Кам'янець-Подільська міська рада
Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільська міська організація Національної спілки краєзнавців України
Західноукраїнський національний університет
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Кам'янець-Подільський, 2021

УДК 378.147+377](477)(063)
ББК 74.5(4Укр)я431
П78

Рекомендовано до друку вченою радою Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу,
протокол № 6 від 25 червня 2021 р.

Рецензенти:

Бахмат Н. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Поліщук А. С., кандидат історичних наук, старший викладач кафедри всесвітньої історії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Редакційна колегія:

Тріпак М. М., кандидат економічних наук, доцент (голова); Комарніцький О. Б., доктор історичних наук, доцент (заступник голови); Гуменюк І. Л., кандидат економічних наук; Комарніцька Л. М., кандидат філологічних наук (відповідальний редактор); Скрипник А. Ю., доктор історичних наук, доцент; Палилюлько О. М., кандидат історичних наук; Шевчук О. В., кандидат педагогічних наук

Професійна підготовка фахівців в Україні: історія і сучасність: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 50-річчю від дня створення Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу, м. Кам'янець-Подільський, 1 червня 2021 р. / [редкол.: М. М. Тріпак (гол.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2021. 280 с.

До збірника увійшли доповіді учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Професійна підготовка фахівців в Україні: історія і сучасність», яка відбулася 1 червня 2021 р. у Кам'янці-Подільському. У збірнику йдеться про історичне минуле і сьогодення закладів вищої і фахової передвищої освіти, аналізуються проблеми державної політики у цій сфері, показано сучасні напрями забезпечення якості освіти.

Видання адресоване науковцям, викладачам, студентам та всім, хто цікавиться історією освіти, питаннями професійної підготовки фахівців в Україні.

Статті публікуються у редакції авторів

УДК 378.147+377](477)(063)
ББК 74.5(4Укр)я431

Зміст

ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ І ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ 7

Тріпак М.М., Комарніцька Л. М.
ПРАКТИЧНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ПЛАНОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ТЕХНІКУМУ-ІНТЕРНАТУ (70-80-ті рр. ХХ ст.) 7

Кругляк М. Е.
НАЦІОНАЛЬНО-ВІРОСПОВІДНИЙ СКЛАД СТУДЕНТСТВА ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.) 14

Кукса О. М.
ТЕХНІЧНА ОСВІТА: ВИТОКИ ТА ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ В БІЛОРУСІЇ наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. 25

Колесник В. Ф., Чуткий А. І.
ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ (1917– 1920-ті рр.): ПІД ВПЛИВОМ ПОЛІТИЧНИХ ЗМІН ТА БІЛЬШОВИЦЬКОЇ РЕОРГАНІЗАЦІЇ 31

Міхеєва О. Ю., Коваленко О. О.
ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ 42

Адамський В.Р.
ДО ІСТОРІЇ ЗАСНУВАННЯ ПРОСКУРІВСЬКИХ ВИЩИХ ТРИРІЧНИХ ПЕДАГОІГЧНИХ КУРСІВ 47

Яблонська Д. Р.
ДОСВІД РОБОТИ ФАКУЛЬТЕТУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ІНО У 1920-х рр. 54

Кононенко В. В.
ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ 58

Посвістак О. А.
ТЕХНІКУМИ ПОДІЛЛЯ У 1930-1933 РОКАХ 63

Нестеренко В. А., Скрипник А. Ю.
ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ У КАМ'ЯНЦІ-ПОДІЛЬСЬКОМУ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ 1930-х РОКІВ 65

Комарніцький О. Б.
ДО ПИТАННЯ ПРО СИСТЕМУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ РАДЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ У СЕРЕДИНІ – ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 1930-х рр. 72

Пагор В. В.,..... 83
КОМПАРТІЙНА ІДЕОЛОГІЯ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ МЕДИЧНИХ ВИШІВ УКРАЇНИ (1920-1930-ті рр.) 83

Збанацька О. М.,..... 89
ІСТОРІЯ КАФЕДРИ КУЛЬТУРОЛОГІЇ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМУНІКАЦІЙ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ КЕРІВНИХ КАДРІВ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ 89

Старик О. В.
ХАРКІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ КОЛЕДЖ: ІСТОРІЯ КОЛЕДЖУ З ПІДГОТОВКИ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ 97
Кравчук О. М.
ДОКУМЕНТ З ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ГОСПОДАРСЬКОЇ АКАДЕМІЇ У ПОДЄБРАДАХ 101
Доценко В. О.
ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ЗА ДОПОМОГОЮ КІНОМИСТЕЦТВА 107
Загалевич В. Л., Марунчак О.В.
ОСТРОЗЬКИЙ КОСТЯНТИН-ВАСИЛЬ – ФУНДАТОР ПЕРШОГО ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У СХІДНІЙ ЄВРОПІ 111
ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА У СФЕРІ ВИЩОЇ І ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ І ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ 116
Адамовський В. І.
ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА У СФЕРІ НАДАННЯ ОДНОРАЗОВОЇ ГРОШОВОЇ ДОПОМОГИ ДЕЯКИМ КАТЕГОРІЯМ ВИПУСКНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 116
Кшевецький В. С.
РЕЙТИНГ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ СЕРЕД АБІТУРІЄНТІВ-ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ОСВІТНЬОГО РІВНЯ БАКАЛАВР У ХМЕЛЬНИЦЬКІЙ ОБЛАСТІ 119
Степанков В.С., Дубінський В.А.
ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ІСТОРИКІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА) 127
Міхеєва О. Ю., Соколова Д. В.
ХАРАКТЕРИСТИКА ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОЗБАВЛЕННІ БАТЬКІВСЬКОЇ ЛЮБОВІ ... 138
Тимків А. О., Гуменюк І.Л.
ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В СФЕРІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СУЧАСНИХ БАНКІВСЬКИХ УСТАНОВ 142
Покалюк В. В.
ПРАКТИЧНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВСП «КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ» 146
Трембіцький А. М., Іваневич Л. А.
САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 150

