корреспондентов). Х., 1909. – 65 с.
5. *Коровушкин Д. Г.* Очерки этнокультурной адаптации поздних переселенцев в Западной Сибири. Новосибирск, 2006. – 200 с.
6. *Материалы для изучения быта переселенцев, водворенных в Тобольской губернии за 15 лет* (с конца 70-х годов по 1893 г.). М., 1897. – Т. 2. – 121 с., 33 с.
7. *Минжуренко А. В.* Заселение и хозяйственное освоение крестьянами-переселенцами степной полосы Западной Сибири в конце XIX – начале XX века. // *Проблемы исторической географии России*. М., 1982. – Вып. 2. – С. 199 – 211.

## ІСЛАМ У ТУРЕЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Представники сучасного західного суспільства часто сприймають іслам як релігію, котра несе у собі певну загрозу для “цивілізованого світу”. Обиватель, не вникаючи у сутність цієї релігії, асоціює мусульманство з терактами, про які щоденно дізнається із засобів масової інформації. У Корані дуже влучно зазначено: “Серед людей зустрічаються й такі, котрі сперечаються щодо Аллаха, нічого про це не відаючи...”<sup>1</sup>

Мусульманство – це єдина загальноарабська релігія, котра замінила численні релігійні культи та закріпила етнічну єдність релігійною.<sup>2</sup> Знайомство з обрядами та традиціями мусульман відіграє важливу роль у виникненні взаєморозуміння між Заходом і Сходом. Зокрема, українцям, на нашу думку, буде корисним більше дізнатись про особливості найближчої мусульманської держави – Турецької Республіки - задля покращення ділових та культурних контактів, подолання забобонів та упередженого ставлення до тих, хто сповідує іслам.

Характерною рисою східних суспільств є тісний союз, що існує між релігійними та політичними установами. У турок обидва порядки ідей, - релігійних та політичних настільки змішуються між собою, що їхню історію неможливо зрозуміти, не вивчаючи теологічні елементи, котрі переважають у їхній організації.<sup>3</sup>

З перших століть існування Османської імперії правителем країни став султан. Його влада була освячена релігією ісламу. Мусульмани шанують єдиного Бога – Аллаха. Мухаммад є його пророком. Спочатку проповідь Мухаммада відзначалась терпимістю, але пізніше він став проповідувати війну проти невірних. Релігійним подвигом оголошувався джихад (ар. “релігійна боротьба або зусилля”<sup>4</sup>). У Туреччині більшість мусульман були і є сунітами, котрі, на відміну від шіїтів, визнають не лише священні перекази про Мухаммада, що засновані на авторитеті членів сім’ї пророка, а й довіряють свідченням його сподвижників.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Коран. – М.: Исламская библиотека, 1998. – Сура. 22, аят 3.

<sup>2</sup> Релігія в Турції. Іслам //http://2balla.ru/index.php?option=com\_ewriting&Itemid=116&func=chapterinfo&chapter=41199&story=28140

<sup>3</sup> Коллас. История Турции. - М. – К.: Евролинц, 2003. – С. 5.

<sup>4</sup> Ейкельман Д. Ф. Близкий Схід та Центральна Азія: антропологічний підхід. – К.: Видавничий дім “Стилос”, 2005. – С. 370.

<sup>5</sup> Еремеев Д. Е. На стыке Азии и Европы (очерки о Турции и турках). – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1980. – С. 50.

Вище мусульманське духовенство відігравало важливу роль в управлінні імперією. Духовні суди розглядали справи на основі релігійних законів. Лише представники вищого духовенства мали право робити висновок про відповідність того чи іншого урядового акту Корану.

Немусульманських підданих султана називали “райя”. Вони не мали права служити на державній службі, шукати захисту у суді. Але Османська держава не втручалась у внутрішні справи християнських організацій.<sup>1</sup>

На Балканах оселилась велика кількість дєрвішей, котрі будували монастирі, засновували вакуфні комплекси, намагались залучити християн до ісламської релігії. Справа полягала не лише у прямих насильницьких формах ісламізації, а у постійній і у багатьох випадках безкровній тривалій ісламізації, котра також була примусовою, хоча й не завжди супроводжувалась насильством, залякуванням або моральним гнітом. У XIX ст. релігійний склад населення у ряді балканських областей суттєво змінився на користь мусульман. Наприклад, в Албанії вони становили приблизно 70% всього населення країни, у Македонії – приблизно 40%.<sup>2</sup>

3 листопада 1839 р. був опублікований султанський рескрипт про реформи. Він проголошував недоторканість життя, гідності та майна всіх підданих імперії, незалежно від їхньої релігії. Реформи спричинили значний спад у популярності релігійних імен, таких, наприклад, як Мехмет, Ахмет, Алі.

Маніфест 1856 р., прийнятий під тиском англо-французької дипломатії, підтвердив проголошену 1839 р. рівність у правах мусульман та немусульман.

Значною поразкою ісламських ортодоксів стала вимушена втеча з країни останнього турецького султана Мехмеда VI та позбавлення його титулу халіфа, що відбулось в ході кемалістської революції 1918–1923 рр. Після проголошення республіки Туреччина стала першою країною мусульманського світу, де національна буржуазія виступила за відокремлення церкви від держави.<sup>3</sup> У березні 1924 р. був ліквідований халіфат та міністерство у справах релігії та вакуфів, були зачинені мусульманські духовні училища, так звані “медресе”. Через місяць уряд скасував релігійні судові установи. По всій країні став поширюватись рух

<sup>1</sup> Османская империя: Государственная власть и социально-политическая структура: Сборник статей. – М.: Наука, 1990. – С. 121.

<sup>2</sup> Османская империя: система государственного управления, социальные и этнорелигиозные проблемы: Сборник статей. – М.: Наука, 1986. – С. 86, 103.

<sup>3</sup> Кондакчян Р. П. Турция: внутренняя политика и ислам. – Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1983. – С. 6.

за відмову від середньовічних звичаїв, за розкріпачення жінок, за європеїзацію.<sup>1</sup>

Незважаючи на войовничу секуляристську ідеологію турецької держави, значна частка населення зберегла яскраво виражену релігійну ідентичність. Цікавим фактом є те, що саме у період кемалістської революції спостерігалось стійке відновлення частоти вживання релігійних імен.

У 1925-1928 рр. були прийняті нові кримінальний та громадянський кодекси. Останній заборонив багатоженство, жінка отримала рівні права із чоловіком у питаннях шлюбу та розлучення. Турчанки зняли чадру.

У квітні 1928 р., коли церква була відділена від держави, керівники Народно-республіканської партії (НРП) всіляко підкреслювали, що це не означає будь-якого притискання релігії. Все ж у школах релігія не викладалась, держава також не займалась підготовкою священнослужителів.<sup>2</sup> Була заборонена видача державних коштів на здійснення хаджу. Але у 1948 р. цю заборону було знято. Тим не менш не всі турки схвалювали таке витрачання бюджету.

Реформи, проведені під керівництвом Мустафи Кемалю, стали дійсно значним кроком до демократизації магометанства у Туреччині. Закладені ним традиції тюркізму – турецької світської націоналістичної ідеології та політики – продовжували впливати на суспільство й після смерті у 1938 р. засновника Турецької Республіки. Носії ідей ісламського фундаменталізму та пантюркізму були відсунені на другий план та іноді переслідувались, особливо перші. Гарантами збереження кемалістського курсу були створені Ататюрком НРП та армія.

На виборах 1950 р. перемогла Демократична партія (ДП), котра у 1945 р. відкололась від НРП. Лідер ДП А. Мендерес став прем'єр-міністром. Новий уряд взяв курс на підтримку крупного приватного бізнесу. Економічний розвиток країни прискорився. Із залученням іноземних кредитів та приватних інвестицій будувались нові підприємства. Середньорічний приріст ВВП у 50-ті рр. становив 8%. Але від цього виграв крупний капітал, а не середня і дрібна буржуазія міста й села, на яку раніше спиралась ДП. За цих умов стали набирати силу ліві та ісламістські течії й організації, незадоволені також проамериканською зовнішньою політикою, участю Туреччини у Корейській війні. Уряд пішов на ряд поступок ісламістам, водночас розпочавши репресії проти опозиційних сил, у тому числі НРП. Армія не могла довго залишатись байдужим спостерігачем за посиленням розколу

у суспільстві й руйнуванням його кемалістських основ. 27 травня 1960 р. в результаті військового перевороту відбулось скинення прем'єр-міністра Мендереса.<sup>1</sup> Керівник військової хунти Джемаль Гюрсель став президентом держави, а парламентські вибори 1961 р. за сприяння армії принесли першість НРП.

У 1970-х іслам в Туреччині намагався відновити свої позиції. Багато жінок стали носити вбрання, яке вони вважали “традиційним” ісламським одягом. Але водночас швидкими темпами зростала кількість дівчат початкового шкільного віку, котрі були зараховані на навчання: 1960 р. – 58%, 1999 – 97% (для порівняння – у Марокко – 27% та 64% відповідно, в Іраку – 36% та 71%, у Тунісі – 43% та 93%).<sup>2</sup>

Згідно нині діючої Конституції Туреччини, прийнятої у 1982 р., характерні особливості республіки полягають у тому, що вона є демократичною, світською, соціально-правовою державою, вірною націоналізму Ататюрка. Не можна ділити людей у залежності від їхнього віросповідання. Ніхто не має права використовувати релігійні почуття громадян для досягнення політичних або корисних цілей.

У грудні 1995 р. ісламісти, отримавши 21,3% голосів виборців, вперше в історії Турецької Республіки стали найсильнішою фракцією парламенту. Майже рік – з липня 1996 р. до червня 1997 р. – лідер клерикальної Партії благоденства Н. Ербакан знаходився при владі. За рік свого правління ісламісти намагались зламати світські закони республіки: скоротити робочі години у священний для мусульман місяць рамадан, побудувати у центрі найбільших міст нові мечеті, а собор святої Софії у Стамбулі перетворити на мусульманський храм.

Військові змусили Ербакана піти у відставку. У лютому 1998 р. Парія благоденства була заборонена за рішенням Верховного суду Туреччини.<sup>3</sup>

3 жовтня 2001 р. Великі Національні Збори Туреччини внесли поправки до 38-ї статті Конституції Туреччини. Були розширені межі таких понять, як свобода думки, висловлювань та віросповідання.

У Корані сказано: “...бійтесь також бути несправедливими у ставленні до своїх жінок”.<sup>4</sup> Але при цьому у більшості мусульманських країн жінки ізольовані від суспільного життя.

Лише дружина багатого чоловіка може виконувати всі вимоги, що висуюють мусульманські ортодокси. Сучасна ж турчанка змушена працювати. І якщо у Корані зазначено, що чоловіки мають переваги над жінками, бо матеріально забезпечують родину, то зараз це часто

<sup>1</sup> Грант Н. Конфликты XX века. – М.: Физкультура и спорт, 1995. – С. 309.

<sup>2</sup> Ейкельман Д. Ф. Близький Схід та Центральна Азія: антропологічний підхід. – К.: Видавничий дім “Стилос”, 2005. – С. 191.

<sup>3</sup> Боровой Я. Бой с тенью Ататюрка // Новое время. – 2000. - №17-18. – С. 39.

<sup>4</sup> Коран. – М.: Исламская библиотека, 1998. – Сура 4, аят 3.

<sup>1</sup> Миллер А. Ф. Очерки новейшей истории Турции. – Москва-Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1948. – С. 149.

<sup>2</sup> Новичев А. Д. Крестьянство в Турции в новейшее время. – М.: Издательство восточной литературы, 1959. – С. 265.

не відповідає дійсності. 7 травня 2004 р. принцип рівноправ'я між чоловіком та жінкою став конституційним принципом. Більше турецьких жінок стало працювати у сфері обслуговування і навіть у модельному бізнесі. Представниці прекрасної статі, як правило, працюють продавцями у престижних ювелірних салонах або магазинах хутра, а у крамничках, котрими переповнені вулиці турецьких міст, торгують лише чоловіки.

Водночас жінки, які не мають потреби самі заробляти гроші, не хочуть залишатись поза суспільним життям. Вони отримують освіту, прагнуть до самореалізації. Більшою мірою це характерно для Анкари, Стамбулу та туристичних регіонів країни, де зараз дуже рідко можна зустріти турчанку у чадрі. Більше того, деякі турки-мусульмани сім'ями ходять на пляж. Що свідчить про адаптацію ісламу до сучасних умов життя.

Коран можна трактувати досить неоднозначно. І якщо раніше традиціоналісти від ісламу прагнули наголосити на обмеженнях, котрі мусульманство накладає на роль жінки у суспільстві (“Ваші дружини – нива для вас, тому ходіть на вашу ниву, коли і як зажадаєте”), то нині турецьке суспільство живе за принципом – “Жінки – не майно”<sup>2</sup>.

Обрядовій стороні мусульманство надає першочергового значення. П'ятикратний намаз входить до числа основних принципів ісламу. Але за сучасних умов життя значна кількість віруючих турків не мають змоги п'ять разів на день відриватись від роботи. І поступово відмова від намазу стає нормою, що, однак, зовсім не означає, що люди перестають вірити в Аллаха. Іслам має багато приписів: заборона на зображення людей та тварин, на вживання алкогольних напоїв, заборона на азартні ігри. Але у наш час цих заборон практично не дотримуються.<sup>3</sup>

Суворо дотримуються зараз лише двох приписів: обряду обрізання та заборони споживання свинини. На думку представників Управління у справах релігії Туреччини, іслам не дарма заборонив споживання м'яса свині. Через великий вміст жирів та холестерину м'ясо свині може призвести до захворювань серця, печінки, а також негативно впливати на гормональний баланс в організмі людини. Але на фермах Туреччини вирощують тисячі свиней, чиє м'ясо подають у ресторанах іноземним туристам. І ця сфера тваринництва цікавить Євросоюз в рамках переговорного процесу щодо вступу республіки до цієї організації.

Хоча свинина у Туреччині не є популярною з релігійних причин, для потреб туристичної сфери свиней все ж розводять на п'яти фермах.<sup>1</sup>

У сучасній Турецькій Республіці релігійні школи суворо контролюються міністерством освіти. Мусульманське ж духовенство в свою чергу намагається впливати на світську освіту. Всі персонажі-іновірки зі 100 класичних творів світової літератури, котрі входять до шкільної програми у Туреччині, “прийняли іслам”. Віднедавна у турецькій шкільній хрестоматії все правильно з точки зору віри. “Дай мені трохи хліба, заради Аллаха”, - просить Піннокіо. Том Соєр не відрізняється любов'ю до хатніх справ, але проявляє особливу старанність в заучуванні молитов арабською мовою. Проте не всі у Туреччині радіють такій ісламізації художніх творів. Розгорівся скандал, адже згідно конституції Турецька Республіка є світською державою.<sup>2</sup>

Відомий богослов і проповідник Олександр Мень зазначав, що між різними народами, які сповідують одну релігію, виникає духовне єднання.<sup>3</sup> З цим не можна не погодитись. Але, на нашу думку, Туреччина є винятком щодо цієї тези. Незважаючи на те, що переважна більшість населення цієї держави є мусульманами, Турецька Республіка не завжди солідарна з іншими країнами ісламського світу. Коли у 2006 р. глава Ватикана Бенедикт XVI процитував висловлювання візантійського імператора XIV ст. Мануїла II Палеолога про сутність джихада, у багатьох мусульманських державах відбулись масові демонстрації протесту. А ідеолог радикалів від ісламу Алі бен Саліх аль-Джабалі закликав мусульманські країни припинити будь-які зв'язки із тими державами, котрі “промовчали”, почувши слова Папи Римського.<sup>4</sup> Турецька ж влада не побоялась незадоволення радикальних ісламістів. У листопаді 2006 р. відбувся візит Папи до Стамбулу. Турецький прем'єр Р. Т. Ердоган назвав тих, хто протестував проти візиту папи, “вузьколобими догматиками”, котрі діють проти інтересів своєї держави. Правляча в Туреччині політична партія у своїх документах та гаслах заявляє про послідовну відданість ісламу, що, однак не дає приводу звинуватити її у прихильності до радикального ісламізму.<sup>5</sup>

Репутацію Туреччини як демократичної, безпечної для відвідувань країни зіпсували теракти останніх років. Відповідальність за теракти на

<sup>1</sup> Тайная свинина Турции //www.explan.ru

<sup>2</sup> Даже деревянный Пинноккио в Турции принял ислам // <http://utro-culture.blogspotline.ru/879764.html>

<sup>3</sup> Мень А. Магизм и единобожие. – М.: Эксмо, 2005. – С. 30.

<sup>4</sup> Нечитайло Д. Радикальные исламисты аплодируют Папе Римскому // Азия и Африка сегодня. – 2007. - №3. – С. 64.

<sup>5</sup> Труевцев К. Бунт против Ватикана? // Азия и Африка сегодня. – 2007. - №3. – С. 69.

<sup>1</sup> Там само. – Сура 2, аят 223.

<sup>2</sup> Там само. – Сура 4, аят 19.

<sup>3</sup> Религия в Турции. Ислам // [http://2balla.ru/index.php?option=com\\_ewriting&Itemid=116&func=chapterinfo&chapter=41199&story=28140](http://2balla.ru/index.php?option=com_ewriting&Itemid=116&func=chapterinfo&chapter=41199&story=28140)

курортах Анталія та Мармаріс взяла на себе радикальна організація “Соколи звільнення Курдистану”, а в Стамбулі, згідно офіційних заяв, діяла міжнародна терористична організація “Аль-Каїда” та одне з турецьких ісламістських угруповань – “Ісламський фронт бійців Великого Сходу”. Поліція заявляла, що теракти в Стамбулі фінансувались з-за кордону. Прем’єр-міністр Туреччини Р. Т. Ердоган негайно закликав знайти винних.<sup>1</sup>

В ісламській спільноті немає єдиного погляду на теракти, що здійснюються смертниками “заради віри”, на вбивства в результаті цих актів невинних людей. Тисячі мусульман намагаються відповісти на питання – “добро” такі теракти чи “зло” відповідно догматів ісламу. Мусульманство, так само, як і будь-яка інша релігія, містить у собі елементи, котрі можна експлуатувати в політичних цілях для виправдання як добра, так і зла.<sup>2</sup>

ЗМІ, а слідом за ними й більшість наших співгромадян бачать у кожному теракті релігійні мотиви. Насправді ж, захист канонів ісламу часто стає лише прикриттям боротьби окремих терористичних угруповань за вплив на світову політику. А іноді мова й взагалі не йде про релігію. Угруповання “Соколи звільнення Курдистану” здійснюють акти насилля на знак протесту проти політики, котру турецька влада проводить щодо курдів. Вибухи у Туреччині завдали відчутного удару найбільш прибутковому сектору економіки – туристичній індустрії. За період з січня по серпень 2006 р. країна втратила 8% іноземних гостей.<sup>3</sup>

Безпека життя та здоров’я, а також матеріальне благополуччя власних сімей є для більшості громадян Турецької Республіки важливішими, ніж боротьба за збереження ісламських традицій. Це не означає відмову від релігії. П’ять “стовпів” – символ віри, п’ять щоденних ритуальних молитов, подання милостині, піст та проща до Мекки – залишаються важливими для турків. Але сучасне життя вносить свої корективи у ставлення турків-мусульман до релігії.