Матвєєв А. Ю., Ячмінь В. І., Сірий О. М.,..... 160
ПОКРАЩЕННЯ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ 160
Дудченко В. С., Іванюк І.В.
ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ І ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ 163
Колісник М.І., Динич А.Ю.
РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ І ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ..... 172
Найденко Т. О.
ВІДОБРАЖЕННЯ СИСТЕМИ САМОВРЯДУВАННЯ А. С. МАКАРЕНКА У ФІЛЬМІ «ПРАПОРИ НА БАШТАХ»..... 177
СУЧАСНІ НАПРЯМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ 187
Федорчук В. М., Федорчук В. В.
ОСНОВНІ ЧИННИКИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ 187
Вергун А. Р., Ягело С. П.
АНТИПЛАГІАТНА ЕКСПЕРТИЗА В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ..... 196
Шевчук З.С.
ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... 201
Глов'юк О. В.
ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ 206
Гуменюк І. М.
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ВАГОМА СКЛАДОВА ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ 210
Присакар В. В., Боршуляк Н.С.
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО КОЛЕДЖУ ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРАКТИЦІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО РЕҐІОНУ 214
Комарніцька О. М.
МЕНЕДЖМЕНТ В ОСВІТІ: СУТНІСТЬ ТА ЙОГО СПЕЦИФІКА..... 221
Палилюлько О. М., Волощук М.Б.
ОСОБЛИВОСТІ, СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА СУЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТІ 227
Прокопчук В.С.
З ПСИХОЛОГІЄЮ В СЕРЦІ..... 233
Боровисюк Т. В., Білик О. А.
РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ 242

Кочубей-Литвиненко О. В., Фаін А. В.
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ 247
Блажевич Ю. І.
ВІТАГЕННІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У КУРСІ «РЕЛІГІЄЗНАВСТВО» 251
Складанівський О. Л.
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЗАХИСТ УКРАЇНИ» В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 259
Бондаренко Ю. В., Фаін А.В.
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ХІМІЇ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 268
Гапоненко Н. П.
МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ВИКЛАДАЧАМ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ 271
Фуркал Є. Д.
РОЛЬ ДИСЦИПЛІНИ ПЕРШОЇ МЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 274
Шевчук О.В.
ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕНЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ 278

ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ І ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Тріпак М.М.,
директор Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу, заслужений працівник освіти України, кандидат економічних наук, доцент
Комарніцька Л. М.,
кандидат філологічних наук, в.о.завідувача кафедри фундаментальних та спеціальних дисциплін Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу

ПРАКТИЧНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ПЛАНОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ТЕХНІКУМУ-ІНТЕРНАТУ (70-80-ТІ РР. XX СТ.)

У статті аналізується практичне навчання учнів Кам'янець-Подільського планово-економічного технікуму-інтернату, яке було важливою складовою їхнього життя. Зазначається, що молодь проходила навчальну, технологічну і виробничу практики. Йдеться про процес набуття учнями навичок з технології підприємств побутового обслуговування, обчислювальної техніки, механізації сільського господарства, з основ тваринництва і основ землеробства.

Ключові слова: *учні, технікум-інтернат, практика, колгосп, землеробство.*

Специфічною формою та засобом навчання у Кам'янець-Подільському планово-економічному технікумі-інтернаті в останні два десятиліття радянської дійсності було практичне навчання, яке визначалося як обов'язкова складова навчальних планів і розподілялося на навчальну, технологічну і виробничу практики.

Для успішного проходження практики учнів забезпечували відповідними методичними рекомендаціями та програмами практики. У перші роки діяльності технікуму проводилися практики з технології підприємств побутового обслуговування, обчислювальної техніки, механізації сільського господарства, з основ тваринництва і основ землеробства [1, арк. 13]. У 1974-1975 н.р. виробнича практика проводилася з основ землеробства, тваринництва і механізації сільського господарства, з аналізу господарської діяльності, з кореспонденції і діловодства, з техніки обчислень і механізації обліку, з технічного нормування [2, арк. 20].

Метою навчальної практики було набуття учнями необхідних умінь і навичок зі спеціальності, закріплення і поглиблення знань, отриманих при вивченні дисципліни, а також підготовка учнів до проходження виробничої практики. За тиждень-два до початку виробничої практики проводився інструктаж, на якому були присутні всі учні, голови предметних комісій спеціальних та економічних дисциплін, класні керівники, викладачі, керівники практики, заступник директора з навчальної роботи. Інструктаж проводився за такими питаннями: ознайомлення учнів з положенням про практику, режим роботи практикантів, пояснення до програми практики, порядок ведення щоденника, порядок складання звіту з практики, участь у громадській і культурно-масовій роботі підприємства, дотримання правил охорони праці, протипожежної безпеки, відповіді на питання учнів. Після повернення учнів з виробничої практики організовували підсумкове зібрання за результатами практики, у якому брали участь заступник директора з навчальної роботи, завідувачі практики, класні керівники, викладачі спеціальних дисциплін. Під час проведення цих зібрань відзначалося, що всі учні переважно добросовісно, з великою відповідальністю віднеслися до проходження практики. При перевірці практики викладачами учні завжди були на робочих місцях, надавали економістам колгоспів допомогу у складанні виробничо-фінансових планів, розробляли госпрозрахункові завдання. Деякі учні під час практики самостійно працювали економістами колгоспів [2, арк. 29-30].

Нам вдалося віднайти дані про проходження учнями всіх видів практик. Так, навчальна практика з основ тваринництва проводилася на базі ферм колгоспів «До комунізму» села Кульчіївці і «Україна» села Устя. У першому з цих колгоспів учні працювали на фермі великої рогатої худоби. У процесі роботи вони вивчали тілосклад тварин, ознайомлювалися з методами оцінки тварин по екстер'єру, навчилися визначати вік корів по рогам, живу вагу. Крім того, учні знайомилися з питаннями харчування і утримання тварин, структури стада ферми, продуктивністю тварин. Учні познайомилися також методами обліку у тваринництві і документами зоотехнічного обліку, з розпорядком дня пункту штучного запліднення, з обладнанням, лабораторією пункту, а також технікою запліднення корів. Відвідавши інкубаторну станцію, свинарський комплекс у колгоспі «Україна» с. Устя, комбікормовий завод цього села, учні познайомилися з технологічними процесами у тваринництві, а також правилами техніки безпеки на тваринницьких фермах [1, арк. 16-17]. Практика проходила у перші два літні місяці і була розрахована на 82 години із розрахунку по 7 годин упродовж 12 днів, наприклад у 1974 р. [2, арк. 21]. З 1976-1977 н.р. учні практикувалося також і в колгоспі «Комуніст» села Нігин [5, арк. 43].

Для проведення практики з основ механізації сільського господарства використовувалася матеріальна база Кам'янець-Подільського сільськогосподарського технікуму і польовий стан колгоспу «Україна» села Устя. Польовий стан тракторної бригади колгоспу мав майданчик для зберігання і технічного обслуговування машин з твердим покриттям. Він був

одним з найкращих у районі за виробничим показником і укомплектований новими марками сільськогосподарських машин (комбайн «Колос», цукрозбиральний комбайн ПС-6, зерноочисний агрегат ЗАВ-20 та інші) [5, арк. 42]. На практику відвели 123 год., які розподілялися на три тижні: на розділ «Трактори» відводилася 41 год., «Сільськогосподарські машини» – 54 год., «Механізація тваринницьких ферм» – 28 год. При вивченні обладнання трактора і сільськогосподарських машин академічна група розбивалися на окремі ланки (підгрупи), які відповідно до інструкційних карток виконували завдання. Ланки мінялися робочими місцями відповідно до графіку. Розділ «Механізація процесів на тваринницьких фермах» проводився методом демонстрації роботи машин [2, арк. 22]. На практику відводилося 12 днів по 6 годин щодня. Як і попередня, ця практика також проводилася у червні-липні [3, арк. 26].

На практику з основ землеробства відводилося 82 години. Базою проходження практики стало господарство Кам'янець-Подільського радгоспу-технікуму і база колгоспу «Україна» села Устя. Перед учнями були поставлені конкретні завдання і оприлюднені вимоги: вести щоденник записів побачених технологічних процесів, фенологічних спостережень. Щоденники регулярно перевірялися і підписувались керівниками практик, проводилася щоденна реєстрація відвідувань учнями занять з навчальної практики. Тематичний план занять був таким: 1. Загальне знайомство з навчально-виробничим господарством, його землекористуванням, з типом ґрунтів, їх агротехнічною характеристикою, системою сівозмін. 2. Знайомство з технологічними процесами, з системою машин, нормами виробітку і розцінками на основні види робіт; ознайомлення з правилами техніки безпеки. 3. Визначення термінів посівів і посадок різних сільськогосподарських культур; бракераж передпосівних, посівних і посадочних робіт. 4. Обстеження засміченості посівів, наявність шкідників і хвороб. 5. Ознайомлення з мінеральними добривами, гербіцидами, ядохімікатами, порядком їх зберігання, правилами техніки безпеки і особистої гігієни при роботі з ними. 6. Розпізнавання сільськогосподарської культури по сходам, фенологічні спостереження за ними; визначення часу збирання різних культур. 7. Обстеження території, яка піддалася водній чи вітровій ерозії; знайомство з рослинністю луків і пасовищ. 8. Ознайомлення з основними технологічними процесами у садівництві і овочівництві, системою машин, нормами виробітку і розцінками 9. Обробіток ґрунту у садах; посадка плодових дерев; весняний догляд за плодовими деревами. 10. Ознайомлення з парниково-тепличним господарством, основними технологічними процесами вирощування овочів. 11. Знайомство з основними роботами на пасіці і шовкопрядами. У результаті проходження навчальної практики всі 55 учнів здали щоденники, звіти про проходження практики, гербарії листків, квітів, бур'янів [2, арк. 23-24; 3, арк. 26; 4, арк. 41].

Навчальна практика з кореспонденції і діловодства проводилася на II курсі. Мета практики полягала у засвоєнні правил складання ділових листів і документів, техніки друкування на друкарській машинці різної

ділової кореспонденції, таблиць, зведень, звітів. Практика була розрахована на 28 год. (4 дні по 7 годин). Проводилася практика безпосередньо у приміщенні технікуму. За цей час учні набували навиків складання книг протоколів, журналів реєстрації вхідних і вихідних документів, журналів реєстрації листів, скарг, заяв колгоспників, книги наказів і т.д. Суттєвим недоліком була відсутність у технікумі друкарських машинок, що не давало можливості набути учням відповідних навиків [2, арк. 24].

Виробнича практика II курсу з технології підприємств побутового обслуговування проводилося відповідно до навчального плану упродовж 12 тижнів, з тривалістю робочого дня 8 годин 20 хв. Практику проходили на підприємствах Міністерства побутового обслуговування населення УРСР в Хмельницькій, Чернівецькій, Тернопільській, Івано-Франківській, Київській, Вінницькій, Житомирській, Донецькій, Кримській, Одеській, Рівненській, Ворошиловградській, Чернігівській областях. Виробнича практика була продовженням освітнього процесу і мала такі завдання: вивчити діючу організацію виробництва і управління на підприємствах побутового обслуговування, технологічні процеси виготовлення одягу, взуття, побутового ремонту, брати безпосередню участь у практичній діяльності служб підприємств. За час проходження практики учні посилювали теоретичні знання, отримані у технікумі, практичними навиками. Під час проходження практики мали місце і недоліки. Насамперед те, що більшість учнів проходили практику на побутових комбінатах, які були недостатньо оснащені технікою, а виробничі процеси були застарілими. Тому такі важливі питання програми, як вивчення технологічних потоків, ознайомлення з технологічним обладнанням, технологія виготовлення взуття, недостатньо повно висвітлювалися учнями. Не завжди керівники практики з усією відповідальністю підходили до організації практики. Так, у Городоцькому райпобуткомбінату Чернівецької фабрики індивідуального пошиву і ремонту одягу керівника практики з певних причин не було близько місяця на роботі і, відповідно, практикантами ніхто не займався. У побуткомбінаті міста Тетіїв Київської області керівником практики призначили економіста, незважаючи на те, що практика була технологічною і економіст на багато питань відповіді дати не зміг [1, арк. 14-15; 2, арк. 29].