З листопада 2002 р. правлячою партією в Туреччині є проісламістська Партія справедливості і розвитку на чолі з Р. Т. Ердоганом. Тоді вона набрала 34,3% голосів. ЗМІ заявляли про те, що “кошмар став дійсністю” – ісламісти отримали право самостійно сформувати уряд. Але партія Р. Т. Ердогана задекларувала курс на входження до Євросоюзу

при збереженні традиційних цінностей турецького народу.<sup>1</sup> Щоправда колись лідер партії був засуджений за публічне читання власного вірша, у якому він називав мінарети штиками, а віруючих – солдатами. Уряд Р. Т. Ердогана пропонував відмінити заборону на появу у державних установах у традиційному ісламському одязі, виступав за розширення викладання ісламу у школах, за визнання подружньої невірності карним злочином. Але будь-який різкий рух в сторону політичного ісламу може призвести до втручання військових. Армія у Туреччині традиційно більш авторитетна, ніж політичні партії будь-якого спрямування.

У липні 2007 р., після невдалої спроби обрати нового президента (травень 2007 р.), на дострокових парламентських виборах 46,7% турецьких виборців висловили свою підтримку ПСР.<sup>2</sup> Як видно, за період з 2002 р. довіра населення до цієї партії значно збільшилася. Але наврядчи ця політична сила зважиться піти проти спадку засновника республіки Ататюрка. Люди, що проголосували за фундаменталістів, пов’язують свої сподівання не із встановленням “ісламського порядку”, а із покращенням економічної та суспільної ситуації. 28 серпня 2007 р. кандидат від правлячої партії Абдулла Гюль став новим президентом Туреччини. Опозиція неодноразово висловлювала побоювання, що на посаді глави республіки Гюль буде виступати за ісламізацію суспільства та реставрацію релігійних практик. Але сам новообраний президент пообіцяв надавати підтримку секулярному устрою і заявив про те, що його головними завданнями стануть укріплення зовнішньополітичного впливу Туреччини та входження країни до Євросоюзу.<sup>3</sup> Турки намагаються знайти компроміс між дотриманням канонів ісламу та побудовою демократичного суспільства. Мусульманство постійно відчуває на собі вплив соціально-політичних, культурних та інших факторів суспільного життя.<sup>4</sup> Турецький народ та його правителі (як би вони себе не називали – ісламістами чи демократами) намагаються досягти високого рівня життя, прагнуть поставити Турецьку Республіку в один ряд із найрозвинутішими державами світу. Тож, на нашу думку, турки вже не зможуть відмовитись від свого нинішнього способу життя – досить далекого від традиційного ісламу.

<sup>1</sup> Евгений Бахревский. Результаты выборов в Турции: На Юге Евразии перемены? // <http://www.evrazia.org/modules.php?name=News&file=print&sid=847>

<sup>2</sup> В мире // Время. – 2007. – №127. – С. 1.

<sup>3</sup> Президентом Турции избран Абдулла Гюль // <http://www.vremya.ru/news/1016698.html>

<sup>4</sup> Ахадов А. Ф. Ислам в погоне за веком. – М.: Политиздат, 1988. – С. 5.

<sup>1</sup> Премьер-министр Турции призвал население успокоиться // [http://www.gazeta.ru/2003/11/20/box\\_3613.shtml#296387](http://www.gazeta.ru/2003/11/20/box_3613.shtml#296387)

<sup>2</sup> Руло Э. Добро, зло и «терроризм» // Свободная мысль. – 2007. – №5. – С. 42-48.

<sup>3</sup> Спецслужбы Турции расследуют теракты на курортах // <http://www.politnn.ru/?pt=news&view=single&id=64815>

**МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ  
ЗА ТЕМОЮ «ЄВРОАТЛАНТИЧНА ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНИ  
НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ»**

Одним із завдань освітньої галузі «Суспільствознавство» Державного стандарту базової і повної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 року № 24 [2, С. 4], є формування в учнів старшої профільної школи критичного мислення. У зв'язку з цим на порядок денний гостро постала проблема зміни підходів до проведення уроків історії у старших класах профільної школи. Розв'язання такої проблеми передбачено й чинною Концепцією профільного навчання в старшій школі, затвердженою рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25 вересня 2003 року № 10/12-2 [5, С. 3-15]. Отже, бачимо, що відповідна нормативно-правова база з питань змінення підходів до проведення уроків з історії в старшій профільній школі сформована. У свою чергу, від учителя-предметника залежить змістовно наситити складову таких уроків.

Чинними програмами з історії України та всесвітньої історії [4] передбачено вивчення низки тем, присвячених євроатлантичній інтеграції України. Починаючи з 2006/2007 навчального року, вчителям історії пропонується “особливу увагу звернути на теми, що стосуються євроінтеграції та вступу України до НАТО” [8, С. 86] (детальніше про це див. інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки України від 01.06.2006 року № 1/9-390 щодо вивчення шкільних дисциплін) [3, С. 3].

Враховуючи зазначене вище, творчо використовуючи наявний науково-методичний потенціал з системи роботи «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» [9], у грудні 2007 року для керівників методичних об'єднань вчителів історії загальноосвітніх навчальних закладів Харківської області було проведено науково-методичний семінар «Розвиток критичного мислення на уроках історії». У рамках цього важливого науково-методичного заходу практичної спрямованості учасникам було запропоноване навчально-тренувальне заняття «Євроатлантична інтеграція України наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.». Головними дійовими особами цього заняття стали учні 11-А класу Харківського ліцею будівництва та архітектури Харківської обласної ради, які навчаються художньо-естетичним профілем.

Нижче пропонуються відповідні дидактичні матеріали, які вчитель може творчо використовувати на різноманітних уроках історії за відповідною темою або у позаурочний час. Однією з головних умов

є володіння вчителем технології методичної системи «Читання та письмо для розвитку критичного мислення».

Заняття проводиться у межах 1,5-2 годин. Мета заняття – використовуючи метод інтерактивної системи нотаток для ефективного читання та мислення “ПОМІЧ”, методичну систему АУР (актуалізація, усвідомлення змісту, рефлексія), із використанням тексту-оповіді та міжпредметні зв'язки (уроки рисунку), сформувати в учнів систему знань і розвинути предметні компетенції з даної теми занять.

Після проведення цього заняття учні зможуть вільно опрацьовувати наукові тексти, добирати необхідні факти для підтвердження різних точок зору, критично оцінювати суть історичних процесів, висловлювати обґрунтовані щодо перспектив євроатлантичної інтеграції України, використовувати графічно-малюнкові матеріали для відстоювання власної позиції.

Заняття доцільно розподілити на певні умовні етапи проведення. Бажано створити у класі декілька (3-4) групи учнів, які під час заняття виконуватимуть запропоновані завдання, обмінюватимуться набутими знаннями.

Заняття розпочинається з того, що вчитель пропонує учням записати у зошитах усе, що вони вже знали (чули, бачили, читали) про ЄС, НАТО та пов'язані з їх діяльністю події, фактами, історичними діячами тощо. Робота триває не більше 3 хвилин.

За результатами проведеної роботи учні озвучують записи. Узагальнення результатів роботи (вчителем або учнем).

Наступний етап роботи пов'язаний з розв'язанням задачі щодо етапів євроінтеграції.

З метою розвитку компетенції аналізу історичних документів учням пропонується уривок промови міністра закордонних справ Франції від 9 травня 1950 року Робера Шумана:

«Пропонується надати під загальне найвище управління усе франко-німецьке виробництво вугілля та сталі в організації, відкритій для участі інших країн Європи. Об'єднання виробництва вугілля та сталі негайно сприятиме створенню загальної бази для економічного розвитку як першого кроку до європейської федерації, змінить долю тих регіонів, що так довго відзначалися виробництвом спорядження для воєн, жертвами яких вони самі переважно й виявлялися. Досягнута в такий спосіб солідарність зробить очевидним, що будь-яка війна між Францією і Німеччиною стає не тільки неприпустимою, але й неможливою вже з матеріальних причин...». [1].

Завдання для опрацювання історичного документу:

1) Назвіть галузі промисловості, які передавалися під управління єдиного наднаціонального європейського органу.

2) Чому саме ці галузі промисловості об'єднувалися під керівництвом єдиного наднаціонального європейського органу?

3) З'ясуйте, які економічні та політичні цілі переслідував так званий “план Шумана”.

Робота завершується етапом узагальнення та відповіддю на поставлене перед аналізом документу завданням “План Шумана – проект народження нової Європи”.

Наступний етап заняття. Учитель демонструє учням фотокартку “Укладання Римського договору 1957 р.” Аналіз доцільно здійснити за встановленим нижче алгоритмом.

#### **Алгоритм роботи (дослідження) з фотографією**

1. Опишіть, кого (або що) ви бачите на фотографії.  
2. Що роблять або чим займаються люди, яких зображено на фотографії?

3. Чому саме в цей момент і саме на цьому місці могли опинитися ці люди? (пригадайте їх біографію).

4. Як вдягнуті ці люди? Чому саме так?

5. Про що можуть розповідати обличчя людей, зображені речі, цифри, малюнки?

6. Чи можна встановити час, коли з'явилася фотографія? Які ознаки нам допомагають?

7. Яку нову інформацію можна отримати, розглядаючи (досліджуючи) цю фотографію?

8. Зробіть висновки за результатами проведеної роботи.

З матеріалами про остаточне становлення ЄС та укладання Маастрихтського договору (1992 р.) вчитель знайомить учнів та проводить з ними діалогову бесіду.

Наступним етапом роботи є опрацювання учнями фотоматеріалів “Прапори країн ЄС”. Учитель прикріплює фотокартку “Прапори країн ЄС”, роздає учням географічні атласи “Країни Європи” або “Країни Західної Європи” (вони містять коротку інформацію про країни Європи та їх емблематику). Учні самостійно знайомляться із запропонованими інформаційно-довідниковими матеріалами, що є в атласах, співставляють з фотоілюстраціями. Робота завершується тим, що групи учнів називають країни, прапори яких представлені на фотокартці. Таким чином в учнів формуються знання про 27 країн Європи – учасників Євросоюзу.

Учитель пропонує учням дати відповідь на запитання:

- Чи усі країни Європи входять до ЄС?
- Поясніть, чому серед них немає України?

Подальша робота продовжується в мікрогрупах, які утворюються з вже існуючих. Учні пропонується представити життя ЄС після аналізу додаткової інформації, яка міститься у збірці «Азбука Європейської

інтеграції» [11]. Кожна з утворених мікрогруп учнів вивчає роздавальний матеріал:

- 1) цілі ЄС;
- 2) концепція ЄС;
- 3) умови та порядок вступу до ЄС;
- 4) територія ЄС;
- 5) громадянство ЄС;
- 6) мови ЄС;
- 7) ЄС та Рада Європи;
- 8) Європарламент;
- 9) Європейська Рада;
- 10) Конституція для Європи.

За результатами роботи кожна група учнів представляє опрацьовані матеріали, підходить до закріпленого на дошці аркуша формату «А1» та наносить малюнки (схеми, таблички, позначки тощо), з якими асоціюється відповідна інформація. Формується образне та ілюстративне уявлення про ЄС. Досвід проведення такої роботи з учнями свідчить, що вони із задоволенням виконують такі малюнки та представляють їх, співвідносячи з опрацьованою інформацією.

З метою розширення (або набуття первинних) знань про діяльність НАТО в Європі вчитель коротко повідомляє про рік утворення, його організаційну структуру та призначення. Далі доцільно організувати роботу учнів з фотоматеріалами “Символи НАТО” та “Спільний захід ЄС та НАТО” за наведеним вище алгоритмом та провести колективне (від кожної з 3–4 груп) обговорення.

Система критичного мислення у навчанні передбачає читання тексту за допомогою алгоритму “Поміч” ( V; +; –; ?). Учні пропонується текст “Європейська інтеграція України на сучасному етапі розвитку”.

#### **Європейська інтеграція України на сучасному етапі розвитку**

Глобалізаційні процеси, які відбуваються у світі, зумовлюють необхідність тісного політичного діалогу між усіма державами та регіонами нашої планети, поглиблення міжнародних економічних, політичних, військових, культурних зв'язків.

Процес глобалізації формує нову логіку глобальних правил взаємостосунків держав і народів. Сьогодні у світі фактично відсутні кордони для поширення технологій, телекомунікацій, фінансових послуг.

Саме тому Україна проголосила курс на інтеграцію до Європейського Союзу, Північноатлантичного Альянсу (НАТО), вступ до Світової організації торгівлі.

Україна має посісти гідне місце не лише у європейському, але й світовому співтоваристві у XXI столітті.

Україна визначила вступ до Європейського Союзу стратегічною метою оскільки це забезпечить інтеграцію до господарської європейської системи, впровадження у повсякденне життя українців сталих економічних і суспільних цінностей, прискорення побудови економічно розвиненої держави, постійну участь у важливих політичних, економічних, науково-технічних і культурних заходах, які відбуваються у кожній країні Європи.

Позиція України щодо ЄС на законодавчому рівні вперше була сформульована у 1993 році в Основних напрямках зовнішньої політики. Документ проголошував наступне: «...Перспективною метою української зовнішньої політики є членство в європейських співтовариствах, а також інших західноєвропейських та загальноєвропейських структурах».

У червні 1994 року було підписано Угоду про партнерство та співробітництво, яка набула чинності лише з 1 березня 1998 року після проходження ратифікації в усіх країнах-членах ЄС.

Суть Угоди:

- 1) лібералізація торгівлі;
- 2) розвиток підприємницької та інвестиційної діяльності;
- 3) співпраця в економічній, соціальній та науковій сферах;
- 4) упорядкування національного законодавства до стандартів і юридичних норм ЄС;
- 5) технічна співпраця;
- 6) політичний діалог.

11 червня 1998 року Указом Президента України затверджено Стратегію інтеграції України до ЄС. Документ визначав основні пріоритети діяльності органів виконавчої влади України на період до 2007 року.

Важливим етапом в євроінтеграції України став Указ Президента України від 14 вересня 2000 року. Він містив комплекс заходів, що охоплюють всі сторони політичного, економічного та соціального життя держави на шляху до євроінтеграції.

Важливою передумовою інтеграції України до ЄС є вступ до Світової організації торгівлі (СОТ), до якої входять понад 140 країн і яка регулює понад 92% світової торгівлі. Членство України у цій організації дозволить позитивно позначитися на покращенні економічної ситуації у державі.

Разом з цим на шляху України до ЄС існують багато труднощів.

Відповідно до Послання Президента України до Верховної Ради у 2003 році «Європейський вибір. Концептуальні основи стратегії економічного та соціального розвитку України на 2002/2011 роки» наша держава повинна була отримати членство у СТО вже у 2002/2003 роках, підписати з Євросоюзом угоду про асоціацію протягом 2003/2004 років, домовитися з ЄС про створення зони вільної торгівлі у 2003/2004 роках,

митного союзу протягом 2005/2007 років та досягти «створення реальних передумов для вступу України до ЄС» до 2011 року.

Важливою передумовою щодо асоційованого членства України в ЄС є:

1. виконання так званих «копенгагенських критеріїв» щодо функціонування стабільних інститутів, які забезпечують демократію, верховенство закону, права людини та ін;
2. започаткування самої процедури приєднання до ЄС, яка триває 10 та більше років.

У свою чергу, Європейська комісія, яка проводить моніторинг просування країн-сусідів ЄС до цього об'єднання, дійшла висновків у 2003 році, що «...Україна побудувала класичну «африканську демократію» з її вкрай неефективним правлінням, повсюдною корупцією, переходом за межу бідності більшості населення та кланово-територіальною організацією політичного та економічного життя країни».

У червні 2003 року Рада Європейського Союзу офіційно затвердила Концепцію розширеної Європи (КРС), яка передбачає:

- 1) перспективу поглибленої економічної інтеграції;
- 2) посилений політичний діалог;
- 3) пом'якшення візового режиму з можливою повною його ліквідацією;
- 4) тісну співпрацю у сфері запобігання конфліктів та регулювання криз, правосуддя, внутрішніх справ, трансграничної співпраці, транспорту, енергетики, телекомунікацій, культури, науки та освіти, захисту оточуючого середовища;
- 5) запровадження нового фінансового інструменту сусідства.

Отож, інтенсивність просування України до об'єднаної Європи у подальшому залежатиме від швидкості та якості проведення внутрішніх реформ, темпів набуття цінностей та стандартів ЄС.

Можливий подальший інтеграційний шлях України до європейської сім'ї уявляється таким:

#### **I. 2004/2009 роки – Україна – найкращий сусід ЄС.**

(масштабна програма європеїзації, соціально-економічна модернізація країни, членство у СТО, договір з ЄС про створення зони вільної торгівлі).

#### **II. 2009/2012 роки – Україна стає країною-кандидатом щодо вступу до ЄС.**

(звернення України до органів ЄС з проханням прийняти її у це інтеграційне об'єднання).

### III. 2012/2019 роки – Україна стає членом ЄС.

(завершення переговорів з ЄС. Україна набуває офіційного членства в ЄС, бажано до 1 травня 2019 року, щоб взяти участь у чергових виборах до Європарламенту). [7].

#### Приклад заповнення таблиці після прочитання тексту за допомогою системи “Поміч”:

| «V» | «+» | «-» | «?» |
|-----|-----|-----|-----|
|     |     |     |     |

Робота завершується заповненням таблиці, яка роздається кожному учневі та обговоренням прочитаного тексту:

1. Що вам вже було відомо або думали, що вам відомо про ЄС?
2. Що, з вашої точки зору, відрізняється від того, що ви вже знали або думали про ЄС?
3. Про що нове ви дізналися?
4. Що суперечить вашим уявленням та про що ви б хотіли дізнатися додатково?

Розширити знання про прагнення України вступити до євроатлантичних структур допоможуть відео матеріали “Шлях України до європейської співдружності”. Після демонстрації відеоматеріалів проводиться співбесіда з учнями:

- 1) що виправдалося, а що ні?
- 2) чому?

На етапі читання тексту з зупинками “Україна-НАТО” вчитель повинен чітко володіти методикою проведення такої роботи, логічно задавати відповідні запитання. Учні отримують такий текст, зроблений у вигляді книжечки. Кожний блок несе необхідну інформацію, після прочитання якого здійснюється зупинка та відбувається обговорення матеріалу, ставляться запитання до наступного блоку інформації, як от: “Як ви вважаєте?”, “Уявіть, що?”, “Що з вашої точки зору може бути?”

#### Текст «Україна-НАТО» [6]

(читається з зупинками)

**Запитання:** “Як ви вважаєте, коли і чому в Україні посилюлася боротьба прибічників і противників НАТО?”

#### Читання тексту:

У 2006/2007 роках в Україні у період передвиборчих кампаній до Верховної Ради розгорнулася справжня інформаційна війна між різними політичними партіями та блоками стосовно перспектив інтеграції нашої країни щодо вступу до Північноатлантичного альянсу (НАТО).

---

**Запитання:** “У чому суть інформаційної війни з даної проблеми?”

#### Читання тексту:

Одні представники політичних сил стверджували, що лише вступ до НАТО дозволить Україні вирішити проблеми, які накопичилися. Інші – народ не бажає вступу країни до НАТО, а потрібно розвивати всебічні зв’язки з Російською Федерацією та країнами СНД.

**Запитання після читання тексту:** “Чи підтвердилися ваші припущення? Про які нові факти дізналися?”

---

**Запитання:** “Як ви вважаєте, хто в Україні підтримує ідею вступу до НАТО? Чому?”

#### Читання тексту:

Українське державне керівництво вже визначилося з вибором прозахідного шляху євроатлантичного розвитку нашої держави. Політики заявили про необхідність включення України до глобальної системи безпеки, якою є НАТО. В українському інформаційному просторі активно утверджується ідея про те, що після вступу до НАТО країна буде забезпечена відповідними гарантіями безпеки та отримує дієздатні Збройні Сили.