Навчальна практика з техніки обчислювання була розрахована на 53 години. Метою практики було навчити учнів рахувати на рахівниці і машинах. Учні ознайомилися з роботою бухгалтерських і фактурних машин, а також з комплексом роботи обліково-перфораційних машин на цементному заводі [1, арк. 16].

Проводилася практика з технічного нормування. У період практики учні зокрема вивчали затрати робочого часу тракториста при виконанні робіт з оранки, культивації, на посіві зерна, боронування, на збиранні зернових, цукрового буряка. Навчилися проводити розрахунок технічно обґрунтованої норми виробітку на механізовані польові роботи, відповідно до проекту раціональної організації трудових процесів; паспортизацію полів відповідно до заданої конфігурації. Навчилися користуватися довідниками типових

форм на механізовані, кінно-ручні роботи і роботи у тваринництві. Відповідно до індивідуальних завдань при допомозі нормативних таблиць затрат робочого часу розраховували технічно обґрунтовані норми виробітку і обслуговування тварин. Набули вміння проводити аналіз і проектування раціонального балансу робочого дня шофера. Робота проводилася у приміщенні технікуму. Кожний учень мав індивідуальне завдання на той чи інший трудовий процес. Розрахунки із завдань проводилися у спеціальних зошитах. Після закінчення практики з кожним учнем проводилася співбесіда зі всіх видів розрахунків, який вони проводили в період навчальної практики [2, арк. 25-26].

Навчальна практика з організації первинного обліку проводилися у кабінеті бухгалтерського обліку у технікумі. Мета практики – закріпити теоретичні знання, набути навичок самостійної роботи і засвоєння учнями методів організації і техніки бухгалтерського обліку на підприємствах побутового обслуговування. У період практики повно і глибоко відпрацьовувалися такі питання: організація і техніка бухгалтерського обліку на підприємствах; облік праці і заробітної плати, матеріалів і товарів, основних засобів, малозношуваних і швидкозношуваних предметів. Під час практики учні ознайомлювалися з усіма первинними документами і обліковими регістрами. У період практики кожний учень вів щоденник, у якому записував щоденно короткий зміст виконаної роботи [4, арк. 37].

Навчальна практика з аналізу господарської діяльності сільськогосподарських підприємств проводилася в аудиторіях. Кожен учень мав робоче місце, робочий зошит, в якому самостійно робив розрахунки та їх аналіз, висновки і свої пропозиції з покращення показників господарської діяльності колгоспу чи радгоспу. Матеріально-технічне обладнання робочого місця учня складалося з інструктивної карти, бланків річних звітів, бланків виробничо-фінансових планів колгоспів і радгоспів, рахунків, конспектів лекцій, довідкової і методичної літератури [2, арк. 27].

Учні ІІ курсу проходили технологічну практику з дисципліни «Технологія виробництва і механізація обліку в цехах» у квітні-липні 1975 р. на підприємствах побутового обслуговування: у Хмельницькій області практикувалися 23 учні (Хмельницькі фабрика індивідуального пошиву, взуттєва фабрика, Кам'янець-Подільські міський і районний побуткомбінати, фабрика індивідуального пошиву, Городоцький, Славутський, Шепетівський, Ярмолинецький, Чемеровецький райпобуткомбінати), Рівненській – 4, Вінницькій – 6, Тернопільській – 2, Сумській – 3, Волинській – 1, Львівській – 3, Одеській – 5, Донецькій – 3, Чернівецькій – 2, Київській – 1, Кримській – 1 [3, арк. 32-33].

Учні ІІІ курсу відділення «Планування на сільськогосподарських підприємствах» проходили виробничу практику з планування і аналізу господарської діяльності сільськогосподарського підприємства у грудні-березні практично по всій Україні. Так, у 1973-1974 н.р. учні працювали у колгоспах і радгоспах таких областей: Хмельницька область – 21 учень, Львівська – 2, Івано-Франківська – 2, Чернівецька – 1, Тернопільська – 4,

Волинська – 3, Вінницька – 2, Черкаська – 2, Харківська – 1, Одеська – 1, Миколаївська – 2, Полтавська – 1, Запорізька – 1, Донецька – 1, Чернігівська – 1 [2, арк. 27-28]. Наступного року 53 учні практикувалися в 13 областях республіки [3, арк. 33].

Учні ІІІ курсу відділення «Планування на підприємствах побутового обслуговування» проходили виробничу практику з планування і аналізу господарської діяльності підприємств побутового обслуговування, зокрема у 1973-1974 н.р. у таких областях: Хмельницька – 26 учнів, Дніпропетровська – 1, Вінницька – 1, Тернопільська – 7, Рівненська – 2, Івано-Франківська – 2, Донецька – 2, Житомирська – 5, Волинська – 4, Київська – 2 [2, арк. 27-28].

З 1985-1986 навчального року технікум перейшов на нові навчальні плани, у яких 28% навчального часу відводилося на виробничу практику. Зі спеціальності «Планування сільськогосподарського виробництва» навчальним планом передбачено такі види практики: 1) навчальна з дисциплін: основи сільського господарства (216 год.); нормування праці в сільському господарстві (36 год.), внутрішньогосподарське планування (216 год.); 2) переддипломна практика (369 год.); зі спеціальності «Бухгалтерський облік в сільськогосподарському виробництві»: навчальна з дисциплін: основи сільського господарства (44 год.), навчально-фінансова робота (288 год.); переддипломна практика (416 год.). Практика з основ сільського господарства проводилося на базі колгоспу «Україна» села Устя. Навчальна практика з нормування праці в сільському господарстві, внутрішньогосподарського плануванню і навчально-фінансової роботи проводилися у стінах технікуму на базі навчальних кабінетів. Переддипломна практика учнів, як правило, відбувалася у колгоспах і радгоспах, що мали високі виробничі показники [9, арк. 28].