**Запитання після читання тексту:** “Чи підтвердилися ваші припущення? Які саме?”

---

**Запитання:** “Чи є в Україні противники вступу до НАТО? Хто ці люди? Чому саме таку позицію вони відстоюють?”

#### Читання тексту:

Також багаточисленні соціопитування населення свідчать про те, що населення України в цілому негативно ставиться до ідеї вступу до НАТО. Опитування населення засвідчило, що у 2004 році рівень підтримки ідеї євроінтеграції, у тому числі й військової, був набагато вищим, ніж у останні три роки. Спостерігається дивна тенденція: чим частіше піднімається питання вступу України до Північноатлантичного альянсу, тим більше зростає число його противників. На початок 2006 року доля противників вступу до НАТО складала майже дві третини дорослого населення України (64%), а доля прибічників скоротилася до 13%.

**Запитання після читання тексту:** “Що нового дізналися? Чому в Україні багато противників вступу до НАТО?”

---

**Запитання:** “Що необхідно зробити, щоб змінити негативне ставлення населення до НАТО як військово-політичної організації?”

### **Читання тексту:**

Відсутність об'єктивної інформації у різних верств населення про діяльність НАТО шкодить як тим, хто відстоює інтеграцію України до Альянсу, так і тим, хто демонструє протилежну точку зору. З метою поширення освіченості населення про діяльність НАТО, окрім радіо та телепередач, необхідно розповсюджувати у регіонах окрему довідкову літературу, оформлювати інформаційні стенди, проводити лекційну роботу та головне – не нав'язувати ідею «силоміць».

**Запитання після читання тексту:** “Які припущення підтвердилися?”

---

**Запитання:** “Чи праві ви?”

### **Читання тексту:**

Остання програма інформування населення з питань євроатлантичної інтеграції обійшлася бюджетові аж у 1 млн доларів. Вона зазнала повного провалу. Пропагандистські фільми та статті про НАТО програли будь-якому вечірньому випуску новин, де демонструвалися НАТОвські бомбардувальники над Косовим, Іраком, Афганістаном та повідомлялося про число загиблих. Також у свідомості багатьох українців образ американського солдата погано асоціюється зі словом «миротворець».

**Запитання після читання тексту:** “Чи підтвердилася ваша точка зору? Чому?”

---

Вчитель пропонує учням висловити власні пропозиції з проблеми, якій присвячений наведений вище текст.

Заняття завершується аналізом і узагальненням отриманих знань і набутих компетенцій. Учням пропонується опрацювати алгоритм про те, що вони знали до цього заняття і про що вони дізналися на ньому, а також максимально можливо визначити «ЄС та НАТО» – що це?, де?, коли?, хто?, як?, чим?, чому?, яким чином?, звідки?, навіщо?

Таким чином, запропоновані методичні матеріали дозволять вчителю творчо провести заняття з учнями за даною темою; дібрати, з його точки зору необхідні блоки, враховуючи досвід роботи та компетентність учнів; продовжувати упроваджувати технології критичного мислення та читання у навчально-виховний процес.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Воропаєва В. В., Татаринів М. В. Всесвітня історія. 11 клас. Готові дидактичні набори до уроків. – Х.: Вид група “Основа”: “Тріада+”, 2007. – 176 с. – (Б-ка журн. “Історія та правознавство”, Вип. 8(44)).

2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 року № 24 // Освіта України, № 5 (500), 20 січня 2004 року. – С. 1 – 13.
3. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 17-18(червень), 2006. – С. 3.
4. Історія України. Всесвітня історія. Людина і суспільство. Основи філософії: Програми для профільних класів загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Пед. преса, 2005. – 128 с.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі, затверджена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України 25 вересня 2003 року № 10/12-2 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 24 (грудень), 2003. – С. 3 – 15.
6. Печорина Н. Украина оккупирована геополитическими иллюзиями // Der Spiegel Профіль, громадянсько- політичний тижневик. – № 04, 26 листопада 2007. – С. 8 – 13.
7. Посельский В. Украина – Европейский Союз: Конец “диалога глухих” уже не за горами // Зеркало недели, № 46 (471), 29 листопада 2003. – С. 6.
8. Про вивчення історії у 2006/2007 навчальному році // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 19-20-21 (липень), 2006. – С. 72 – 90.
9. Стіл Дж., Мереліт К., Темпл Ч. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів». Посібники I-VIII. – НМЦКОМ “Інтелект”, 1998.
10. Україна за роки незалежності. 1991-2003. – 4-вид., перепобл. та допов. – К.: Нора-Друк, 2002. – 366.
11. Яковлюк І., Трагнюк Л., Меделяєв В. Азбука європейської інтеграції. – Харків: Апекс+, 2006. – 168 с.

#### IV. З ДОСВІДУ ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА ІСТОРІЇ

**Т. М. Безрукова**

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В. Н. КАРАЗІНА І ШКІЛЬНЕ КРАЄЗНАВСТВО  
ХАРКІВСЬКОГО РАЙОНУ**

Дружба учасників історико-краєзнавчого гуртка районного центру дитячої та юнацької творчості Харківського району при будянських школах і науковців університету почалася у квітні 1996 р., коли автор була на семінарі облСЮТур. Блискуча плеяда істориків університету, що виступали на семінарі: В. Кадєєв, Ю. Буйнов, В. Кравченко, С. Дьячков, А. Скоробагатів, С. Куделко вразила автора. У ці дні учасникам семінару запропонували вступити до Харківського історико-археологічного товариства. Звичайно всі погодилися. З того часу ми приймаємо участь у наукових конференціях товариства.

Знання, набуті на семінарі ми використали в організації «археологічної» експедиції «Як будянські школярі скарб шукали» 5 травня 1996 р. Для експериментальної групи гуртка на базі 1-в класу Будянської середньої школи № 1 було підготовлено і підкинута «старовинного» листа з зазначенням місця, де заховано «скарби». Крім того, там було написано все, що відоме було про селище на той час. І про господарів села Гр. Донця (1, с.106), князів Крапоткіних (2, с.157), Щербініних (3, с.19-20), Рожковських (4, с. 29), і про фаянсову фабрику (5, с.14-15), і навіть про XII археологічний з'їзд (6, с.11). Гуртківці з ентузіазмом взяли за справу. Не здогадуючись, що «скарби» виготовив учитель історії Будянської школи С. Куменко, вони знайшли підкову, фрагменти кераміки, наконечники для стріл, ланцюги. Автор, не напружуючи дітей, розповідала про скіфів та інші племена, про їх засіб життя. Старші учні вели польовий щоденник. А через два роки (1997), на I шкільній науковій конференції «Буди – селище моє» учасник тієї «експедиції» третьокласник Сергій Безруков робив повідомлення «Археологічні розвідки навколо селища» з використанням відомостей зі «Справочника по археологии Украины. Харьковская область» корифеєв університету Б. Шрамка, В. Міхеєва, Л. Грубник-Буйнової (7, с.126). Наступного року місцевий краєзнавець, випускник Харківського державного університету С. Копитов подарував Сергію книжку Б. Шрамка «Древности Северского Донца» (8). Ця книга тим цінніша, що Сергію Костянтиновичу її подарував особисто Борис Андрійович Шрамко у 1965 р.

Щоразу, коли ми привозили дітей до університету, заводили їх до аудиторій, де стоять парти ще імператорського університету.

Неодноразово ми бували в музеї природи, археології, центральній науковій бібліотеці в основному корпусі і на вулиці Університетській. Запам'яталася гуртківцям екскурсія до університету у січні 1999 р. Ми відвідали музей університету, обсерваторію, сфотографувалися біля щойно встановленої меморіальної дошки В. Н. Каразіну.

Спілкування з істориками навело нас на думку організувати і провести у 1997 р. I шкільну наукову конференцію «Буди – селище моє». Звернулися за допомогою до Історико-археологічного товариства. Співголова Товариства Сергій Д'ячков сприяв тому, що фонд «Відродження» допоміг набрати на комп'ютері і роздрукувати 25 примірників програми і тез конференції. На той час це коштувало недешево. Ми запросили на конференцію у Буди науковців. До нас приїхав Сергій Куделко (9, с.55-57). Він похвалив школярів за цікаві повідомлення. Уважно прочитав інформаційний вісник гуртка «Краєзнавець», розпитував школярів, як вони готувалися до конференції. У своєму виступі, з притаманною тільки йому лаконічністю і влучністю, Сергій Михайлович закликав учнів детально досліджувати теми: селище Буди і фаянсовий завод і запропонував гуртку, у повному складі, вступити до Всеукраїнської спілки краєзнавців. На згадку ми сфотографувалися з Сергієм Михайловичем. Всі учасники тієї конференції давно закінчили школу, мають сім'ї. І вже своїм дітям розповідають, як з ними спілкувався професор університету, показують ту фотографію.

Приїздили до нас на конференції у різні роки доцент С. Євсєєв, доцент В. Скирда, доцент М. Бердута. У 2001 р. декан історичного факультету С. Посохов нагородив автора почесною грамотою за багаторічну плідну працю на ниві краєзнавства, підготовку юних краєзнавців. Всі вони відзначали пристойний рівень доповідей гуртківців, розповідали про університет, запрошували на навчання. Наші конференції проходять на зразок дорослих: пленарне і секційні засідання. Зазвичай, в програму ми включаємо перегляд телесюжетів про Буди, передмістя. Серед їх авторів – випускниця історичного факультету університету талановита журналістка Інна Можейко. На секції «Краю мій, Слобожанщина» у різні часи були представлені теми, пов'язані з університетом: Сергій Безруков «Академік О. Погорєлов – мешканець селища Високий» (10, с.114-117); Ірина Гончаренко «Центральна наукова бібліотека Харківського державного університету», Юрій Безруков «Валківська фортеця», Ірина Безрукова «Музей природи університету», Валерія Скачко «Музей історії Харківського державного університету» (11, с.88-90). На шкільні конференції ми готуємо пакет документів: програму, тези, план проведення заходу, список гостей, прес-реліз. Ознайомившись з матеріалами IV шкільної наукової конференції

«Буди – селище моє» у жовтні 2000 р., заслужений діяч науки і техніки України, доктор історичних наук, професор Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, Володимир Кадєєв запропонував направити їх до Гарвардського університету (США) як зразок учнівської творчості.

З 1996 р. гуртківці беруть участь у роботі МАН. Перші дослідження були з етнографії, останні вісім років – з історичного краєзнавства.

При вивченні тем «Туристсько-краєзнавчі можливості рідного краю», «Історичне краєзнавство» та «Джерела історичного краєзнавства» ми акцентуємо увагу школярів на університеті, як екскурсійному об'єкті та провідному центрі історичного краєзнавства. Наприклад, на заняттях є тема: **«До двохсотріччя Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна»**. Ми знайомимо гуртківців з такими виданнями: наукова монографія «Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна за 200 років» (12); історична монографія «Багалей Д. И., Миллер Д. П. История города Харкова за 250 лет его существования. 1655 – 1905» (13); монографія «Василь Назарович Каразін (1773 – 1842)» (14); фотографії В. Н. Каразіна, І. С. Рижського, ректорів імператорського харківського університету з 1804 по 1905 р., пам'ятника В. Н. Каразіну; гуртківці у музеї історії університету та біля меморіальної дошки; читальна зала ЦНБ на вул. Університетській та інші. Крім того, запрошуємо на заняття гостей, мешканців селища Буди, що у різні часи закінчили університет: Т. О. Тимченко – директор Будянської загальноосвітньої школи № 2, О. В. Грітчина – бібліотекар Будянського технологічного ліцею, І. Г. Гончаренко – домогосподарка, колишня гуртківка, що виступала на обласній сесії МАН. У рік 200-річчя Музею природи ми плануємо провести зустріч з головним охоронцем фондів музею, мешканцем селища В. Криволаповим.

Найбільш теплі стосунки склалися у нас з кандидатом історичних наук, професором С. Куделком. Сергій Михайлович – рецензент п'яти краєзнавчих досліджень автора. Знаючи про складності з формуванням інформаційних фондів краєзнавчих гуртків передмістя, професор дарує нам свої книжки. Ми їх вивчаємо на заняттях.

Таким чином, уважне ставлення науковців університету до шкільного краєзнавства передмістя сприяє творчому та інтелектуальному зростанню гуртківців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Филарет (Гумилевский). Историко-статистическое описание Харьковской Епархии. Отд. II. – М., 1857-1859. – С. 106.
2. Багалій Д. І. Історія Слобідської України. – Х., Дельта. – 1993. – С. 157.

3. Сборник харьковского историко-филологического общества (Харьков, 1893. – Т. 5. – С. 170-172)// Бабаї. Зб. Архівних документів і матеріалів. – Х.: Фоліо, 1993. – С. 19-20.
4. Безрукова Т. М. Буди – фаянсова столиця України. Краєзнавчі замальовки, присвячені 350-річчю Харкова. – Х., Торнео, 2005. – С. 29.
5. Дорошенко Г. Д. Описание фарфоро-фаянсовой фабрики товарищества М. С. Кузнецова в селе Будах Харьковской губернии и уезда. – Х., 1895. – С. 14-15.
6. Труды Харьковской комиссии по устройству XIII археологического съезда в г. Екатеринославле: Сборник Харьковского историко-филологического общества. Т. 16. – Харьков. – 1905. – С. 11. .
7. Шрамко Б. А. Михеев В. К., Л. П. Грубник-Буйнова. Справочник по археологии Украины. Харьковская область. – К., Наукова думка, 1977. – С. 126.
8. Шрамко Б. А. Древности Северского Донца. – Х., Изд-во Харьковского университета, 1962. – 402 с. .
9. Безрукова Т. Роль шкільних наукових конференцій у відродженні історії фаянсу України //Укр. керамологічний журнал. – 2001. - № 2. – С. 55-57.
10. Безрукова Т. М. Височанські етюди. До 100-річчя селища. – Х., ДП «Завод імені Малишева». – 2003. – С. 114-117. .
11. Дятлов О. В., Коваленко О. Б. Насподівання першість, або до питання про передісторію заснування Харківського університету. //Древности. – 1995. – С. 88-90
12. Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна за 200 років. – Х., Фоліо, 2004. – 750 с.
13. Багалей Д. И., Миллер Д. П. История города Харькова за 250 лет его существования. 1655-1905. Ист. монография. – Х.: Тип. и литог. Зильберберг, 1912. - Т. 2. - С. 573-590.
14. Белебрух А. Г., Куделко С. М., Хридоchкін А. В. Василь Назарович Каразін. – Х.: Видавництво «Авто-Енергія», 2005. – 348 с з фото.

**РЕЗУЛЬТАТИ ВИВЧЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ РОБОТИ  
МЕТОДИЧНИХ СЛУЖБ МІСЦЕВИХ ОРГАНІВ УПРАВЛІННЯ  
ОСВІТОЮ ТА ОКРЕМИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДІВ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО  
НАВЧАННЯ У ХАРКІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ**

Упровадження профільного навчання в старшій школі у загальноосвітніх навчальних закладах Харківського регіону здійснюється поетапно протягом останніх років. Керівниками місцевих органів управління освітою, відповідними методичними службами, педагогічними колективами набуто позитивного досвіду щодо розширення мережі допрофільних класів основної школи та профільних класів старшої школи, забезпечення якісного викладання базових дисциплін у таких класах кваліфікованими вчителями, вжиття низки науково-методичних заходів щодо супроводу навчально-виховного процесу.

Профільне навчання старшокласників здійснюється за всіма напрямками, передбаченими Концепцією. Проте, залежно від попиту учнів, перевага надається природничо-математичному, суспільно-гуманітарному та технологічному напрямкам. Спортивний та художньо-естетичний напрями користуються невеликою популярністю – їх питома вага у загальній профільній мережі становить не більше 1 % з кожного.

Результати роботи з організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах Харківської області проаналізовано та узагальнено Міністерством освіти і науки України, Головним управлінням освіти і науки Харківської обласної державної адміністрації та Харківським обласним науково-методичним інститутом безперервної освіти на нараді начальників обласних управлінь освіти і науки в лютому 2007 року.

Враховуючи необхідність запровадження трирівневої програми профільного навчання, подальше удосконалення організаційно-правової та науково-методичної роботи щодо профільного навчання на порядок денний постала проблема активізації спільної діяльності управлінських та методичних структур місцевих органів управління освітою та загальноосвітніх навчальних закладів.

У Харківській області науково-методична робота з допрофільного та профільного навчання здійснюється відповідно до комплексно-цільового проекту «Профільна старша школа» (2007-2010 роки), який розроблено ХОНМІБО.

Аналогічні проекти розроблено та впроваджено у окремих, з перелічених вище, адміністративно-територіальних одиницях області.

У межах реалізації основних заходів такого обласного комплексно-цільового проекту Центром експертизи якості освіти комунального закладу «Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти» продовжено роботу з глибокого аналізу проблем впровадження профільного навчання, систематичного проведення відкритих науково-методичних заходів з даного питання, надання максимальної методичної допомоги, а також розроблено та розповсюджено для роботи на місцях протоколи проведення експертизи діяльності районного (міського) методичного кабінету, загальноосвітнього начального закладу щодо організації допрофільного та профільного навчання в основній та старшій школах, започатковано роботу з анкетування учнів щодо мотивації їх вибору навчального профілю, якості варіативної частини робочого навчального та анкетування вчителів із зазначеного питання.

Методистами Центру експертизи якості освіти у рамках проведення днів аналізу та регуляції проаналізовано практичну роботу на місцях з профільного навчання. Експертизою було охоплено методичні служби (кабінети) відділів освіти Великобурлуцької, Дворічанської, Лозівської, Первомайської, Чугуївської, Шевченківської районних державних адміністрацій, Куп'янської та Первомайської міських рад, а також вибірково окремі загальноосвітні початкові заклади.

Дні аналізу та регуляції, що проводяться відповідальними працівниками Центру експертизи якості освіти інституту, дозволяють надавати якісну допомогу відповідній категорії педагогічних працівників з питань науково-методичного супроводу допрофільного та профільного навчання. Так, наприклад, такі методичні заходи, які проведено протягом 2007 року, дозволили проаналізувати основні напрями модернізації навчально-виховного процесу на основі сучасних підходів до уроку на засадах компетентнісного підходу в умовах допрофільного та профільного навчання, відстежити методичні підходи із запровадження інноваційних форм проведення уроку у допрофільних та профільних класах з метою підвищення якості освіти учнів і модернізації роботи вчителя, вивчити роботу районних (міських) методичних кабінетів, адміністрацій та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів щодо впровадження допрофільного та профільного навчання, ознайомитися з досвідом роботи кращих вчителів і виявити їх творчий потенціал для подальшого розповсюдження у закладах освіти області.

Місцеві методичні служби здійснюють свою роботу згідно з чинними нормативно-правовими документами та наказами, що видано районними (міськими) відділами освіти. Необхідно звернути увагу на той факт, що при складанні таких наказів слід враховувати територіальну

специфіку району (міста), демографічну ситуацію та реальні освітні запити населення з метою координації спільної роботи спеціалістів відділів (управлінь) освіти та методистів районних (міських) методичних кабінетів.

Одночасно потребує вирішення проблема щодо забезпечення з боку методичних кабінетів психологічного супроводу роботи у підпорядкованих загальноосвітніх навчальних закладах з допрофільного та профільного навчання, оскільки трапляються непоодинокі випадки вакансій ставок практичного психолога.

Важливо, щоб методисти залучалися до спільної зі спеціалістами місцевих органів управління освітою роботи з підготовки проектів робочих навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів на навчальний рік, оскільки необхідно якісно здійснювати добір предметів варіативної складової. Методичні служби повинні брати участь у справі формування варіативної складової робочих навчальних планів та забезпечувати науково-методичний супровід викладання факультативів, спецкурсів, предметів за вибором.