Рівень набутих практичних навичок студенти демонстрували на семестрових екзаменах і на завершальному етапі навчання у технікумі – на державних екзаменах. Перший випуск було проведено у 1974 р. До екзаменів допустили 96 осіб. Обов'язки голови комісії було покладено на О. Авраменко, кандидатку економічних наук, доцентку, завідувачку кафедри економії і організації Кам'янець-Подільського сільськогосподарського інституту. Випускники складали екзамени з політекономії, аналізу господарської діяльності, організації і планування. Успішність учнів спеціальності «Планування на підприємствах сільськогосподарського виробництва» була такою: «відмінно» отримали 17,3% випускників, «добре» – 36,5%, «задовільно» – 46,2%, середній бал становив 3,74; спеціальності «Планування на підприємствах побутового обслуговування населення» – відповідно 28,8%, 35,3%, 35,9%; 3,9. Державні екзамени показали, що більшість учнів добре засвоїли програмний матеріал як з фахових, так і суспільних дисциплін. Відповіді на питання білетів і додаткові в основному були повні, обґрунтовані, правильні [2, арк. 35-38].

У 1975 р. до складання державних екзаменів допустили 104 осіб. Головою комісії працював П. Бошган, кандидат економічних наук, доцент кафедри сільського господарства Кам'янець-Подільського

сільськогосподарського інституту. 23,3% випускників, які мали працювати у секторі сільськогосподарського виробництва, склали екзамени на «відмінно», на «добре» – 46,9%, «задовільно» – 29,8%. Водночас, ті, хто студіював спеціальність «Планування на підприємствах побутового обслуговування населення», отримали такі результати: на «відмінно» ДЕК оцінила відповіді 40,1% випускників, «добре» – 40,7%, «задовільно» – 18,4%; середній бал – 4,1 [3, арк. 41].

Щодо випускників 1975-1990 рр., то покажемо їхню результативність на ДЕКах у наступній таблиці.

Таблиця 1

Дані про результати складання державних екзаменів (1975-1990 р.)

Навчальний рік	***Загальна кількість випускників***	***Склали екзамени на:***				
		відмінно	***Відмінно і добре***	***Добре і задовільно***	***Задовільно***	***Отримали диплом з відзнакою***
1975-1976 н.р.	109	17	22	57	13	16
1976-1977 н.р.	111	18	35	41	17	17
1977-1978 н.р. [6, арк. 45]	97	24	29	33	11	11
1978-1979 н.р. [10, арк. 1зв.]	123	27	23	55	18	17
1979-1980 н.р. [7, арк. 41]	108	33	36	27	12	21
1980-1981 н.р.	155	26	30	84	15	18
1981-1982 н.р.	131	29	51	30	21	23
1982-1983 н.р. [8, арк. 26, 42]	103	20	28	37	18	*
1983-1984 н.р.	121	31	38	28	24	27
1984-1985 н.р.	108	39	15	38	16	20
1985-1986 н.р. [9, арк. 42]	105	15	42	22	26	9
1986-1987 н.р.	120	15	43	31	31	4
1987-1988 н.р. [11, арк. 36]	113	19	37	29	28	14
1988-1989	118	16	58	25	19	15

н.р.						
1989-1990 н.р. [12, арк. 20]	120	30	46	32	12	15

Таким чином, важливою складовою життя учнів Кам'янець-Подільського планово-економічного технікуму-інтернату було їхнє практичне навчання. Молодь проходила навчальну, технологічну і виробничу практики. Учні набували навичок з технології підприємств побутового обслуговування, обчислювальної техніки, механізації сільського господарства, з основ тваринництва і основ землеробства.

Список використаних джерел та літератури:

1. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 1. Спр. 12.
2. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 1. Спр. 25.
3. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 1. Спр. 40.
4. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 1. Спр. 58.
5. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 1. Спр. 79.
6. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 1. Спр. 127.
7. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 1. Спр. 156.
8. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 1. Спр. 227.
9. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 2. Спр. 50.
10. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 2. Спр. 75.
11. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 2. Спр. 103.
12. Держархів Хмельницької обл. Ф.Р. 6355. Оп. 2. Спр. 126.

Кругляк М. Е.,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних
і соціальних наук Державного університету
«Житомирська політехніка»

НАЦІОНАЛЬНО-ВІРОСПОВІДНИЙ СКЛАД СТУДЕНТСТВА ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

У статті зроблено спробу відтворення національно-віросповідного складу студентства, що здобувало освіту у всіх типах вищих навчальних закладів підросійської України (державні і приватні, світські і духовні, чоловічі і жіночі) другої половини XIX – початку XX ст. Доведено домінування православного чинника серед студентства у державних вишах. Показано дискримінаційну політику російської влади по відношенню до

католицької та іудейської молоді (існування процентних норм при вступі) та ідеологізацію навчання в дусі «православ'я, самодержавства, народності». Продемонстровано кардинальні відмінності в національно-релігійному складі студентства неурядових (приватних) вишів.

Ключові слова: *студентство, регламентація, «смуга осілості», «вільна» вища школа, національно-віросповідний склад.*

Важливим моментом у створенні соціального портрету студентства підросійської України другої половини XIX – початку XX ст. є з'ясування його національно-віросповідного складу. При розгляді даного питання виникає чимало труднощів статистичного характеру, адже облік молоді у вищій школі Російської імперії здійснювався за віросповідною, а не національною ознаками. Однак можна констатувати, що вища державна школа підросійської України була православною за віросповіданням, в т. ч. й через дискримінаційну національну політику російської влади, яка таким чином прагнула втілити в життя відомий уваровський принцип «православ'я, самодержавства, народності».

Православні студенти домінували в усіх державних вищих навчальних закладах. Найбільша ж їхня частка була в закладах закритого типу – 100 % у Київській духовній академії (КДА) [40, с. 2] та приблизно стільки ж у Ніжинському історико-філологічному інституті, в який приймали також лютеран (зокрема, у 1911–1912 навч. р. там навчалося 98,2 % православних [30, с. 6].