Перспективною формою організації профільного навчання у сільській місцевості є функціонування профільних загальноосвітніх навчальних закладів інтернатного типу. Саме вони створюють рівні умови для отримання якісної освіти обдарованим дітям, які проживають у віддалених селах. Крім того, забезпечується посилення профілізації за рахунок проведення гуртків, секцій у позаурочний час з використанням бази таких закладів і наявного у райцентрі кадрового потенціалу педагогів. Такий досвід вже є у Балаклійському, Великобурлуцькому та частково Дворічанському районах. Одночасно у всіх сільських районах області відкрито гімназії та ліцеї, але через брак коштів у місцевих бюджетах відкрити такі інтернати при них неможливо.

Такі складові напрями у роботі з профільного навчання як добір та розстановка кадрів, анкетування та діагностування учнів і їх батьків, подальша співпраця з випускниками, які продовжують здобувати вищу освіту, також повинні завжди перебувати в полі зору методичних служб районів і міст області.

Структурною складовою профільного навчання у класах старшої школи є опанування учнями певної професії. Професійне самовизначення є неодноразовим вибором професії. З метою реалізації варіативної складової робочих навчальних планів психологами області розроблено 28 авторських програм факультативів, спецкурсів за напрямами: “Вибір професії”, “Пізнай себе”, “Самоменеджмент” тощо.

У свою чергу Харківським обласним науково-методичним інститутом безперервної освіти розроблено та доведено для практичного використання у роботі необхідні протоколи діяльності методичних

кабінетів і загальноосвітніх навчальних закладів за цим напрямом роботи, випущено для керівників місцевих органів управління освітою, завідувачів та методистів районних (міських) методичних кабінетів, керівників районних (міських) предметних методичних об'єднань учителів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, їх заступників та вчителів спеціальний збірник «Нормативно-правовий та науково-методичний супровід роботи з профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (з досвіду Харківського регіону)»(2007 рік). З метою реалізації варіативної складової робочих навчальних планів Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти у співпраці з учителями загальноосвітніх навчальних закладів створив банк авторських навчальних програм, у якому налічується 47 профільних програм курсів за вибором.

ХОНМІБО забезпечує один з важливих напрямів роботи щодо якісно профільного навчання: курсову перепідготовку вчителів, директорів, їх заступників. В області ведеться цілеспрямована робота з підвищення кваліфікації вчителів, які працюють у профільній старшій школі за напрямами базових дисциплін. Більше уваги приділено навчальним заняттям, що сприяють підвищенню ефективності роботи в профільних класах, передбачено формування навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій у реалізації профільного навчання, застосування електронних засобів навчального призначення на уроках, збільшено вдвічі кількість годин на проведення педагогічної практики. Курси підвищення кваліфікації вчителів, які викладають у профільних класах, проводяться за двома варіантами: очна форма – 144 аудиторні години; очно-заочно-дистанційна форма – 108 аудиторних годин, 26 годин – на самостійну роботу та 10 годин – на елементи дистанційного навчання.

Ефективна робота районних методичних служб, особливо у сільській місцевості, повинна полегшити роботу адміністраторів та педагогів шкіл, ліцеїв, гімназій у частині науково-методичного супроводу допрофільного та профільного навчання.

Харківським обласним науково-методичним інститутом безперервної освіти започатковано проведення виїзних семінарів для керівників загальноосвітніх навчальних закладів з питань допрофільного та профільного навчання. Так, наприклад, у Лозівському районі проведено тематичний семінар з питань профільного навчання за участю ректора, кандидата педагогічних наук, доцента Л. Д. Покроєвої та проректора з питань зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, кандидата педагогічних наук С. Є. Вольянської. У свою чергу спільними зусиллями районного методичного кабінету та керівників загальноосвітніх навчальних закладів підготовлено змістовну збірку

матеріалів «Організація профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: стан, перспективи, проблеми», в якій висвітлено досвід практичної роботи за останні чотири роки щодо впровадження профільного навчання з урахуванням специфіки сільської місцевості в Єлизаветівській, Катеринівській, Орільській №1, Садовській загальноосвітніх школах I-III ступенів, Надеждівському та Смирнівському навчально-виховних комплексах.

Практичне обговорення перших результатів проведеної роботи відбулося 29 травня 2007 року на обласному семінарі «Організація профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах Харківського регіону: досвід практичного впровадження».

Таким чином, у подальшій роботі з допрофільного та профільного навчання методичним службам усіх рівнів необхідно зосередити увагу на поліпшенні якості супроводу навчально-виховного процесу.

Підкреслимо ще раз, що лише у спільній роботі методистів та спеціалістів місцевих органів управління освіти можливо досягти якісного рівня роботи з допрофільного та профільного навчання.

Необхідно продовжити роботу з оновлення статутів та концепцій загальноосвітніх навчальних закладів у частині здійснення науково-методичного супроводу допрофільного та профільного навчання.

Актуальною є проблема організації профільного навчання в однокласній сільській школі за рахунок створення різнопрофільних груп. Її вирішення залежить від того, чи передбачені додаткові кошти на утримання таких класів у районному бюджеті конкретного району. У подальшому фінансування таких класів необхідно враховувати у міжбюджетних трансфертах при затвердженні Державного та місцевих бюджетів.

У сільській місцевості вчителі, які викладають декілька предметів, потребують постійної методичної допомоги у справі якісної роботи в профільних класах (групах).

Потребують перегляду підходи щодо відкриття навчально-консультативних пунктів у складі вечірніх (заочних) шкіл в залежності від територіальної специфіки району та зростання попиту населення на базову та повну середню освіту.

Здійснення допрофільного та профільного навчання неможливо без діяльності відповідних психологічних служб.

Районним та міським методичним кабінетам потрібно активно застосовувати експертну діяльність, у рамках відведених повноважень, щодо забезпечення науково-методичного супроводу допрофільного та профільного навчання з подальшою систематизацією, узагальнення результатів роботи та поширення ефективного досвіду роботи в цьому напрямі.

## V. НОВА ЛІТЕРАТУРА З ПРОБЛЕМ ВИКЛАДАННЯ В ЗОСШ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ю. Г. Шевченко, Ю. Ю. Полякова

## НОВА ЛІТЕРАТУРА З ПРОБЛЕМ ВИКЛАДАННЯ В ЗОСШ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ

### Рекомендаційний список літератури (2006-2007)

#### I. Загальні питання виховання освіти та навчання Книги

1. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития: Монография. – Х.: НУА, 2006. – 186 с.
2. Болонський процес: Модель структури дод. до диплому / Уклад. З. І. Тимошенко та ін. – К.: Європ. ун-т, 2007. – 72 с.
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. Вища школа України: поступ у майбутнє: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 25 - 26 квіт. / Ред. кол.: Н. В. Касярум та ін.; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. - Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2007. - 120 с.
5. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К.: Вид. центр „Академія”, 2006. – 255 с.
6. Гин А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора, открытость, деятельность, обратная связь, идеальность: Пособие. - Луганск: Учебная книга, 2007. - 100 с.
7. Грицай Ю. О. Теорія навчання (дидактика): Курс лекцій і семінарські заняття: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. III-IV рівня акредитації / Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. - Миколаїв: Іліон, 2007. - 215 с.
8. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія / Гуманітар. ун-т "Запоріж. ін-т держ. та муніципал. упр." — Запоріжжя: ГУ "ЗУДМУ", 2006. — 332 с.
9. Досвід та проблеми країн Європи (Великобританії, Німеччини, Франції, Іспанії, України) з реалізації ідей Болонської конвенції: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Біла Церква, 1 черв. 2006 р. Ч. 2 / М-во освіти і науки України, М-во аграр. політики України, Білоцерків. держ. аграр. ун-т, Ін-т європ. інтеграції. - Біла Церква (Київ. обл.): Б. в., 2007. - 137 с.
10. Досвід та проблеми країн Європи (Великобританії, Німеччини, Франції, Іспанії, України) з реалізації ідей Болонської конвенції: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Біла Церква, 1 черв. 2006 р.

- Ч. 1 / М-во освіти і науки України, М-во аграр. політики України, Білоцерків. держ. аграр. ун-т, Ін-т європ. інтеграції. - Біла Церква (Київ.обл.): Б. в., 2007. - 149 с.
11. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України: Навч.-метод. вид. для кер. вищ. навч. закл. / Нац. техн. ун-т України "Київ. політехн. ін-т". — К.: НТУУ "КПІ", 2006. — 544 с.
  12. Инновационные технологии в образовании: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. / Ред. совет: Л. Н. Даниленко и др.; М-во образования и науки Украины, М-во образования и науки АР Крым. — Симферополь: б. и., 2007. — 268 с.
  13. Інформаційні технології та електронні засоби навчального призначення — ознака сучасного уроку: Конспекти уроків для вчителів, кер. закл. освіти, методистів метод. каб., студ., аспірантів / Уклад.: І. І. Цимбал та ін.; Упр. освіти і науки Луган. облдержадмін., Луган. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. — Луганськ: Знання, 2006. — 504 с.
  14. Інформаційно-культурна складова освіти: основні проблеми та перспективи у формуванні особистості: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 23 — 24 листоп. 2006 р. / Ред. кол.: Т. В. Новікова та ін.; М-во аграр. політики України, Харк. нац. техн. ун-т сіл. госп-ва ім. П. Василенка. — Х.: ЧП Червяк, 2006. — 244 с.
  15. Кузьмінський А. І. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти: Для магістрантів, аспірантів, викл. вищої шк. / Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. - Черкаси: ЧДТУ, 2007. - 71 с.
  16. Кузнєцова О. А. Виховна робота студентів-практикантів: Навч.-метод. посіб. / Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. - Миколаїв: Іліон, 2007. - 102 с.
  17. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання: Навч.-метод. посіб. — К.: Ред. „Комп’ютер”, 2007. — 127 с.
  18. Лекції з педагогіки вищої школи: Навч. посіб. / Ред. В. І. Лозова. - Х.: Освіта, виховання, спорт, 2007. - 495 с.
  19. Лукаш О. В. Метод інтервалів: Навч. посіб. для вчителя / О. В. Лукаш, Е. М. Прес. - Х.: Вид. група "Основа", 2007. - 144 с. - (Серія "Бібліотека журналу "Математика в школах України").
  20. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: Навч. посіб. для студ. спец. "Педагогіка вищої шк." / П. Г. Лузан, О. В. Васюк, О. М. Бернова. - К.: НАУ, 2007. - 301 с.
  21. Марушкевич А. А. Педагогіка вищої школи: Теорія виховання: Навч. посіб. / А. А. Марушкевич; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. — К.: ВПЦ "Київ. ун-т", 2006. — 60 с.
  22. Машченко Н. І. Основи педагогіки і психології вищої освіти: Курс лекцій / Н. І. Машченко. — 2-ге вид., допов. і переробл. — Кременчук: Щербатих, 2006. — 271 с.
  23. Навчально-методичне забезпечення. - Суми: НВП "Росток А. В. Т. ", 2007. - 52 с.
  24. Наступність між початковою та основною ланками в контексті переходу школи на 12-річний термін навчання: Матеріали електрон. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Донецьк, 19 черв. - 19 жовт. 2006 р. Т. 2 / Ред. кол.: Ю. І. Соловійов та ін.; Акад. пед. наук України, Центр ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України, Упр. освіти і науки Донец. облдержадмін. - Донецьк: Донбас, 2007. - 366 с.
  25. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине: Монография / Авт. кол.: В. И. Астахова, Е. Г. Михайлов, Е. В. Астахова и др.; Нар. укр. акад. — Х.: НАУ, 2006. — 300 с.
  26. Нові технології навчання: Матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. "Пробл. і перспективи розв. вищої освіти в умовах інформатизації сусп-ва та входження України в Болон. процес", 20 — 22 листоп. 2006 р. / Ред. кол.: В. О. Зайчук та ін.; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, Нац. ун-т харч. технологій. — К.: НУХТ, 2006. — 152 с.
  27. Омельченко Л. П. Настільна книга класного керівника: [Для кл. кер. вихователів, кураторів] / Л. П. Омельченко. - Х.: Вид. група "Основа", 2007. - 288 с.
  28. Організація педагогічної та науково-асистентської практики (освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр"): Навч.-метод. посіб. / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. - К.: Ленвіт, 2007. - 112 с.
  29. Освіта в Україні. Нормативна база: Збірник / Є. К. Пашутинський. - К.: КНТ, 2007. - 519 с.
  30. Педагогіка: Хрестоматія / [Уклад. А. І. Кузмінська, В. Л. Омеляненко]. — 2-ге вид., стер. — К.: Знання-Прес, 2006. — 700 с.
  31. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / І. О. Бартенева, І. М. Богданова, І. В. Бужина та ін. - К.: Знання, 2007. - 495 с.
  32. Педагогічна практика: Метод. рек. для студ. ф-ту історії, політології, міжнар. відносин / Уклад. О. М. Павлюк; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. - Чернівці: Рута, 2007. - 40 с.
  33. Пихтіна Н. П. Основи наукових досліджень в опорних схемах: навч.-метод. посіб. / Н. П. Пихтіна, С. О. Нестерець; Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. — Ніжин (Черніг. обл.): НДУ ім. М. Гоголя, 2007. - 47 с.

34. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: [Навч. посіб. для студ. вищ. навч. зал.] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: Філ-студія, 2006. – 320 с.
35. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. Посіб. / О. І. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А. С. К., 2006. – 191 с.
36. Приходченко К. І. Формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх закладах гуманітарного спрямування: [Навч. посіб. для кер. упр. освіти, директорів загальноосвіт. навч. закл.] / К. І. Приходченко. – Донецьк: б. в., 2007. – 158 с.
37. Руденко Ю. Д. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Ю. Руденко, О. Губко; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. – К.: МАУП, 2007. – 343 с.
38. Становлення особистості. 10 років праці: здобутки та перспективи: [Довід.-інформ. вид.] / Ред. кол.: О. В. Сухомлинська та ін.; Акад. пед. наук України, Ін-т пробл. виховання. – Кам'янець-Поділ. (Хмельниц. обл.): ПП Зволейко Д. Г., 2007. – 212 с.
39. Сущенко І. Дебати в школі. Як навчити учнів аргументації та публічного мовлення: Посіб для вчителя / Наук. ред. О. Пометун. – Тернопіль: Астон, 2006. – 127 с.
40. Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість технології: Зб. наук. праць / Акад. пед. наук. - Х.: НТУ ХП, 2007. - 643 с.
41. Федоренко В. Л. Авторські ігрові проекти: Навч.-метод. посіб. для вчителів, студ. / В. Л. Федоренко. – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – 224 с.
42. Фініков Т. В. Вища освіта України: забезпечення та контроль якості. Система ліцензування та акредитації: аналіт. доп. / Т. В. Фініков, О. І. Шаров; Міжнар. фонд "Відродження", Європ. асоц. освіт. права. – К.: Таксон, 2007. – 38 с.
43. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень: Монографія / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 415 с.
44. Шапран О. І Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: монографія / О. І. Шапран; Держ. вищ. навч. закл. "Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди". - Переяслав-Хмельницький: СПД Карпук С. В., 2007. - 370 с.
45. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахов; Винниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця: Б. в., 2007. – 383 с.

### Журнальні публікації

46. Азарян Е. М. Инновационный подход к осуществлению процесса образования в Украине / Е. М. Азарян, И. А. Луговская // Прометей. - 2006. - Вип. 3. - С. 63-66.
47. Александров В. Т. Безперервна освіта як фактор державотворення / В. Т. Александров // Теорія та практика держ. упр. - 2006. - Вип. 3. – С. 222-229.
48. Алексеєнко Т. А. Проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів у навчальному процесі / Т. А. Алексеєнко, Т. А. Равлюк // Наука і освіта. – 2007. – № 1-2. – С. 113-116.
49. Амоша О. Підґрунття інноваційного розвитку: Пробл. і перспективи взаємодії акад. науки і освіти / О. Амоша, А. Землянкін, Г. Моїсєєв // Вісн. НАН України. – 2006. – № 10. – С. 3-16.
50. Бабкіна О. Проблеми підвищення якості вищої освіти в Україні у контексті Болонських реформ // Освіта і упр. – 2006. – Т. 9, № 1. – С. 91-94.
51. Базилевич В. Олімпіада — ефективна форма реалізації принципів системності, творчості та індивідуалізації / Віктор Базилевич, Микола Садовий // Вища шк. — 2006. — № 2. — С. 53—75.
52. Бахтін М. Гуманізм як принцип виховання сучасної молоді / М. Бахтін // Вища освіта України. - 2007. - № 1. - С. 117-120.
53. Бондар Л. С. Педагогічна культура вчителя як основа його професійної компетентності у творчій спадщині В. О. Сухомлинського // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 13-18.
54. Буряк В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / В. Буряк // Вища школа. - 2007. - № 1. - С. 10-19.
55. Волобуєва Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів // Рід. шк. – 2006. – № 3. – С. 21-23.
56. Герасимова Е. Філософія загально-культурного контексту постмодерністської концепції освіти / Е. Герасимова // Вища освіта України. - 2007. - № 2. - С. 42-48.
57. Голубенко О. До проблеми оновлення стандартів вищої освіти в контексті Болонських реформ / Олександр Голубенко, Тетяна Морозова // Вища шк. - 2006. - № 5-6. - С. 10-18. - Бібліогр. в підрядк. прим.
58. Горчакова О. А. Продуктивна діяльність викладача університету: сутність поняття та критерії визначення / О. А. Горчакова // Наука і освіта. - 2007. - № 1-2. - С. 122-125.
59. Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / Валентина Гриньова // Вища освіта України. - 2006. - № 4. - С. 58-61.