Окрім домінування православного елемента в національному складі студентства підросійської України, царський уряд прагнув домогтися також переважання саме російського чинника. Найяскравіше це проявлялося в КДА, де одним зі шляхів втілення цієї політики було відправлення на казенний кошт (у сучасному розумінні – навчання за державним замовленням) по декілька студентів із різних семінарій, переважно російських. Так, 1877 року до КДА відрядили випускників з 17 різних семінарій, з яких 7 було з Рязанської та 6 з Тамбовської [36, с. 38]. Волонтери ж, тобто ті, хто вступав до академії без направлення від семінарій й навчався за свій кошт, в основному були українцями за походженням. І дійсно, згідно зі звітом КДА за 1879/1880 навч. р., з Волинської семінарії було направлено 14 абітурієнтів (з них 10 були волонтерами), з Київської – 12 (9 волонтерів), з Подільської – 6 (4 волонтери), Полтавської – 5 (3 волонтери) [35, с. 34]. Відомо, що не всі волонтери вступали до академії, зокрема через обмеженість місць. О. Кошиць, що здобував освіту в КДА в 1897–1901 рр., зазначав у своїх спогадах, що росіяни становили не менше від половини студентства закладу, натомість українців було «чоловік з десять на всю академію» [24, с. 156]. Проте підтвердити даний факт цифрами неможливо, адже в офіційних звітах студенти з Російської імперії об'єднувалися в одну групу «русских» («російських»). І все ж, росіяни та українці складали основне національне (православне) ядро в академії, білорусів та грузинів було лише декілька осіб на курс [26, с. 102, 107–110].

На відміну від світських державних вищих навчальних закладів, де до групи православних відносили в основному східнослов'янське студентство, в КДА мало місце навчання також південних, західних слов'ян та інших народів (Височайше повеління 13 квітня 1846 р) [38, с. 233], які становили близько 10 % студентського контингенту. Так, у 1885/1886 навч. р. в КДА при 177 «російських» студентах було 15 іноземців – 6 сербів, 5 болгар, 2 румуни, 1 грек, 1 японець (7,8 %) [31, с. 5]. Йдучи на такі кроки, російська влада переслідувала насамперед політичні цілі – неросійські вихованці духовної школи, повернувшись по закінченні вишу додому, мали стати носіями проросійських настроїв, що було найбільш актуально на Балканах [44, p. 55]. Натомість уряди південнослов'янських держав розглядали Росію, в першу чергу, як колиску православної культури на противагу католицькій і протестантській Західній Європі з притаманним для неї вільнодумством [42, арк. 6].

Ця політика полягала також у створенні якнайкращих умов для вступу і навчання в КДА іноземців. Св. Синод рішенням від 11 березня – 5 квітня 1869 р. вирішив «поставити у відомість начальства всіх духовно-навчальних закладів, аби вони вступникам у ці заклади іноземцям надавали можливу поблажливість як на приймальних і випускних іспитах, так і під час проходження наук, незважаючи на статути цих закладів» [33, с. 3–4]. Як свідчать звіти КДА, іноземні студенти безперешкодно вступали до академії, навіть якщо отримували на деяких іспитах незадовільні бали, а також переводилися на наступний курс, невдало склавши перевідні іспити, за умови їх наступного перескладання [34, с. 83–84]. Для порівняння: прийом уродженців південнослов'янських земель до університетів та спеціальних технічних інститутів не відзначався такою самою толерантністю. Приміром, «слов'яни», що бажали навчатися в університетах, мали надати посвідчення в знанні повного курсу слов'янських гімназій, хоча б з однією давньою мовою, а також підписку в тому, що вони погоджуються на отримання по закінченні навчання лише дипломів, не підкріплених жодними правами, які надавалися російським випускникам [3, с. 357–358]. Допуск «неросійських підданих» до спеціальних вишів Міністерства торгівлі і промисловості з 1909 р. був можливий лише з дозволу імператора на правах вільнослухачів із можливістю отримання свідоцтва, яке, на відміну від диплому, не давало випускнику жодних службових чи професіональних прав. Аналіз архівних документів, утім, дає підстави припускати, що подібні обмеження почали застосовуватися лише на початку XX ст., адже, як зазначав начальник підвідомчих Міністерству торгівлі і промисловості вищих навчальних закладів 12 квітня 1909 р., в попередні роки іноземні піддані зараховувалися у вищі школи на правах студентів, без іспитів, незалежно від отриманої раніше освіти, поза конкурсом й понад комплект [5, арк. 122–123], тим самим обмежуючи права російських підданих.

Таблиця 1.

Склад студентів університетів підросійської України за віросповідною ознакою у 1903/1904 навч. р., у % [25, с. 44]

Університет	*Православні*	*Католики*	*Вірмено-григоріанці*	*Іудеї*	*Мусульмани*	*Інші*
Київський	52,8	18,2	0,9	13,4	0,3	14,4
Харківський	78,0	4,3	5,0	8,0	0,8	3,9
Новоросійський	68,8	7,1	3,9	14,5	0,6	5,1

Другою за чисельністю національно-конфесійною групою в середовищі студентства підросійської України була римо-католицька, представлена в основному поляками. Значну їхню присутність спостерігаємо у вишах Київського навчального округу, зокрема в університеті Св. Володимира, де відсоток католицької молоді був найбільшим серед усіх закладів вищої освіти Російської імперії [45, p. 242]. До придушення польського повстання 1863–1864 рр. чисельність римо-католиків у складі київського студентства виявляла тенденцію до зростання. Так, при відкритті навчального закладу (1834) з 62 зарахованих студентів католики та уніати складали трохи більше половини – 34 [2, с. 142], 1848 року частка католиків зросла до 56 %, з незначними коливаннями залишаючись на рівні половини студентства університету до початку 1860-х рр., з домінуванням на фізико-математичному та медичному факультетах [2, с. 478, 596–597]. Після поразки польського повстання 1863–1864 рр. римо-католицьке переважання скінчилося. Аби попередити вибух нового невдоволення, 16 серпня 1866 р., відповідно до Височайшого повеління імператора Олександра ІІ, постановою начальства університету Св. Володимира кількість студентів польського походження було обмежено п’ятою частиною, включаючи сюди й сторонніх слухачів [4, арк. 1–8]. Обмеження на вступ римо-католиків діяли також у Київському політехнічному інституті (КПІ) й складали, згідно з Височайшим повелінням Миколи ІІ від 15 травня 1898 р., на кожному відділенні не більше 35 %, за умови, що частка православних дорівнюватиме не менше від половини складу студентського контингенту [5, арк. 3]. Варто зауважити, що не всі поляки були за віросповіданням католиками. Так, у відомості студентів Київського комерційного інституту станом на 1913/1914 навч. рік показано 334 поляки (8 % студентства) і лише 258 римо-католиків (6 %), натомість чисельність євреїв та сповідувачів іудаїзму тотожна [12, арк. 1–1 зв.].