60. Гуревич Р. С. Навіщо електронні підручники в навчальному процесі? / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія // Теорія і практика упр. соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціол. – 2006. – № 1. – С. 11-19.
61. Гуцу В. Ф. Толерантность как принцип образовательной политики XXI века / В. Ф. Гуцу, Н. Н. Ушнурцева // Наука і освіта. - 2007. - № 3. - С. 72-74.
62. Дженюк А. В. Циклічне тестування як удосконалення методів контролю і засвоєння навчального матеріалу / А. В. Дженюк // Теорія і практика упр. соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціол. - 2007. - № 2. - С. 48-53.
63. Дмитренко Г. Стратегічна спрямованість розвитку системи освіти в контексті трансформації українського суспільства / Геннадій Дмитренко, Світлана Мудрая // Персонал. - 2006. - № 9. - С. 73-79.
64. Долішній М. Диверсифікація освіти в контексті Болонського процесу як передумова поліпшення якості кадрового потенціалу / М. Долішній, В. Куценко // Україна: аспекти праці. - 2006. - № 5. - С. 8-14.
65. Дробноход М. Наша вища школа. Чи зробимо рішучий крок назустріч прийдешньому?: (Доповідь на Міжнародному конгресі "Українська освіта у світовому просторі", м.Київ, 19-21 жовтня 2006 р.) / Микола Дробноход // Освіта і упр. - 2006. - Т. 9, № 3-4. - С. 7-18.
66. Дробноход М. Українська вища школа: стан, проблеми, перспективи / Микола Дробноход // Українознавство. - 2006. - № 4. – С. 162-169.
67. Ємельянова Д. В. Особливості самостійної роботи майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у контексті Болонського процесу / Д. В. Ємельянова // Наука і освіта. - 2007. – № 1-2. – С. 134-136.
68. Землянська В. Підготовка майбутнього вчителя в умовах особисто орієнтованої освіти // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 31-35.
69. Кліменко В. Індивідуальна робота студентів в умовах реформування / В. Кліменко // Вища шк. – 2006. – № 4. – С. 42-45.
70. Клокар Н. Дистанційне навчання вчителів у вимірі сучасних моделей підвищення кваліфікації / Наталія Клокар // Рід. шк. — 2006. — № 5. — С. 14—18.
71. Ключковська І. Освіта українського зарубіжжя як фактор збереження етнонаціональної ідентичності / Ірина Ключковська, Оксана Галько // Українознавство. - 2006. - № 4. - С. 354-360.
72. Ковальчук В. Б. Формування професійного мислення у студентів // Теорія і практика упр. соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціол. – 2006. – № 1. – С. 90-99.
73. Ковязіна О. П. Концептуальні напрями професійної підготовки сучасного спеціаліста / О. П. Ковязіна // Держава та регіони. Сер.: Гуманіст. науки. – 2006. – № 3. – С. 139-142.
74. Коломієць А. М. Взаємозв'язок проблем виховання високодуховної еліти та розвитку інтелектуального потенціалу фахівця інформаційного суспільства / А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Теорія і практика упр. соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціол. – 2006. – № 1. – С. 20-28.
75. Кононенко П. Українська освіта: стан, проблеми, перспективи в Україні і в світі / Петро Кононенко // Українознавство. — 2006. — № 1. — С. 6—16.
76. Курлянд З. Н. Шляхи підвищення якості освіти майбутніх фахівців в умовах кредитно-модульного навчання / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. - 2007. - № 1-2. - С. 153-156.
77. Кучинська І. Виникнення ідеї громадянського виховання в Україні у другій половині XIX ст. та умови її реалізації / І. Кучинська // Укр. л-ра в загальноосвіт. шк. — 2006. — № 1. — С. 46—49.
78. Кучинська І. Громадянське виховання та його значення у сучасному виховному процесі / І. Кучинська // Укр. л-ра в загальноосвіт. шк. — 2006. — № 3. — С. 26—27.
79. Лаврінченко О. Педагогічна майстерність у духовній та світській педагогічних системах Києво-Могилянської Академії XVII-XVIII ст. / Олександр Лаврінченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2007. – Вип. 1-2. – С. 203-210.
80. Ламаш І. В. Психологические проблемы организации практической подготовки студентов // Теорія і практика упр. соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціол. – 2006. – № 1. – С. 29-34.
81. Левшин М. Електронний підручник у системі навчально-методичного забезпечення ВНЗ / Микола Левшин, Юрій Прохур, Олексій Муковіз // Вища освіта України. - 2007. – № 1. – С. 60-67.
82. Литвиненко С. А. Професійно-педагогічна підготовка студентів: герменевтичний підхід / С. А. Литвиненко // Наука і освіта. — 2006. — № 3/4. — С. 115—117.
83. Лукашевич М. Упровадження гуманітарної освіти в Україні: міфи та реалії / Микола Лукашевич, Анна Морозова // Вища освіта України. — 2006. — № 3. — С. 16—24.
84. Матвієнко О. Проблеми реформування шкільної освіти України в рамках інтеграції у загальноєвропейський освітній простір // Рід. шк. – 2006. – № 10. – С. 3-5.
85. Мещанінов О. П. Концептуальна модель оцінки якості університетської системи освіти // Теорія і практика упр. соц.

- системами: філософія, психологія, педагогіка, соціол. – 2006. – № 1. – С. 63-73.
86. Мірошніченко Н. О. Формування інноваційної культури у вищому навчальному закладі // Соц.-екон. дослідж. в перехід. Період. регіон. суспіл. системи: ресурси і механізми ефект. упр. – 2006. – Вип. 2. – С. 249-261.
  87. 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.
  88. Немкова Є. В. Система критеріїв педагогічного контролю як фактор забезпечення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах / Є. В. Немкова // Наука і освіта. – 2007. – № 1-2. – С. 161-164.
  89. Олійник А. Болонські домовленості як правове й організаційне підґрунтя інноваційного розвитку освіти / Анатолій Олійник // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 14-28.
  90. Пасіхов Ю. Я. Проблеми та шляхи впровадження дистанційного навчання в середню освіту / Ю. Пасіхов // Комп'ютер у шк. та сім'ї. – 2006. – № 2. – С. 3-7.
  91. Полонський В. Г. Українській освіті – європейський стандарт: входження України у світовий освітній простір / В. Г. Полонський // Актуал. пробл. економіки. – 2007. – № 5. – С. 76-81.
  92. Ротаєнко П. А. Достовірність комп'ютерного тестування: результати дослідження / П. А. Ротаєнко // Комп'ютер у шк. та сім'ї. – 2006. – № 3. – С. 7-11.
  93. Руденко В. Д. Принцип програмного керування: [На допомогу вчителю] / В. Д. Руденко // Комп'ют. у шк. та сім'ї. — 2006. — № 5. — С. 35—37.
  94. Савченко О. Освіта в умовах ринку / Олексій Савченко, Тетяна Сидорченко, Юрій Юхно // Рід. шк. — 2006. — № 6. — С. 42—45.
  95. Садиков М. Впровадження кредитно-модульної системи навчання при вивченні фундаментальних дисциплін / М. Садиков // Вища шк. — 2006. — № 4. — С. 35-41.
  96. Сипченко В. Роль педагогічних дисциплін у формуванні професіоналізму майбутнього вчителя / Валерій Сипченко // Рід. шк. - 2007. - № 3. - С. 48-49. - Бібліогр.
  97. Скарнь О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 33-45.
  98. Степаненко І. Вчитель для XXI століття: європейська перспектива і цивілізаційні виклики / Ірина Степаненко // Вища освіта України. - 2006. - № 4. - С. 48-52. - Рез. укр., рос., англ.
  99. Сухарніков Ю. Національні особливості впровадження додатка до диплома загальноєвропейського зразка у вищій освіті України / Юрій Сухарніков // Вища шк. — 2006. — № 2. — С. 76—88. — Бібліогр. в підрядк. прим.
  100. Титаренко І. Підвищення інформаційної компетентності викладачів навчальних закладів / Інна Титаренко // Неперервна професійна <освіта>: теорія і практика. - 2007. - Вип. 1-2. - С. 118-124. - Рез. рос., англ.
  101. Філіпчук Г. Глобалізація і етнокультурні цінності української освіти / Георгій Філіпчук // Українознавство. - 2006. - № 4. - С. 169-174. - Бібліогр.: с. 174.
  102. Чобітько М. Особистісні компоненти у професійному становленні майбутнього вчителя / Микола Чобітько // Освіта та упр. - 2007. - Т. 10, № 1. - С. 70-74. Власов В. Контроль навчальних досягнень учнів на уроках історії / Віталій Власов // Шлях освіти. - 2007. - № 1. - С. 34-38.
  103. Штабова Л. Г. Методологічна культура – важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. Г. Штабова // Наука і освіта. – 2006. – № 3-4. – С. 140-142.
  104. Щербань П. Національна спрямованість — неодмінна умова підвищення ефективності вищої освіти / Петро Щербань // Вища освіта України. — 2006. — № 2. — С. 107—110. — Рез. укр., рос., англ. — Бібліогр.: с. 110.
  105. Яворська Г. Х. Становлення андрагогіки як науки про освіту дорослих / Г. Х. Яворська // Наука і освіта. - 2007. - № 3. - С. 115-117.

## II. Методика. Практика. Досвід

### Книги

106. Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання: Матеріали доп. і повідомл. 4-го Всеукр. наук.-практ. семінару, 27 - 28 берез. 2007 р. / Ред. кол.: Ю. В. Вільховий та ін.; Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. - Полтава: АСМІ, 2007. - 352 с.
107. Андріяненко В. І. Історія > і теорія української і зарубіжної культури: Навч. посіб. / В. І. Андріяненко, Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. - Луганськ: СЛУ ім. В. Даля, 2007. - 175 с.
108. Антошкіна Л. І. Населення України у I-му та на початку II-го тисячоліття: навч.-метод. посіб. / Л. І. Антошкіна, В. Ю. Мурзін.; Запоріж. юрид. ін-т Дніпропетр. держ. ун-ту ВС України, Бердян. ун-т менедж. і бізнесу. - Донецьк: Юго-Восток, 2007. - 50 с.

109. Балух В. О. Візантиністика: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., викл. шк., гімназій, коледжів, богословів, семінаристів / В. О. Балух. — Чернівці: Книга — XXI, 2006. — 606 с.
110. Баран В. Етногенез українського народу (Короткий нарис): Наук.-публіцист. праця / В. Баран; Т-во "Знання" України, Центр "Українознавство", Координац. комітет допомоги Україні (США). - К.: Т-во "Знання" України, 2007. - 147 с. - (Серія "Бібліотека українознавця").
111. Баханов К. О. Організація практики студентів педагогічних університетів з методики навчання історії: навч. посіб. для студ. іст. ф-тів / К. О. Баханов; Бердян. держ. пед. ун-т. - Бердянськ (Запоріж. обл.): БДПУ, 2007. - 95 с.
112. Бачинська О. Історія українського козацтва XV-XX ст.: навч.-метод. посіб. для студ. іст. ф-ту / О. Бачинська; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, НДІ козацтва Ін-ту історії України. - Одеса: Астропринт, 2007.  
Ч. 2: кін. XVIII - XX ст. - 104 с.
113. Бердичевський Я. М. Всесвітня історія, 1939 - 2004: Підруч. для 11-го кл. / Я. М. Бердичевський, Т. В. Ладиченко, І. Я. Щупак. - Запоріжжя: Прем'єр, 2006. - 432 с.
114. Білоцерківський В. Я. Історія України: Навч. посіб. - Х.: Освіта Виховання Спорт, 2007. - 575 с.
115. Болбат Т. В. Тести і завдання з дисципліни "Історія України": Навч.-метод. посіб. для студ. 1-го курсу усіх форм навчання: У 2 ч. Ч. 1: 3 найдавніших часів до кінця XIX ст. / Т. В. Болбат, В. І. Токарева, В. О. Шевченко; Донец. держ. ун-т упр. — Донецьк: ДонДУУ, 2006. — 119 с.
116. Бойко О. Д. Історія України: Навч. посіб. / О. Д. Бойко. — К.: Академвидав, 2007. - 687 с. - (Серія "Альма-матер") .
117. Бураков Ю. В. Всесвітня історія. Новітні часи: Підруч. для 11-го кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. / Ю. В. Бураков, Г. М. Кипаренко, С. П. Мовчан. - К.: Генеза, 2006. - 416 с.
118. Буштрук О. В. Всесвітня історія>: [Навч. посіб.] для 8-го кл., 1 семестр / О. В. Буштрук, І. М. Рябчук. — Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 112 с.
119. Буштрук О. В. Всесвітня історія: [Навч. посіб.] для 11-го кл., 1 семестр / О. В. Буштрук, В. О. Остапенко. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. — 128 с.
120. Буштрук О. В. Всесвітня історія: Навч. посіб. для 10-го кл., 1 семестр / О. В. Буштрук, В. О. Остапенко. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 112 с.
121. Буштрук О. В. Історія України: Узагальнюючі уроки для 7-го кл. / О. В. Буштрук. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 48 с.
122. Буштрук О. В. Всесвітня історія. Політичний розвиток країн Середньовіччя: [Навч. посіб.] для учнів 7-го кл. / О. В. Буштрук. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 48 с.
123. Вагман И. Я. 100 знаменитых тиранов / И. Я. Вагман, Н. В. Вукина, В. В. Мирошникова. - Х.: Фолио, 2007. - 509 с. - (Серія "100 знаменитых").
124. Ветров Р. І. Ліквідація багатопартійності в Україні (1920 - 1925 рр.): Монографія / Р. І. Ветров; Дніпродзержин. держ. техн. ун-т. - Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2007. — 344 с.
125. Виговська В. І. Історія України. Дати, події, коментарі. Поняття і терміни. Підготовка до тестування: Посіб.-довід. для школярів, абітурієнтів, студ. / В. І. Виговська. — К.: Діал, 2006. — 192 с.
126. Воропаєва В. В. Всесвітня історія. Готові дидактичні набори до уроків: [Для вчителів історії, методистам, викл. і студ. вищ. пед. навч. закл.]: 11-й кл. / В. В. Воропаєва, М. В. Татаринів. - Х.: Вид. група "Основа": Тріада+, 2007. - 174 с. - (Серія "Бібліотека журналу "Історія та правознавство").
127. Всесвітня історія: тексти 6 - 11-й кл.: Посібник / за ред. Л. М. Мицик. - К.: ВЦ "Академія", 2007. - 367 с.
128. Всесвітня історія. Нові часи. Ч. 2: Кінець XVIII - початок XX століття: Підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / С. В. Білоножко, І. М. Бірюльов, О. Р. Давлетов та ін. - К.: Генеза, 2006. - 304 с.
129. Гісем О. В. Історія України: опор. схеми, табл. і комент. для учнів, абітурієнтів, вчителів / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. - Кам'янець-Поділ. (Хмельниць. обл.): ФОП Сисин О. В., 2007. - 88 с.
130. Гісем О. В. Історія України в таблицях / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк, О. Ф. Трухан. - Х.: Кн. Клуб "Клуб Сімейн. Дозвілля", 2007. - 478 с.
131. Голованов С. О. Історія стародавнього світу. 6 клас: Кн. для вчителя: орієнтов. календар. планування та розробка уроків / С. О. Голованов, Н. О. Бевза. - К.: Грамота, 2007. - 304 с.
132. Голодомор 1932-1933 років в Україні: Док. і матеріали / Упоряд. Р. Пиріг; НАН України; Ін-т історії України; Міжнар. благодійн. Фонд "Україна 3000". - К.: ВД "Києво-Могилян. акад.", 2007. - 1128 с.
133. 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.
134. Горела І. М. Історія. Зовнішнє оцінювання: Зошит до підготов. для випускників, учителів / І. М. Горела, О. О. Сасіна. - Х.: Фактор, 2007. - 56 с.

135. Готуємось до історичної олімпіади: У 2 ч. Ч. 1 / Упоряд. Л. Черкаська. – К.: Вид. дім „Шк. світ”: Галіцина, 2006. – 126 с.
136. Гриневич В. А. Україна: хроніка XX століття. Рік 1939: Довід. вид. / В. А. Гриневич; НАН України, Ін-т історії України. – К.: Ін-т історії України НАН України, 2007. – 228 с.
137. Губарев В. К. Всесвітня історія: Довід. школяра і студ. / В. К. Губарев. – Донецьк: ВКФ "БАО", 2007. – 496 с.
138. Губарев В. К. Історія України: Конспект лекцій для студ., викл. / В. К. Губарев. – Донецьк: ВКФ "БАО", 2007. – 352 с.
139. Губіна С. Л. Історія стародавнього світу: Темат. та семестр. контроль знань для 6-го кл. / С. Л. Губіна. – Х.: Весна, 2007. – 95 с.
140. Гуцал А. Ф. Давні календарі, міри, монети та письмо: Навч. посіб. / А. Ф. Гуцал. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – 208 с.
141. Шашкевич Я. Постаті: Нариси про діячів історії, політики, культури / Я. Дашкевич. — Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2006. — 704 с.
142. Дзига І. Я. Козацьке літописання 30-х – 80-х рр. XVIII ст. / І. Я. Дзига. – К.: Ін-т історії України НАН України, 2006. – 566 с.
143. Дильонгова Г. Історія Польщі. 1795-1990: [Наук. вид.] / Пер. з пол. М. Кірсенка. – К.: ВД "Києво-Могилян. акад.", 2007. – 239 с.
144. Довбня О. А. Короткий термінологічний і понятійний довідник з курсу "Історія України": [Словник] / О. А. Довбня, Є. П. Ляшенко; Донбас. держ. машинобуд. акад. – Краматорськ (Донец. обл.): ДДМА, 2007. – 64 с.
145. Дояр Л. В. Виховний потенціал історичних дисциплін у технічному університеті: Методика орг. навч.-вихов. роботи серед студ. молоді / Л. В. Дояр; Криворіз. техн. ун-т. – Кривий Ріг (Дніпропетр. обл.): Вид. дім, 2007. – 59 с.
146. Дояр Л. В. Практикум з курсу "Історія України": Для студ. вищ. навч. закл. I - IV рівнів / Л. В. Дояр; Криворіз. техн. ун-т, Каф. історії та українознав. – Кривий Ріг (Дніпропетр. обл.): Вид. дім, 2007. – 111 с.
147. Друга світова війна і доля народів України: Матеріали Всеукр. наук. конф., Київ, 23-24 черв. 2005 р. – К.: Сфера, 2006. – 218 с.
148. Ермановская А. С. Загадки истории. Древний мир / А. С. Ермановская. – Х.: Фолио, 2007. – 381 с.
149. Загорний І. А. Короткий нарис української історіографії: Наук.-попул. вид. / І. А. Загорний. – К.: Варта, 2007. – 196 с.
150. Загребельна Н. І. Велика війна: українство і благодійність (1914-1917 рр.) / Н. І. Загребельна, І. Коляда. – К.: Ін-т історії НАН України, 2006. – 193 с., табл.
151. Земерова Т. Ю. Історія України. IX - XV ст.: Практик. роботи для 7-го кл. / Т. Ю. Земерова. – Х.: Весна, 2007. – 53 с.
152. Земерова Т. Ю. Всесвітня історія. 1 пол. XX ст.: Практик. роботи для 10-го кл. / Т. Ю. Земерова. – Х.: Весна, 2007. – 64 с.
153. Земерова Т. Ю. Всесвітня історія. 2 пол. XX ст.: Практик. роботи для 11-го кл. / Т. Ю. Земерова. – Х.: Весна, 2007. – 71 с.
154. Земерова Т. Ю. Історія України. 1 пол. XX ст.: Практик. роботи для 10-го кл. / Т. Ю. Земерова. – Х.: Весна, 2007. – 63 с.
155. Земерова Т. Ю. Історія України. 2 пол. XX ст.: Практик. роботи для 11-го кл. / Т. Ю. Земерова. – Х.: Весна, 2007. – 70 с.
156. Земерова Т. Ю. Історія України. XIX ст.: Практик. роботи для 9-го кл. / Т. Ю. Земерова. – Х.: Весна, 2007. – 87 с.
157. Земерова Т. Ю. Всесвітня історія: Практик. роботи: 9-й кл. / Т. Ю. Земерова, І. М. Скирда. — Х.: Співак, 2007. — 94 с.
158. Земерова Т. Ю. Історія стародавнього світу: Практик. роботи: 6-й кл. / Т. Ю. Земерова, І. М. Скирда. — Х.: Співак, 2007. — 103 с.
159. Зовнішнє оцінювання з історії. Інформаційні матеріали: [Навч. посіб. / В. Бойко, Р. Пастушенко, Т. Пильняк та ін.]. – К.: УЦОЯО, 2006. – 56 с.
160. Іванченко Р. П. Історія без міфів: Бесіди з історії української державності: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Р. П. Іванченко. – К.: МАУП, 2007. – 624 с.
161. Міста України: Інформ.-статист. довід. / Упоряд. О. А. Панасенко. – К.: АВК-Росток: ФО СВБ Якубець А. В., 2007. – 127 с. – (Серія "Корисний довідник").
162. Імена України 2007: Бібліогр. енциклопед. слов. / Уклад. Л. Г. Андрієнко, С. А. Бакута, І. Д. Зосимович та ін.; Ін-т гуманіт. дослід. укр. акад. наук. – К.: Фенікс, 2007. – 624 с.
163. Історична освіта і сучасність: Як викладати історію школярам і студентам: [Для студ. вищ. навч. закл.] / Пер. з пол.: Н. Гончаренко та ін. – К.: К. І. С., 2007. – 428 с.
164. Історія: Тест. завдання для вступників / Уклад.: В. К. Баран та ін.; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк: РВВ "Вежа" ВДУ ім. Лесі Українки, 2007. – 296 с.
165. Історія Росії (XIX – поч. XX ст.): Метод. посіб. / Уклад.: П. І. Яценюк, В. І. Пінцак / Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці: Рута, 2006. – 78 с.
166. Історія України з найдавніших часів до початку XX ст. Історія України з початку XX ст. до початку XXI ст. Всесвітня історія XX – початку XXI ст.: Зовніш. незалеж. тестування для учнів старш. кл., абітурієнтів / Авт.-уклад. В. А. Греченко. – Х.: Торсінг плюс, 2007. – 208 с.
167. Історія України: Навч.-метод. посіб. для студ. заоч. форми навчання неісторич. ф-тів / Уклад. М. В. Потапенко; Ніжин. держ. ун-т ім.