Таблиця 2.

Склад студентства вищих спеціальних навчальних закладів за віросповідною ознакою у 1910 р., у % [25, с. 45]

Заклад освіти	*Православні*	*Католики*	*Іудеї*	*Вірмено-григоріанці*	*Інші*
Харківський ветеринарний інститут	90,4	1,0	3,9	2,3	2,4

Харківський технологічний інститут	77,2	5,5	9,7	2	5,6
Київський політехнічний інститут	64,3	15,5	14,0	1,3	4,9
Катеринославське вище гірниче училище	73,6	7,3	10,7	8,4	
Київський комерційний інститут	42,0	3,5	52,5	0,8	1,2

Отже, спостерігаємо приблизно однаковий національний склад студентства університетів та спеціальних інститутів із притаманним домінуванням православного елемента майже в усіх вишах, значним впливом римо-католицького та іудейського в Києві. Виняток становить Київський комерційний інститут як заклад недержавний, в якому до 1912 р. не було запроваджено процентних норм щодо прийому єврейської молоді.

Третьою за чисельністю національною групою у складі студентства підросійської України були євреї. Політика влади за часів правління Миколи I (1825–1855) була спрямована на виховання в єврейської молоді почуття російської громадянськості, тобто вирішення «єврейського питання» мало здійснюватися шляхом культурної асиміляції єврейського населення імперії. Вперше законодавчі норми, що регулювали шкільне навчання єврейських дітей, було сформульовано у Положенні «Про устрій євреїв» (1804). Вже у ст. 1 документу зазначалося: «Усі діти євреїв можуть бути прийнятими та навчатися без усякого роду відмінностей від інших дітей, у всіх російських народних училищах, гімназіях та університетах». При цьому гарантувалася абсолютна терпимість до сповідуваного ними іудаїзму. Таким чином, державна, спільна для дітей усіх російських підданих освіта мала виховувати в підростаючому єврейському поколінні почуття російської громадянськості, а вирішення єврейського питання мало здійснюватися шляхом культурної асиміляції єврейського населення імперії [21, с. 16]. Наступне Положення «Про устрій євреїв» (1835) дозволяло єврейській молоді вступати до державних християнських навчальних закладів усіх ступенів без релігійних обмежень й зміцнювало громадянський статус таких студентів. Зокрема, євреї, що отримували ступінь дійсного студента, кандидата, магістра, художника, здобували право просити особистого почесного громадянства, а ті, що здобували ступінь доктора, – спадкового почесного громадянства; останнім також надавалося право на вступ до навчальної та громадянської служби з Височайшого дозволу, й у разі цього – на присвоєння права перебувати у внутрішніх губерніях та столицях [32, с. 322, стб. 8054, § 105–111]. Однак дані заходи влади не мали успіху, насамперед через невизнання єврейськими громадами неіудейської освіти [1, с. 7]. У 50-ті рр. XIX ст. єврейська молодь складала незначний відсоток у середовищі студентства підросійської України, хоча й з тенденцію до

зростання. Так, серед київських університантів 1841 року навчалося лише 2 євреї, а вже 1848 року – 27, залишаючись на рівні 30–40 студентів до кінця 1850-х рр., що складало 4–5 % від загальної чисельності студентського контингенту, й в основному концентруючись на медичному факультеті [2, приложение VII, с. XL]. Домінування християн в національно-віросповідному складі київського студентства тиснула на євреїв, й значна частина їх змінювала релігію, стаючи вихрестами [2, с. 478, 597].

Реформаторська політика Олександра II (1855–1881) сприяла збільшенню єврейської присутності у вищій школі. Серед прийнятих за його правління нормативних актів – дозвіл на прийом в університети випускників рабинських училищ за умови складання за гімназійною програмою іспитів з латинської та французької мов (1856); необмежений їхній вступ до гімназій західних губерній (1857); дозвіл євреям, що закінчили університети й академії з ученими ступенями, постійно перебувати у всіх губерніях та областях імперії «для занять торгівлею та промисловістю», тобто поза межами «смуги осілості» (закон від 27 листопада 1861 р.) [21, с. 31–33]. Подібні заходи сприяли вивільненню іудейської молоді з ортодоксального національного лона й формуванню нового типу інтелігента – т. зв. «російського єврея», для якого здобуття вищої освіти означало шлях до громадянського рівноправ'я [27, с. 24]. І єврейська молодь у 1860–1880-ті рр. кинулася в університети. Якщо у 1865 р. у всіх університетах Російської імперії здобувало освіту 129 «осіб іудейського сповідання» (3,2 % від загальної кількості університантів), то 1886 року їхня чисельність сягнула 1 856 осіб, або 14,5 % загальної чисельності університантів, збільшившись, таким чином, у 14 разів [21, с. 40].

Значне розширення сфери діяльності євреїв, в т. ч. в економіці, концентрація їх у деяких галузях виробництва, торгівлі, банківській справі, що стало можливим внаслідок ліберально-демократичних перетворень 1860–1870-х рр. в Росії, а також промислового перевороту в Європі, а у сфері освіти – активна участь іудейської молоді в заворушеннях у гімназіях та університетах (їх називали головними агітаторами безпорядків), панславізм, що став набирати силу в суспільстві напередодні російсько-турецької війни 1877–1878 рр. тощо знову поставили на порядок денний «єврейське питання». Євреїв почали обвинувачувати в поширенні ідей космополітизму та антипатріотизму, моральній розпусті та конкуренції, яку вони створювали для студентів-християн своєю високою успішністю [21, с. 50]. Поштовхом до нової хвилі антисемітизму стало вбивство імператора Олександра II (1881), після якого Російську імперію охопили єврейські погроми. Як вихід з ситуації у вишах запровадили процентні норми прийому єврейської молоді спочатку в спеціальних інститутах, а потім і в університетах. З'являються постанови Міністерства народної освіти: від 7 червня 1885 р. – про обмеження прийому євреїв до Харківського технологічного інституту 10 % від загальної чисельності [37, стб. 176] та від 8 березня 1886 р. – про заборону іудеям вступати до Харківського ветеринарного інституту [37, стб. 330–332] (8 липня 1887 р. було введено поріг вступу у 5 % [28, с. 17]).