- Миколи Гоголя. - Ніжин (Черніг. обл.): НДУ ім. М. Гоголя, 2007. - 267 с.
168. Історія України: Хрестоматія для учнів 7-го кл. / Упоряд.: І. А. Коляда та ін. - К.: Грамота, 2007. - 96 с.
  169. Історія України від найдавніших часів ХХ століття: [Навч. посіб. для абітурієнтів] / Упоряд.: В. В. Газін, А. В. Пристай. - Кам'янець-Поділ. (Хмельниц. обл.): Аксіома, 2007. - 264 с. - (Серія "Старшокласнику та абітурієнту").
  170. Історія України ХХ – початку ХХІ століття: [Навч. посіб. для абітурієнтів] / упоряд.: В. В. Газін, А. В. Пристай. - Кам'янець-Поділ. (Хмельниц. обл.): Аксіома, 2007. - 176 с. - (Серія "Старшокласнику та абітурієнту").
  171. Історія українського козацтва: Нариси: У 2 т. Т. 2 / Авт. кол.: А. М. Авраменко, В. Г. Балущок, О. А. Бачинська та ін.; НАН України, Ін-т історії України, НДІ козацтва. – К.: ВД "Києво-Могилян. акад.", 2007. - 724 с.
  172. Історія української та зарубіжної культури: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. М. Клапчук, Б. І. Білик, Ю. А. Горбань та ін. - К.: Знання-Прес, 2007. - 358 с.
  173. Кадеєв В. И. История Древней Греции и Рима: Курс лекций / В. И. Кадеєв. – Х.: Колорит, 2006. – 326 с.
  174. Казьмирчук Г. Д. Історична бібліографія: Курс лекцій і метод. матеріалів для студ. іст. ф-ту / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка; Г. Д. Казьмирчук. – 2-ге вид., випр. – К.: Логос, 2007. – 66 с.
  175. Київ: Іст.-біогр. енцикл. довід. / Г. Ю. Івакін, М. Б. Кальницький, Ю. В. Павленко та ін.; Ін-т гуманіт. дослідж. УАН. - К.: Фенікс, 2007. - 1088 с.
  176. Калініченко В. В. Історія: Тести / В. В. Калініченко, Б. Г. Москальов, О. В. Воронянський. - Х.: Парус, 2007. - 214 с.
  177. Кісіль С. А. Практикум з історії Стародавньої Греції та Риму / С. А. Кісіль, О. З. Медалієва; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького, Каф. всесвіт. історії. - Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2007. – 279 с.
  178. Клименко Т. А. Архіви Черкащини в ХХ ст.: Нарис регіонал. історії / Т. А. Клименко. – Черкаси: Вид. Кандич С. Г., 2005. – 279 с.
  179. Клопот В. М. Історія України: [Навч. посіб.] для 7-го кл., 1 семестр / В. М. Клопот. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 48 с.
  180. Клопот В. М. Історія України: [Навч. посіб.] для 7-го кл., 2 семестр / В. М. Клопот. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 48 с.
  181. Клопот В. М. Всесвітня історія: [Навч. посіб.] для 9-го кл., 1 семестр / В. М. Клопот. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 64 с.
  182. Клопот В. М. Історія України. Розвиток культури: [Зошит] для 7-го кл. / В. М. Клопот. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 32 с.
  183. Клопот В. М. Всесвітня історія: Навч. посіб.: 9-й кл. II семестр. — Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. — 64 с.
  184. Коляда І. А. Історія України. 9 клас: Метод. посіб. для вчителів. — К.: Аконт, 2006. — 496 с.
  185. Комова О. С. Історія України: Тренувал. тест. завдання. – К.: Країна мрій, 2007. – 69 с.
  186. Кондратюк О. П. Довбиш: Історія. Факти. Минуле та реальність / О. П. Кондратюк, С. С. Кур'ята. - Житомир: Полісся, 2007. - 107 с.
  187. Конончук І. М. Всесвітня історія та історія України: Хронологія подій: Навч. посіб. / І. М. Конончук, П. П. Моцяка. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 183 с.
  188. Копилов С. А. Джерелознавство нової і новітньої історії країн Європи і Америки: Навч.-метод. посіб. / Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. - Кам'янець-Подільський (Хмельниц. обл.): Кам'янець-Поділ. ун-т, 2007. - 46 с.
  189. Кримський С. Б. Цивілізаційний розвиток людства / С. Б. Кримський, Ю. В. Павленко. – К.: Фенікс, 2007. – 316 с.
  190. Круль В. П. Краєзнавство: Навч.-метод. посіб. для викл., студ. геогр., пед., іст. ф-тів / В. П. Круль; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. - Чернівці: Рута, 2007. - 104 с.
  191. Куташев І. В. Політична думка доби гетьманщини: Монографія / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. - К.: Укр. Центр духов. культури, 2007. - 319 с.
  192. Кучменко Е. М. Історія міжнародних відносин першої половини ХХ ст.: (Історико-політичне есе): У 2 ч. Ч. 2 / Е. М. Кучменко, Б. А. Кучменко. - К.: Ін-т підготовки кадрів держ. служби зайнятості, 2007. - 388 с.
  193. Кучменко Е. М. Історія України: Адапт. навч. посіб. для студ., слухачів, аспірантів, викл. / Е. М. Кучменко, Б. А. Кучменко; Ін-т підготов. кадрів Держ. служби зайнятості України. — К.: ІПК ДСЗУ, 2007. — 285 с.
  194. Ладиченко Т. В. Історія стародавнього світу. Найдавніша історія України. 6 клас: Метод. посіб. для вчителів / Т. В. Ладиченко, Я. М. Камбалова, Т. В. Теремецька. — К.: Аконт, 2006. — 312 с.
  195. Ланевська Т. Ю. Історія України. IX - XV ст.: темат. та семестр. контроль знань для 7-го кл. / Т. Ю. Ланевська. - Х.: Весна, 2007.
  196. Левітас Ф. Л. Методика викладання історії: Практикум для вчителя / Ф. Л. Левітас, О. О. Салата. - Х.: Вид. група "Основа", 2007. - 112 с. - (Серія "Бібліотека журналу "Історія та правознавство").

197. Ліхтедей І. М. Історія середніх віків: Підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / І. М. Ліхтедей. - К.: Грамота, 2007. - 293 с.
198. Лях Р. Д. Історія України: Підруч. для 7-го кл. / Р. Лях, Н. Темірова. - 4-ге вид., виправл. - К.: Генеза, 2006. - 190 с.
199. Майборода О. М. Світ сьогодні. Сучасна історія 2001-2007: [Дод. до підруч. для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл.] / О. М. Майборода. - К.: Генеза, 2007. - 42 с.
200. Масляк П. О. Країнознавство: Підруч. для студ., викл. вищ. навч. закл. — К.: Знання, 2007. — 292 с. — (Серія "Вища освіта XXI століття").
201. Масненко В. В. Формування української нації: Метод. рек. до семінар. занять і самост. роботи для студ. істориків / В. В. Масненко; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. - Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2007. - 37 с.
202. Методика формування соціальних цінностей майбутніх вчителів історії: (Метод. рек.) / Уклад. Р. В. Костенко. - Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. - 67 с.
203. Михальчук П. А. Термінологічний і хронологічний довідник з історії України / П. А. Михальчук. - 2-ге вид., доповн. і переробл. - Тернопіль: Газ. „Підруч. і посіб.", 2006. - 192 с.
204. Мокрогуз О. П. Всесвітня історія, 1914 – 1939: Зовнішнє оцінювання (підготовка). 10 клас: Тести до темат. оцінювання для викл. історії, учнів / О. П. Мокрогуз, А. О. Єрмоленко. - Х.: Ранок: Веста, 2006. - 48 с.
205. Мокрогуз О. П. Зовнішнє оцінювання (підготовка). Історія України 1939—2006 рр. 11 клас. Тести для тематичного оцінювання: Навч. посіб. для викл. Історії / О. П. Мокрогуз. — Х.: Ранок: Веста, 2006. — 40 с.
206. Морально-патріотичне виховання дітей та молоді: етнографічні засади: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Косів — Вишня, 26-28 жовт. 2006 р. / Ред. кол.: О. Сухомлинська та ін.; Акад. пед. наук України, НД лаб. "Гуцул. етнопедагогіка і гуцульщинознав.". — Снятин (Івано-Франків. обл.): ПрутПринт, 2006. — 244 с.
207. Навчальні ігри з історії та правознавства: Метод. посіб. для вчителя / Авт. кол.: В. І. Комар, І. П. Комар, В. П. Машіка; Закарпат. обл. ін-т післядиплом. освіти. - Ужгород-Мукачеве: Б. в., 2007. - 199 с.
208. Нагірняк О. Нариси з історії українознавства у Наддніпрянській Україні (остання чверть XIX ст. - 1917 р.) / О. Нагірняк. - К.: ПП Сергійчук М. І., 2007. - 652 с.
209. Нартов В. В. Видатні особистості України: Довід.-біогр. вид. / В. В. Нартов. - Х.: Кн. Клуб "Клуб Сімейн. Дозвілля", 2007. - 400 с.
210. Нартов В. В. Історія України з давніх-давен до сьогодні / В. В. Нартов. - Х.: Кн. Клуб "Клуб Сімейн. Дозвілля", 2007. - 349 с.
211. Найтов В. В. Найвидатніші гетьмани та кошові отамани України / В. В. Нартов. - Х.: Кн. Клуб "Клуб Сімейн. Дозвілля", 2007. - 317 с.
212. Наші втрати: Матеріали до біогр. словника репрес у 30-тих роках діячів в УРСР, зібрані Юрієм Лавриненком. - К.: Твім інтер; Нью-Йорк: Укр. вільна акад. наук, 2005. - 252 с.
213. Ніколаєнко В. І. Історія України: Біогр. довідник: Навч. посіб. / В. І. Ніколаєнко, С. І. Мешковая, С. С. Ткаченко; Нац. техн. ун-т "Харк. політехн. ін-т". - Х.: НТУ "ХПІ", 2007. - 239 с.
214. Новий довідник: Історія України / Упоряд.: С. Крупчан та ін. — К.: ВФ "Казка", 2006. — 736 с.
215. Новітня історія України. Галичина: [Довід.-біогр. вид.] / Авт.-упоряд. В. В. Болгов. — К.: Укр. акад. геральдики, товар. знаку та логотипу: Укр. наук. т-во геральдики та вексилології, 2006. — 224 с.
216. Онушко-Тиховська Л. Не забуваймо 1932-1933 рр.: [Мемор. вид.] / Л. Онушко-Тиховська. - К.: ВД "Києво-Могилян. акад.", 2007. - 264 с.
217. Організація самостійної роботи студентів з вивчення курсу "Історія України": метод. рек. для виклад. і студ. усіх спец. / Уклад.: С. І. Мешковая, В. І. Силантьєв; Нац. техн. ун-т "Харків. політех. ун-т". - Х.: НТУ "ХПІ", 2007. - 66 с.
218. Панкова Є. В. Історія Європи: Навч. посіб. для суд. вищ. навч. закл. / Є. В. Панкова; М-во культури і туризму, Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. - К.: Дельта, 2007. - 280 с.
219. Пасічник М. С. Історія України: державницькі процеси, розвиток культури та політичні перспективи: Навч. посіб. / М. С. Пасічник. — 2-ге вид., стер. — К.: Знання, 2006. — 735 с.
220. Польова навчально-виробнича археологічна практика: Метод. рек. / [Уклад. Ю. В. Мисько та ін.]; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. — Чернівці: Рута, 2006. — 33 с.
221. 50 знаменитых царственных династий: [Информ.-биограф. изд.] / В. Складенко, Я. Батий, Н. Воложина, М. Панкова. - Х.: Фолио, 2007. - 509 с. - (Серія "100 знаменитых").
222. Реєнт О. П. Усі гетьмани України: Легенди, міфи, біографії / О. П. Реєнт, І. А. Коляда. - Х.: Фолио, 2007. - 414 с. - (Серія "Історичне досьє").
223. Романек Л. В. Выдающиеся люди Украины: Учеб.-метод. пособие по рус. языку для иностран. студ. / Л. В. Романек, И. И. Снегурова, Т. А. Снегурова; Нац. техн. ун-т "Харьк. политехн. ин-т". - Х.: НТУ "ХПІ", 2007. - 78 с.

- 224.Ремез М. Історія України: Відповіді на завдання держ. підсумк. атестації за курс основної шк.: 9-й кл. / М. Ремез. – Тернопіль: Газ. „Підруч. і посіб.”, 2006. – 79 с.
- 225.Рубель В. А. Нова історія Азії та Африки. Постсередньовічний Схід (XVIII — друга половина XIX ст.): Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. А. Рубель. — К.: Либідь, 2007. — 560 с.
- 226.Рябчук І. М. Історія України: навч. посіб. для 11-го кл., 1 семестр / І. М. Рябчук. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 112 с.
- 227.Рябчук І. М. Всесвітня історія: [Навч. посіб.] для 7-го кл., 1 семестр / І. М. Рябчук. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 64 с.
- 228.Рябчук І. М. Всесвітня історія: [Навч. посіб.] для 7-го кл., 2 семестр / І. М. Рябчук. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 64 с.
- 229.Рябчук І. М. Всесвітня <історія>. Розвиток культури Середньовіччя: [робочий зошит] для 7-го кл. / І. М. Рябчук. - Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Є. В., 2007. - 32 с.
- 230.Рябчук І. М. Історія України: Навч. посіб.: 11-й кл. II семестр. — Х.: Країна мрій: Вид. Халімон Л. В., 2007. — 109 с.
- 231.Савченко Н. М. Історія України: модульний курс: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. М. Савченко, М. К. Подольський. — К.: ЦНЛ: ІНКОС, 2006. — 544 с.
- 232.Самойленко Г. В. Розвиток культури на Північному Лівобережжі України у другій половині XVII – XVIII ст.: Наук.-попул. вид. / Г. В. Самойленко, С. Г. Самойленко; Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин (Черніг. обл.): НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 243 с.
- 233.Сасіна О. О. Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс). 6 клас: Комплексні тести для тематичного оцінювання: залік. зошит для учнів, вчителів / О. О. Сасіна, І. М. Горела. - Х.: ВД "Фактор", 2007. - 40 с.
- 234.Свідерська Н. Ю. Історія України: Відповіді на завдання держ. підсумк. атестації: 11-й кл. / Н. Свідерська, Ю. Свідерський. – Тернопіль: Газ. „Підруч. і посіб.”, 2006. – 143 с.
- 235.Святокум О. Є. Історія середніх віків. 7 клас. Розробки уроків: [навч. посіб. для вчителів] / О. Є. Святокум. – Х.: Ранок: Веста, 2007. - 320 с. - (Серія "Майстер-клас").
- 236.Сергійчук І. М. Китай у нові та новітні часи: Практикум для студ., викл. вищ. навч. закл. / І. М. Сергійчик. — Суми: ВТД "Універ. кн.", 2006. — 329 с.
- 237.Сирота М. Україна в геополітичному просторі третього тисячоліття / М. Сирота. - К.: Пульсари, 2007. - 213 с.
- 238.100 великих загадок Украины: [Науч.-попул. изд.] / Е. А. Попельницкая, В. В. Петренко, М. В. Оксенич, Е. Е. Левина. - К.: Арий, 2007. - 496 с.
- 239.Смолій В. А. Історія України: Підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. А. Смолій, В. С. Степанков. - К.: Генеза, 2007. - 220 с.
- 240.Степанков В. С. Нова історія країн Азії та Африки: Навч.-метод. посіб. для студ. іст. ф-ту / В. С. Степанков, Н. А. Дубінський, І. А. Опря; Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. – Кам'янець-Поділ. (Хмельниць. обл.): Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, 2007. – 164 с.
- 241.Таранець С. В. Джерела з історії старообрядства Правобережної України кінця XVIII - початку XX ст.: [Монографія] / С. В. Таранець; НАН України, Ін-т укр. археографії та джерелознав. ім. М. С. Грушевського, Музей історії та культури старообрядства України. - К.: Ін-т укр. археографії та джерелознав. ім. М. С. Грушевського, 2007. - 456 с.
- 242.Тищенко В. М. Лаконічна Україна: Тести і відповіді з історії Народу і Держави: від найдавніших часів до початку XXI ст.: Іст. есе: Навч. прогр. курсу історії України для вищ. закл. освіти III-IV рівнів акредитації: Модул. завдання / В. М. Тищенко. – 4-те вид., зі змін. та доповн. – Львів: Сполох, 2007. – 318 с.
- 243.Торчило О. Історія України. 10-й клас: Схеми і таблиці / О. Торчило. – К.: Вид-во В. О. Главник, 2006. – 62 с.
- 244.Турченко Ф. Г. Новітня історія України (1939 - початок XXI ст.): Підруч. для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ф. Г. Турченко, П. П. Панченко, С. М. Тимченко. - К.: Генеза, 2007. - 384 с.
- 245.Україна: Повна енцикл. / Авт.-уклад.: В. М. Складенко та ін. — Х.: Фоліо, 2006. — 463 с.
- 246.Україна: хроніка XX століття. Роки 1911 - 1916: Довід. вид. / О. Донік, В. Любченко, В. Молчанов, Б. Янишин; НАН України, Ін-т історії України. - К.: Ін-т історії України НАН України, 2007. - 148 с.
- 247.Україна: хроніка XX століття. Рік 1922: Довід. вид. / О. В. Андросук, О. Г. Бажан, Г. Б. Басара; НАН України, Ін-т історії України. - К.: Ін-т історії України НАН України, 2005. – 335 с.
- 248.Україна: хроніка XX століття. Роки 1976 - 1985: Довід. вид. / О. В. Андросук, О. Г. Бажан, Г. Б. Басара та ін.; НАН України, Ін-т історії України. - К.: Ін-т історії України НАН України, 2006. – 459 с.
- 249.Україна: хроніка XX століття. Роки 1986 - 1990: Довід. вид. / О. В. Андросук, О. Г. Бажан, Г. Б. Басара та ін.; НАН України, Ін-т історії України. - К.: Ін-т історії України НАН України, 2006. - 407с.
- 250.Українська історична наука на шляху творчого поступу: Доп. та повідомл. 3-го Міжнар. наук. конгресу укр. істориків, м. Луцьк, 17 - 19 трав. 2006 р. Т. 1 / ред. кол.: І. Коцан та ін.; Укр. іст. т-во (США, Україна, Канада, Європа); Ін-т історії України НАН України; Ін-т українознав. ім. І. Крип'якевича НАН України. - Луцьк (Волин. обл.): РВВ "Вежа" ВДУ ім. Лесі Українки, 2007. - 390 с.

251. Українські історики XX століття: Біобібліогр. довід. / С. С. Батуріна, О. Г. Бажан, С. М. Блащук та ін.; НАН України, Ін-т історії України. — К.: Ін-т історії України, 2006. — 315 с.
252. Уривалкін О. М. Загадки минулих часів / О. М. Уривалкін. — К.: КНТ, 2007. — 368 с.
253. Уривалкін О. М. Історія України. Кінець XVII - початок XXI століття: Навч. посіб. для студ., учнів. — К.: КНТ, 2007. — 436 с.
254. Федоровський Ю. Р. Історія українського козацтва: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. спец. "Історія" / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. — Луганськ: Глобус, 2006. — 124 с.
255. Фергюсон Р. 1000 вопросов и ответов по всемирной истории / Пер. с англ. С. Савченко. — Х.: Кн. Клуб "Клуб Семейн. Досуга", 2007. — 414 с.
256. Харитонов О. І. Історія України: Навч.-метод. посіб. для студ. інж. та інж.-пед. спец. / О. І. Харитонов, І. В. Щербина; Укр. інж.-пед. акад. — Х.: Б. в., 2006. — 179 с.
257. Хорошевский А. 100 знаменитых символов Украины. — Х.: Фолио, 2007. — 510 с.
258. Хорошун Б. І. Українська та зарубіжна культура: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. В 2-х т. Т. 1. / Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська; Нац. транспорт. ун-т, Ін-т економіки і бізнесу на транспорті. — К.: НТУ, 2007. — 287 с.
259. Хорошун Б. І. Українська та зарубіжна культура: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. В 2-х т. Т. 2 / Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська; Нац. транспорт. ун-т, Ін-т економіки і бізнесу на транспорті. — К.: НТУ, 2007. — 293 с.
260. Хрестоматія з історії України, XVII - XX ст.: Для студ. гуманіт. ф-тів ун-тів, аспірантів, викл. шк. / Упоряд.: В. І. Ізюмов, В. М. Нікольський. — Донецьк: Альфа-Прес, 2007. — 448 с.
261. Цвілюк С. А. Український ренесанс XX століття. Національно-культурні процеси в Україні доби революційно-демократичних змагань та комуністичної диктатури. Постімперський контекст: [Монографія]. — Одеса: Астропринт, 2006. — 624 с.
262. Чернецький Є. Правобережна шляхта за російського панування (кінець XVIII - початок XX ст.): джерела, структура стану, роди: 3б. публікацій / Є. Чернецький; Білоцерків. рицарське коло, Т-во охорони старожитностей Київщини, Наук. т-во ім. братів Вацвала і Едварда Руліков та ін. — Біла Церква (Київ. обл.): О. Пшонківський, 2007. — 170 с. — Укр., рос. — (Серія "Шляхта України").
263. Черних І. Д. Історія країн Азії періоду Нового часу (XVI - 60-ті рр. XIX ст.): Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І. Д. Черних. — Одеса: Астропринт, 2007. — 92 с.

264. Шабала Я. М. Історія України: Для абітурієнтів, студ. / Я. М. Шабала. — Луцьк (Волин. обл.): Надстир'я, 2006. — 268 с.
265. Шалагінова О. І. Історія стародавнього світу: Підруч. для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. І. Шалагінова, Б. Б. Шалагінов. — К.: Зодіак-ЕКО, 2006. — 288 с.
266. Шаповал Ю. УПА: сторінки історії: Наук.-метод. розроб. на допомогу лектору-викладачу народ. ун-ту українознав. / Ю. Шаповал; Т-во "Знання" України, Центр "Українознавство", Координац. ком. допомоги Україні (США). — К.: Т-во "Знання" України, 2007. — 91 с.
267. Історія світової та української культури: Підруч. для студ., курсантів, викл. вищ. навч. закл. — К.: Літера, 2006. — 480 с.
268. Шитюк М. М. Південна Україна: колективізація і голод (1929 - 1933 роки): [Монографія] / М. М. Шитюк, А. М. Бахтін. — Миколаїв: Аскел, 2007. — 514 с.

### Журнальні публікації

269. Баран В. Проблема етногенезу українського народу у шкільних і вузівських підручниках / В. Баран // Українознавство. — 2006. — № 4. — С. 305-309.
270. Баран Я. Суспільний розвиток слов'ян у світлі етнографії, археології та історичних джерел / Ярослав Баран // Історія в шк. України. — 2006. — № 4. — С. 43—45; № 5. — С. 45.
271. Баханов К. Перше покоління українських підручників з історії: проблеми та їх розв'язання / Костянтин Баханов // Історія в шк. України. — 2006. — № 3. — С. 15—20; № 4. — С. 31—38; № 5. — С. 12—16.
272. Баханов К. Посилення розвивальної орієнтації українських підручників з історії початку XXI століття / К. Баханов // Історія в шк. України. — 2007. — № 3. — С. 6-11.
273. Баханов К. Робочий зошит учня — інноваційний засіб навчання у другій половині 1990-х років / К. Баханов // Історія в шк. України. — 2006. — № 9. — С. 16-21.
274. Баханов К. Український підручник з історії другої половини 90-х років XX століття: методологічні трансформації / Костянтин Баханов // Історія в шк. України. — 2006. — № 4. — С. 31—38.
275. Божко О. Історичні реалії походу князя Олега на Константинополь 907 року / О. Божко // Історія в шк. України. — 2007. — № 1. — С. 37-39.
276. Власов В. Контроль навчальних досягнень учнів на уроках історії / В. Власов // Шлях освіти. — 2007. — № 1. — С. 34-38.
277. Власов В. Час і течія річки не чекають людини: (Перевірка хронолог. умінь у процесі темат. контролю з історії в основ. шк.) / Віталій Власов // Історія в шк. України. — 2007. — № 1. — С. 15-24.

278. Гомотюк О. Суперечливість політики "українізації" та її впливу на розвиток українознавства / Оксана Гомотюк // Українознавство. - 2006. - № 4. - С. 127-134.
279. Десятов Д. Анекдот як повноцінне джерело історичної інформації / Д. Десятов // Історія в шк. України. - 2007. - № 2. - С. 33-38.
280. Десятов Д. Розвиток умінь та навичок критичного мислення у п'ятикласників / Д. Десятов // Історія в шк. України. - 2007. - № 1. - С. 25-27.
281. Євтушенко Р. Про вивчення історії у 2006/2007 навчальному році / Раїса Євтушенко // Історія в шк. України. - 2006. - № 6. - С. 2-10.
282. Задорожна Л. „Діти війни”: (Спогади як джерело історичних знань) / Л. Задорожна // Історія в шк. - 2006. - № 5. - С. 22-26.
283. Земцов І. Творчий стиль - першооснова діяльності майбутнього вчителя історії / Ігор Земцов, Тетяна Скрябіна // Рід. шк. - 2006. - № 9. - С. 47-49.
284. Калакура Я. Безперервність та наступність національної історичної освіти: українознавчий зміст / Ярослав Калакура // Українознавство. - 2006. - № 4. - С. 122-127.
285. Комаров В. Факт як основа системи історичних знань учнів: Методолог. аспект / Володимир Комаров // Історія в шк. України. - 2006. - № 8. - С. 24-27.
286. Кондрашов В. Краснзнавчі матеріали для вивчення колективізації та голоду 1932—1933 років на уроках історії / Віктор Кондрашов // Історія в шк. - 2006. - № 4. - С. 42—43.
287. Крижанівський О. Буденне життя. Архітектура і мистецтво давнього Китаю: (З циклу „Культура та релігія Стародавнього Сходу”. Ст. 10) / О. Крижанівський // Історія в шк. України. - 2007. - № 1. - С. 51-56.
288. Крижанівський О. Буденне життя, культура і релігія народів Ахеменідського Ірану: (З циклу „Культура та релігія Стародавнього Сходу”. Ст. 7) / О. Крижанівський // Історія в шк. України. - 2006. - № 7. - С. 46-51.
289. Крижанівський О. Мови, писемність, освіта, наукові знання, література, архітектура та мистецтво Стародавньої Індії. Буденне життя: З циклу „Культура та релігія Стародавнього Сходу”. Ст. 9 / О. Крижанівський // Історія в шк. України. - 2006. - № 10. - С. 44-48.
290. Крижанівський О. Писемність. Наукові знання. Релігія. Література. Мистецтво, музика. Буденне життя народів Східного Середземномор'я: (З циклу "Культура та релігія Стародавнього Сходу". Ст. 5) / Олег Крижанівський // Історія в шк. України. - 2006. - № 5. - С. 46—50.
291. Крижанівський О. Релігія, міфологія, література, архітектура і мистецтво Стародавнього Єгипту: (З циклу "Культура та релігія Стародавнього Сходу". Ст. 2.) / Олег Крижанівський // Історія в шк. України. - 2006. - № 2. - С. 43—48; № 3. - С. 41—46.
292. Крижанівський О. Стародавня Месопотамія: релігійно-міфологічні уявлення, література, архітектура та мистецтво: (З циклу "Культура та релігія Стародавнього Сходу". Ст. 4.) / Олег Крижанівський // Історія в шк. України. - 2006. - № 4. - С. 45—50.
293. Кулікова Л. Б. Шкільний підручник з історії в першій половині ХХ ст. / Л. Б. Кулікова // Педагогіка і психологія. - 2006. - № 2. - С. 86—99.
294. Кульчицький С. Політичне життя в Україні 2002-2005 рр. // Історія в шк. України. - 2006. - № 4. - С. 52-56.
295. Кульчицький С. Сталінський геноцид в Україні: (Ст. 2.: "Як осмислювали Голодомор") / Станіслав Кульчицький // Історія в шк. України. - 2006. - № 1. - С. 50-55; № 2. - С. 50—56; № 3. - С. 50—56; № 5. - С. 51—56; № 8. - С. 51-56; № 9. - С. 54-56; № 10. - С. 49-53.
296. Матяш І. Б. Архівознавство як наука / І. Б. Матяш // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформалогія. - 2006. - № 4. - С. 47-61.
297. Машкін А. Країна примар (або нотатки з приводу того, як препарується вітчизняна історія в шк. підручниках) / Александр Машкін // Історія в шк. - 2006. - № 9. - С. 17-21.
298. Мисан В. Розподіл навчального часу на уроках історії як дидактична проблема / В. Мисан // Історія в шк. України. - 2006. - № 7. - С. 22-29.
299. Мисан В. Сучасний урок історії: типологія, структура. характеристика форми / Віктор Мисан // Історія в шк. України. - 2006. - № 2. - С. 15—21.
300. Мовою джерел: Плутарх про Александра Великого: (Матеріали до уроків історії в 6 класі) // Історія в шк. України. - 2006. - № 2. - С. 48—50; № 3. - С. 46-48.
301. Мокрогуз О. Душу вгору мати: Уроки з історії культури Київської Русі та Галицько-Волинської держави. Історія України. 7 клас / Олександр Мокрогуз, Алла Єрмоленко // Історія в шк. України. - 2006. - № 3. - С. 29—35.
302. Наумов Б. Поліцентр як джерело розвитку школи: (Підсумки дослід.-експерим. роботи) / Борис Наумов // Рід. шк. - 2006. - № 7. - С. 3—6.
303. Пінчук А. Визначна особистість в історичних курсах початку ХХ ст.: (Історико-методичний аналіз) / Анатолій Пінчук // Історія в шк. України. - 2006. - № 4. - С. 39—42.

304. Подалаяк Н. „Їхня мужність триває чи не довше за їхнє життя”: франки на шляху до творення своєї держави / Н. Подалаяк // Історія в шк. України. – 2007. – № 2. – С. 50-54.
305. Пометун О. Запитання як найважливіший спосіб взаємодії вчителя й учнів у процесі навчання / Олена Пометун // Історія в шк. України. — 2006. — № 3. — С. 25—29.
306. Пометун О. Пізнавальні вміння як компонент змісту шкільної історичної освіти / Олена Пометун, Григорій Фрейман // Історія в шк. - 2006. - № 6. - С. 20-27.
307. Сотниченко В. Соціокультурні та методичні аспекти оновлення шкільної історичної освіти / Володимир Сотниченко // Історія в шк. - 2006. - № 6. - С. 16-19.
308. Ставнюк В. Греція XI – IX ст. До н.е.: 3 циклу „Антична цивілізація”. Ст. 3. / В. Ставнюк // Історія в шк. України. – 2007. – № 2. – С. 41-44; № 3. – С. 46-50.
309. Ставнюк В. Мінойська (Критська) цивілізація: 3 циклу „Антична цивілізація” / В. Ставнюк // Історія в шк. України. – 2006. – № 10. – С. 39-43; 2007. – № 1. – С. 47-50.
310. Стельмах С. П. Інтеграційні процеси в європейській історичній науці наприкінці XIX – на початку XX ст. / С. П. Стельмах // Укр. іст. журн. – 2005. – № 5. – С. 28-39.
311. Фрейман Г. Загальнодидактична концепція реалізації освітньо-виховних завдань шкільної суспільствознавчої освіти / Григорій Фрейман // Історія в шк. — 2006. — № 4. — С. 26—31.
312. Христова Н. М. Методика пошуку архівної інформації // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформація. – 2006. – № 1. – С. 7-12.
313. Шевченко В. Українознавство та історія України / В. Шевченко // Українознавство. – 2006. – № 3. – С. 63-71.
314. Шеремета О. Виховний потенціал історичних дисциплін у контексті сучасних освітніх завдань / Оксана Шеремета // Педагогіка і психологія проф. освіти. - 2006. - № 5. - С. 88-94. - Бібліогр.: с. 94.
315. Шипко А. Краєзнавство як засіб ноосферної освіти / Андрій Шипко // Педагогіка і психологія проф. освіти. - 2006. - № 5. - С. 25-30. - Бібліогр.: с. 30.

## VI. РЕЦЕНЗІЇ

### РЕЦЕНЗІЯ

**В. В. Воропаєва, М. В. Татаринів «Всесвітня історія. 11 клас. Готові дидактичні набори до уроків» - Харків, 2007. – 174 с.**

Останнім часом вчителі історії середньоосвітніх навчальних закладів мають можливість скористатися чималою кількістю різних навчально-методичних посібників як для учнів, так і для вчителів. Що виглядає цілком закономірним явищем. Адже кінець XX – початок XXI століття відзначився значними зрушеннями в освіті – її цілях, змісті, методологічних підходах до навчання і виховання. Відповідно – відбуваються кардинальні зрушення в методах навчальної діяльності, з’явилися інноваційні моделі навчання – як адекватна відповідь на цивілізаційні виклики XXI ст.

Сфера освіти новими теоретичними концепціями навчання і методичним інструментарієм намагається забезпечити формування людини XXI ст., що вміє адаптуватися до мінливих реалій сучасного суспільства, жити і співіснувати в ньому. Ця особистість має володіти достатнім інтелектуальним потенціалом аби самостверджуватися в цьому суспільстві; мати критичне мислення, уміння самостійного розв’язання проблем, комунікабельні уміння, бути толерантним тощо.

Автори посібника прекрасно усвідомлюють, що вказані вище компоненти особистісного розвитку учня не з’являються самі по собі, що вони постають як результат оволодіння учнями теоретичним мисленням, при розв’язанні в учбовій діяльності творчих, пошукових, проблемних завдань; це відбувається також в процесі дослідницької діяльності, в груповій співпраці учнів тощо.

Навчальний посібник демонструє саме таку конструктивну позицію авторів, які запропонували:

- творчі та пошукові завдання;
- схемно-графічні вправи з історичним атласом;
- завдання, тести, вправи по підготовці учнів до зовнішнього оцінювання;
- теми рефератів, доповідей, повідомлень, есе;
- термінологічний словник.

Представлені в посібнику різноманітні історичні документи – офіційні повідомлення, спогади, репортажі з місця подій тощо вперше (принаймні, їх переважна більшість) вводяться в навчально-методичний обіг. Це – документи епохи та про епоху. Причому, історичні події в них «олюднені», висвітлюються інтереси, устремління, мотиви як окремих історичних осіб, так і соціумів. Зазначимо, що відмічений ракурс

презентації історичних подій і явищ – сучасна вимога і вітчизняної і європейської концепції історичної освіти в середній школі.

В даному посібнику витримані вимоги Держстандарту освіти, він відповідає навчальній програмі з історії.

Комплекс відзначених завдань, вправ, документів (їх сім блоків) передбачено до кожної з восьми тем курсу всесвітньої історії, XI клас по суті набуває значення складного алгоритму опрацювання тем. На наш погляд, це дозволяє розв'язати дві групи завдань: 1) врахувати різні інтелектуальні можливості учнів і 2) домогтися оволодіння учнями складними інтелектуальними уміннями через їх систематичне застосування, що є необхідною умовою такого результату.

Отже, автори посібника моделюють запровадження у навчання історії інноваційних технологій. Їх власний досвід застосування інноваційної методики навчання історії широко відомий вчителям історії м. Харкова (почасти – і Харківської області), освітянським органам і є унікальним; він залишається відкритим для вивчення і сприйняття вчителями історії і підтверджує існуючу в сучасній освіті в Україні тенденцію, випереджувальної інноваційної практики (в порівнянні з теоретичним узагальненням).

В змісті документального матеріалу посібника виразно окреслені світоглядні цінності, він відповідає новітнім досягненням історичної науки, в ньому робиться наголос на поважливому ставленні до позитивних надбань матеріальної і духовної культури різних народів.

Структурні елементи посібника, питання, завдання відповідають віковим особливостям учнів. Надається можливість розвитку творчого мислення через питання, в тому числі ті, що потребують альтернативних точок зору, питань на аргументацію, порівняння, викладу власної позиції тощо.

До сказаних схвальних характеристик посібника слід наостанок додати ще одну, але досить суттєву для вчителя. Йому надаються дійсно «готові» (як це задекларовано в назві посібника) матеріали, методично осмислені, умотивовані теоретичними концепціями сучасної освіти і власним досвідом авторів.

Доцент кафедри історіографії,  
джерелознавства та археології  
Харківського національного  
університету ім. В. Н. Каразіна

В. І. Бутенко

## РЕЦЕНЗИЯ

**В. В. Кириллов. История России.  
Учебное пособие. – М.: Юрайт, 2007. – 661 с.**

Появление новых учебников, новых учебных пособий всегда представляет огромный интерес у читателей и, прежде всего, специалистов, которые ждут от издания новых подходов, новых взглядов, а, порой, и новых трактовок прошедших событий. Этим положениям, в определенной степени, отвечает рецензируемое учебное пособие по истории России профессора В. В. Кириллова.

Мы понимаем, что детально изложить более чем 1000-летнюю историю России в небольшом по объему пособии, практически невозможно. Это и побудило автора, на наш взгляд, многие темы, особенно досоветского периода, освещать кратко, а порой, и схематично, что находит отражение в значительном количестве схем и таблиц, представленных в пособии.

Значительно большее внимание уделено советскому периоду истории России – почти третья часть содержания книги. И это вполне закономерно. Именно советская история в современной России и независимых государствах стала объектом серьезной критики. Дать выверенные, взвешенные оценки прошедшим событиям и стремится автор пособия. Раздел «Революции 1917 г. и гражданская война в России» начинается с выяснения причин Февральской революции 1917г. Однако, у читателя не будет четкого представления, почему «23 февраля 1917 г. столицу империи захлестнула волна демонстраций рабочих». И как образовалось Временное правительство? (с.438).

Показаны точки зрения зарубежных и российских историков на двоевластия, установившееся после Февральской революции. В параграфе, посвященном двоевластию в виде таблиц дается краткая, но емкая характеристика одной власти – Временного правительства, его достижений в политике и недостатков и, к сожалению, нет такой же характеристики – другой власти – Советов рабочих и солдатских депутатов, их политики (с.440-442).

Кратко освещено финансирование революционной деятельности большевиков со стороны Германии в период первой мировой войны (с.445). Обращено внимание здесь на совпадение интересов Германии и большевиков в стремлении к военному поражению России.

Хорошо показаны альтернативы общественного развития в 1917 г. Подчеркивается, что большевики начали подготовку к вооруженному захвату власти «на фоне нерешенности основных проблем страны, в условиях постоянной политической нестабильности и кризиса всех сфер жизни общества» (с.449).

Вместе с тем, в разделе «Октябрьская революция» дается в основном традиционная «советская трактовка» ее свершения. Когда говорится, например, что В. И. Ленин «непосредственно возглавил подготовку к восстанию» (с.45). И совершенно не упоминается роль Л. Д. Троцкого, чрезвычайно высокую оценку которой давала газета «Правда» (Центральный орган большевистской партии) 6 ноября 1918 г., отмечая первую годовщину Октябрьского переворота.

Приведены исторические оценки Октября 1917 г. (с.452-453) зарубежных и российских историков. Наглядно иллюстрирует политику большевиков в период становления Советской власти таблица «первых декретов» (с.454-455). Когда автор ведет речь о решениях III съезда Советов, то нужно было подчеркнуть, что этот съезд Советов – объединительный, что он положил конец раздельному существованию Советов рабочих и солдатских депутатов и Советов крестьянских депутатов, что, несомненно, способствовало укреплению советской государственности (с.457).

Кратко, но емко и содержательно рассмотрены причины, начало и периодизация гражданской войны в России, точки зрения российских и зарубежных исследователей этого трагического периода российской истории. При освещении «теории и практики политики военного коммунизма» отмечается, что военный коммунизм в наименьшей степени можно рассматривать как цельную экономическую программу, что его итоги, как и его сущность, оказались противоречивы – в военнополитическом отношении – удачны его результаты, а вот в экономическом отношении – плачевны (с.467-470).

Также кратко, но содержательно отмечены итоги и последствия победы большевиков в гражданской войне. Подчеркивается, что гражданская война, которая завершилась победой большевиков – это страдание и трагедия всего народа (с.470-471).

Довольно хорошо продуманы контрольные вопросы к материалу раздела учебного пособия. Поиск ответа на них позволит лучше уяснить основные, узловые моменты российской истории 1917-1920 гг. Подспорьем будет литература, которая рекомендуется автором (с.472).

Раздел «Страна Советов в 1920-е годы» начинается с рассмотрения социально-экономического и политического кризиса в начале 1920-х гг. и перехода к новой экономической политике. Схема «Новая экономическая политика» удачно дополняет текст раздела и дает четкое представление о хронологических рамках осуществления новой экономической политики, ее характерных чертах и содержании. В учебном пособии отмечаются как экономические успехи страны в период нэпа, так и кризисы, сопровождавшие новую экономическую

политику. Удалось показать «смычку» «низов» и «верхов», недовольных нэпом, что и предредило его судьбу.

В небольшом (по объёму) параграфе «Образование СССР» удалось довольно четко показать основные положения партии большевиков в вопросе национально-государственного строительства до её прихода к власти и конкретную реализацию этого на практике, когда большевистская партия стала правящей партией. Названы предпосылки образования союзного государства, проекты объединения национальных советских республик. Но называя экономические и политические факторы, способствовавшие объединению, следовало бы указать и факторы, которые препятствовали этому объединению. А они были, и не исчезли с фактом образования СССР, а оказались очень живучими и довольно сильно «сработали» во второй половине 80-х – начала 90-х годов в период так называемой перестройки советского общества и способствовали развалу единого государства СССР и образованию независимых национальных государств.

«Свертывание нэпа» автор учебного пособия отнес к следующему разделу: «Форсированная модернизация советского общества в 30-е годы». На наш взгляд, целесообразней было бы разместить этот материал в предыдущем разделе, где рассматривается «Страна Советов в 1920 - годы», когда осуществлялась новая экономическая политика и когда (во второй половине 20-х годов) происходил процесс свертывания этой политики.

Упущением автора является то, что читатель из материалов этого раздела так и не узнает о голоде 1921-1923 гг., унесших жизни более 5 млн. граждан «страны Советов», более того, в разделе отмечается: «уже к началу 1922 г. явно обозначился подъём народного хозяйства, страна была накормлена и одета» (!)(см. с.478).

Для изучения индустриализации страны автор предлагает разработанную им схему, которое позволит лучше учесть цели и особенности индустриализации в СССР, её итоги и последствия. Такие схемы – несомненно «изюминка» автора учебного пособия, они помогают усвоить наиболее сложные темы в изучении истории России. Это же можно отнести и к оценке освещения вопросов коллективизации сельского хозяйства. Давая характеристику советского общества 30-х годов, проф. В. В. Кириллов подчеркивает, что советский тоталитарный строй осуществил полный контроль над всеми сферами общественной жизни, оформилась общественная система мобилизационного типа (см. с. 503). При этом отмечается, что результаты форсированной модернизации советского общества в 1930-е годы, исторически нельзя оценивать только с негативной точки зрения – удалось осуществить индустриализацию, повысить уровень

образования, создать систему социальной защищенности населения и, самое главное, победить в Великой Отечественной войне.

При рассмотрении развития культуры в 1930-е годы прежде всего отмечается, что установление режима личной власти Й. В. Сталина и формирования тоталитарной системы привело у унификации культурных процессов, отказу от многообразия жанров и форм 1920-х годов, ужесточению контроля над духовной сферой жизни, репрессиям в отношении деятелей культуры (с. 506).

Поиск ответа на поставленные автором учебного пособия контрольные вопросы будет способствовать лучшему пониманию сложных и противоречивых процессов развития советского общества в 1930-е годы.

И сюда, в этот раздел, пособия следовало бы включить параграф «Внешняя политика СССР и международные отношения в 1930-е годы», а не в раздел «Великая Отечественная война», как это сделал автор рецензируемого учебного пособия проф. Кириллов В. В. И уж, тем более, не следовало включать советско-финскую войну (ноябрь 1939 г.-март 1940 г.) в раздел «Великая Отечественная война», как и включение в этот раздел участие СССР в разгроме милитаристской Японии.

В целом же данный раздел довольно хорошо продуман; автор критически использовал советскую и современную историографию по Великой Отечественной войне. Читатель узнает о ее периодизации, причинах неудач Красной Армии в начальный период войны, мерах по организации отпора фашистской агрессии, ходе военных действий, работе тыла в период Великой Отечественной войны, вкладе партизанского движения.

Проф. Кириллов В. В. обращает внимание на то, что в СССР всегда существовала тенденция к недооценке союзнических поставок по ленд-лизу, которые, в действительности, оказали существенную экономическую поддержку, и что долги за эти поставки сохраняются за Россией до сих пор (см. с.539).

Рассматривая итоги и последствия Великой Отечественной войны, Второй мировой войны в целом, автор пособия обращает внимание читателей на источники этой победы, выясняя цену победы советского народа в войне, чему помогает разработанная проф. В. В. Кирилловым соответствующая схема 232 (с.542). **Олександр Мікітенко. Території пріоритетного розвитку як елемент світової економіки.- Рукопис.**

Данный раздел пособия, как и предыдущие, завершают контрольные вопросы и литература, рекомендованная автором для более глубокого изучения и понимания вопросов истории Великой Отечественной войны и Второй мировой войны.

К сожалению, в этот хорошо написанный раздел, «вкралось» неудачное выражение: «освобождение Ленинграда» (см. с.528). Очевидно, следовало бы добавить – «от блокады».

Используя достижения советской и современной историографии, автор осветил послевоенное развитие СССР, - экономическое развитие страны, общественно-политическую и культурную жизнь.

На наш взгляд, не совсем удачным является название 22 раздела – «Совеский Союз в 1985 – 1991 годах. Перестройка», где речь идет о попытках экономических и политических преобразований советского государства. Может быть следовало бы так и назвать этот раздел: «СССР в 1985 – 1991 годах. Попытки экономического и политического реформирования». В разделе помещены таблицы и схемы, разработанные автором учебного пособия, которые помогают лучше понять содержание основных этапов перестройки советского общества, содержание курса на ускорение социально-экономического развития страны, хронологию попыток экономических реформ в период перестройки, основные направления реформ политической системы СССР, новое политическое мышление в сфере международных отношений, достижения советской внешней политики в 1985-1991 гг., культурные процессы в период перестройки, на которые решающее влияние оказала политика гласности, ослабившая идеологический контроль и цензуры, в результате чего произошло раскрепощение общественного сознания.

Рассматривая обострение межнациональных отношений в данный период автор учебного пособия подчеркивает, что гласность и демократизация общественной жизни способствовали всплеску межнациональных противоречий в СССР, которые раньше либо не замечались, либо жестко подавлялись (с.621).

Проф. Кириллов В. В. отмечает, что лидеры национальных движений в союзных республиках активно пропагандировали идеи о том, что процветание возможно лишь в результате независимости и выхода республик из состава Советского Союза (с.622).

На наш взгляд, уход М. С. Горбачева в отставку с поста президента СССР 25 декабря 1991 г. означал не просто «конец перестройки» (см. с.625), а крах неудавшейся перестройки советского государства, окончательный крах СССР, прежде всего как союзного государства.

Учебное пособие завершает раздел «Российская Федерация на современном этапе (1992-2004)». Здесь показано обострение политических и социально-политических отношений в 1992-1993 гг., в результате чего 12 декабря 1993 г. в ходе всенародного голосования была принята новая Конституция Российской Федерации, которая

подвела черту под советским периодом в российской истории и вводила в России президентскую республику (см. с.637).

Освещаются основные направления экономического и политического развития России, их последствия. Отмечены также достижения внешней политики современной России. При рассмотрении культурных процессов, их содержание отмечается «коммерциализация и вестернизация культуры нынешней России» (см. с.646).

Содержание учебного пособия проф. Кириллова В. В. «История России» убедительно свидетельствует, что перед нами нужная, хорошо написанная книга, заставляющая читателя задуматься о прошлом и настоящем своей страны, этому способствует большое количество схем и таблиц, составленных автором. Считаю, что данный труд необходим как студентам, изучающим историю России, так и всем гражданам, которые интересуются историей своего государства.

Профессор, доктор исторических наук, профессор  
кафедры истории России  
Харьковского национального университета  
им. В. Н. Каразина Лантух В. В.

## НАШІ АВТОРИ

|                                                 |                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Балацинова</b><br>Алла Дмитрівна             | здобувач кафедри теорії та методики професійної освіти<br>ХНПУ ім. Г. С. Сковороди                                                   |
| <b>Бердута</b><br>Михайло<br>Захарович          | кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України<br>ХНУ ім. В. Н. Каразіна, заступник декана з навчальної<br>роботи          |
| <b>Бородіна</b><br>Олена<br>Борисівна           | вчитель Пісочинського колегіуму Харківської області                                                                                  |
| <b>Безрукова</b><br>Тетяна<br>Миколаївна        | керівник клубу «Краєзнавець районного центру дитячої та<br>юнацької творчості Харківського району                                    |
| <b>Бутенко</b><br>Віра Іванівна                 | кандидат історичних наук, доцент кафедри історіографії,<br>джерелознавства та археології ХНУ ім. В. Н. Каразіна                      |
| <b>Гоків</b><br>Олег<br>Олександрович           | кандидат історичних наук, доцент кафедри історичних<br>дисциплін ХНПУ ім. Г. С. Сковороди                                            |
| <b>Духопельников</b><br>Володимир<br>Михайлович | кандидат історичних наук, професор, завідувач кафедри<br>історії Росії Харківського національного університету<br>ім. В. Н. Каразіна |
| <b>Іващенко</b><br>Вікторія<br>Юрійівна         | кандидат історичних наук, доцент кафедри історіографії,<br>джерелознавства та археології ХНУ ім. В. Н. Каразіна                      |
| <b>Куликов</b><br>Володимир<br>Олександрович    | доцент кафедри історії України ХНУ ім. В. Н. Каразіна                                                                                |
| <b>Ліпейко</b><br>Вікторія<br>Федорівна         | учитель історії вищої категорії Харківської спеціальної<br>загальноосвітньої школи-інтернату для дітей з важкими<br>вадами мовлення  |
| <b>Медреш</b><br>Євген<br>Валентинович          | директор гімназії ОЧАГ (г. Харьков), експерт<br>Українського Центра Оцінювання Якістю Образовання                                    |
| <b>Марченко</b><br>Олена Сергіївна              | науковий співробітник Музею історії ХНУ<br>ім. В. Н. Каразіна                                                                        |

|                                              |                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Наумов</b><br>Сергій<br>Олександрович     | доктор історичних наук, професор кафедри історії України<br>ХНУ ім. В. Н. Каразіна                                                                       |
| <b>Пастушенко</b><br>Андрій<br>Олександрович | викладач історії професійно-технічного училища № 25<br>(ПТУ № 25) м. Харкова                                                                             |
| <b>Полякова</b><br>Юліана Юріївна            | головний бібліотекар ЦНБ Харківського національного<br>університету ім. В. Н. Каразіна                                                                   |
| <b>Скирда</b><br>Ірина<br>Миколаївна         | викладач історії Харківського училища культури                                                                                                           |
| <b>Солошенко</b><br>Олена<br>Михайлівна      | кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства<br>та політології Харківського Державного технічного<br>університету будівництва та архітектури |
| <b>Татаринів</b><br>Михайло<br>Вікторович    | Заступник завідувача Центру експертизи якості освіти КЗ<br>«ХОНМІБО», вчитель історії Харківського ліцею<br>будівництва та архітектури                   |
| <b>Філіппов</b><br>Костянтин<br>Валерійович  | кандидат історичних наук, Національний фармацевтичний<br>університет, кафедра суспільних наук, українознавства та<br>латинської мови                     |
| <b>Чувпило</b><br>Олександр<br>Олександрович | доктор історичних наук, професор кафедри нової та<br>новітньої історії Харківського національного університету<br>ім. В. Н. Каразіна                     |
| <b>Чувпило</b><br>Раїса<br>Іванівна          | психолог-дефектолог, учитель-методист Харківської<br>спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей<br>з важкими вадами мовлення                |
| <b>Шпорт</b><br>Ганна<br>Михайлівна          | науковий співробітник музею археології та етнографії<br>Слобідської України                                                                              |
| <b>Шевченко</b><br>Юрій<br>Григорович        | старший бібліограф ЦНБ ХНУ ім. В. Н. Каразіна                                                                                                            |

# **ПРАВИЛА ПОДАННЯ СТАТЕЙ ДО МЕТОДИЧНОГО ВІСНИКА ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В. Н. КАРАЗІНА**

1. До збірника приймаються оригінальні проблемні статті, що не були раніше опубліковані в інших виданнях. До розгляду, приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

2. Редакція залишає за собою право вносити редакційні правки до текстів статей та оформлення.

3. Статті приймаються з 1 вересня по 20 жовтня. Статті, переслані авторам для виправлення, повинні бути повернені в редакцію не пізніше, ніж через два тижні.

4. До редакції подається

- Один друкований примірник статті на адресу редакції збірника  
Історичний факультет, ауд. 5-59  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,  
майдан Свободи, 4, Харків 61077, Україна,  
Тел.: +38(057)7075242
- Електронний варіант статті на підписаному CD-диску  
або 3,5-дюймовій дискеті

5. В статті дотримуватись наступного розташування елементів:

1. Прізвище, ім'я, по-батькові автора (повністю)
2. Навчальний заклад, або інша установа, де працює, або навчається автор

3. Посада, вчене звання автора
4. Контактні телефони, адреса електронної пошти автора
5. Назва статті
6. Резюме українською та англійською мовою (кожне – від 4-10 речень). Резюме починається з прізвища автора та назви статті
7. Текст статті
8. Література
9. Список скорочень

#### Вимоги до оформлення статті

**Формат.** До розгляду приймаються статті, написані українською або російською мовами у текстовому редакторі, сумісному з форматами документів MS Word 1995-2007. Електронний варіант повинен бути представлений у вигляді одного файлу. Назва файлу складається латинськими літерами з прізвища автора та перших двох-трьох слів із назви статті. Наприклад: *Brodel\_Materialnaya\_Civilizaciya*.

**Шрифт та абзац.** Шрифт Times New Roman. Розмір кегля – 14 Міжрядковий інтервал – полуторний. Відступ першої строчки абзацу – 1 см. Жирним шрифтом виділяється назва статті та заголовок «Література». Виділяти слова жирним шрифтом та підкреслюванням, збільшенням чи зменшенням шрифту заборонено.

**Параметри сторінки.** Ліве поле – 2,5 см, праве поле – 1,5 см, верхнє та нижнє поля – 2 см. Забороняється використовувати автоматичні переноси.

**Обсяг.** Текст публікації із літературою та додатками не може перевищувати 12 сторінок, або 20 тис. знаків із пробілами.

**Посилання.** У збірнику використовується наскрізні посилання, заключені в квадратні дужки. В дужках вказується порядковий номер роботи зі списку літератури і (через кому) сторінка, наприклад [4, с. 56]. Кілька робіт перераховуються через крапку з комою. Між елементами в скобках обов'язково повинні бути пробіли.

**Список літератури.** Список використаної літератури із заголовком «Література» виноситься в кінець статті. Роботи розташовуються в алфавітному порядку. Прізвище та ініціали автора (авторів) або перше

слово виділяється курсивом. Бібліографічний опис повинен відповідати державним стандартам. Монографії описуються без видань та загальної кількості сторінок, статті – без зазначення початкової та останньої сторінки статті.

**Скорочення.** В тексті допускаються загальноприйнятні скорочення. В кінці статті подається список скорочень із поясненнями, наприклад: ДАХО – Державний архів Харківської області.

**Ілюстрації.** В роботі допускається наявність ілюстрацій. Кількість ілюстрацій мусить бути мінімальною. Фотографії повинні бути контрастними, малюнки – чіткими. Колір малюнків – обов'язково чорно-білий.

**Граматика.** Текст статті мусить бути ретельно вичитаний на наявність граматичних помилок. Власні імена пишуться у такому вигляді: Т. Г. Шевченко, тобто з пробілами між ініціалами та прізвищем. Для запобігання розірвання ініціалів з прізвищем і т. п., треба використовувати нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+Пробіл). В українській мові тире має довший вигляд, ніж дефіс й обрамляється із двох сторін пробілами. Дефіс пробілами не обрамляється. Лапки правильно ставити у вигляді: «приклад лапок».

**Увага!** Статті, що не відповідають вищенаведеним правилам, редколегією збірника до розгляду не приймаються. Матеріали, не прийняті до опублікування авторам не відсилаються. Пам'ятайте, що правильність оформлення є невід'ємною характеристикою якості змісту, компетентності та професійної культури автора статті.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

## **Методичний вісник історичного факультету №6**

Комп'ютерна верстка Проценко М. В.

Макет обкладинки Дончик І. М.

Підписано до друку 29.12.2007 Формат 60х84<sup>1/16</sup>.

Папір офсетний. Друк ризографічний.

Умов. друк. арк.10,93. Обл. вид. арк. 11,75.

Наклад 100 прим. Ціна договірна.

61077, Харків, майдан Свободи, 4,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,

Видруковано ФОП «Петрова І. В. »

61144, м. Харків, вул. Героїв праці, 79, кв.137

Свідоцтво про державну реєстрацію ВОО № 948011 від 03.11.03