Циркуляром від 1 липня 1887 р. встановлено квоти на прийом євреїв в університети: 3 % – у столичні Петербурзький та Московський, 5 % – у Харківський, 10 % – у розташований у смузі єврейської осілості Новоросійський й поза нею Київський [23, с. 180–181]; 14 серпня того ж року квоту у 10 % було поширено на прийом вільнослухачів-євреїв до Новоросійського університету. 1898 року квота у 15 % була запроваджена для студентів КПІ [5, арк. 3].

Проте дуже скоро почалося коригування процентних норм. 1889 року міністр народної освіти І. Д. Делянов зробив циркулярну пропозицію попечителям навчальних округів приймати понад норму юнаків «відмінної поведінки» та «дуже хороших успіхів у науках». Студентські заворушення, ініціаторами яких називали євреїв, знову призвели до пониження норм прийому євреїв до університетів та спеціальних інститутів з 10 до 7 % у смузі осілості, з 5 до 3 % – поза нею та з 3 до 2 % у столицях із розрахунку не за загальною чисельністю прийнятого студентства, а пофакультетно, що таким чином знижувало кількість «єврейських вакансій» (циркуляр від 22 липня 1901 р.) [21, с. 63–64]. Втім, невдовзі Міністерство пішло шляхом поступок. 29 липня 1902 р. циркуляром міністра народної освіти відновлено діючу 1887 року процентну квоту для євреїв-вступників Новоросійського університету, а також скасовано пофакультетне її визначення; 7 червня 1903 р. для всіх вишів, окрім Харківського ветеринарного інституту, було відновлено діючі з 1887 р. процентні норми [3, с. 386, 428]. Останній випадок урядового коригування норм у бік підвищення був пов’язаний із народженням спадкоємця цесаревича, коли протягом 1904/1905 навч. р. процентні норми у смузі осілості дорівнювали 15 %, поза нею – 7 %, у столицях – 5 % [20, с. 286].

Події 1905–1907 рр. призвели до нівелювання процентних норм. Вже 1906 року в КПІ особи іудейського сповідання складали 21,7 % [7, арк. 25 зв.]. Однак по завершенні революції про які-небудь поступки в «єврейському питанні» з боку прем’єр-міністра П. А. Столипіна не могло бути й мови. 19 серпня 1908 р. Рада Міністрів оголосила про самостійне визначення розміру процентних норм, що були встановлені за зразком 1887 р. [21, с. 72] Втім, вони не були сталими й зазнавали тенденції до зниження. Так, 1908 року в КПІ було відновлено поріг для вступників-євреїв у 15 % [8, арк. 85 зв.] (частину студентів-євреїв, яких напередодні прийняття цього рішення нараховувалося 40 %, задля збереження норми було переведено у статус студентів «поза відділенням» [6, арк. 131]), який вже через два роки було зменшено втричі із застосуванням за відділеннями [9, арк. 49 зв.], а на 1913 рік прийому абітурієнтів іудейського віросповідання до інституту не було [10, арк. 44 зв.], адже норму вираховували не від числа вступників, а від загальної кількості студентів-євреїв навчального закладу. Звернімо увагу, що в 1915/1916 навч. р. частка іудеїв у КПІ становила лише 5,7 %, притому, що римо-католиків було 21,4 %, а православних і старообрядців 63,3 % [11, арк. 105 зв.].

Найбільш дієвим способом обминути процентні норми для єврейської молоді було прийняття християнства (цією можливістю користувалися одиниці) або йти на протизаконні дії, зокрема купівлю свідоцтв про «святе хрещення». За даними професора А. Є. Іванова, циркуляром МНО від 27 січня 1914 р. всі студенти-євреї, належність яких до купівлі свідоцтв про хрещення у фінського католицького пастора А. Піра була доведена (в т. ч. це були одеські і харківські універсанти), мали подати прохання про відрахування добровільно, в іншому разі на них чекало б звільнення без прохання й без права нового прийому [22, с. 215].

Певні покращення у правовому статусі іудейського студентства відбулися в роки Першої світової війни. 10 серпня 1915 р. вийшла постанова Ради Міністрів про пільговий прийом до вищої школи учасників війни та їхніх дітей без різниці національностей та віросповідання. Внаслідок неї частка студентів-євреїв у вищій школі підросійської України суттєво збільшилася, склавши, зокрема, в Новоросійському університеті 24,4 %, Харківському технологічному інституті – 23,6 % [20, с. 289; 22, с. 226].

Неурядовий сектор вищої школи, через непідпорядкування національній політиці влади, демонстрував зовсім інші співвідношення між представниками різних конфесій. Так, частка єврейок на Київських вищих жіночих курсах (ВЖК) у 1884 р. становила 17,9 % [13, арк. 4 зв.], а 1913 р. взагалі сягнула 25,1 % [14, арк. 3]. У 1913 р. єврейки становили понад половину складу слухачок на Одеських ВЖК (51,7 %) [17, арк. 23] та в Харківському жіночому медичному інституті (52,4 %) [29, с. 55], наполовину єврейською була Київська консерваторія [15, арк. 4], а в Київському Фребелівському інституті єврейки складали 68,3 % контингенту слухачок [41, арк. 6]. Майже абсолютним було домінування євреїв у складі студентів Одеського вищого міжнародного інституту [18, арк. 2 зв, 17 зв.–18].

Подібне переважання осіб іудейського сповідання у «вільній» вищій школі турбувало владу, тому напередодні Першої світової війни в деяких вищих недержавних навчальних закладах, які з 1912 р., по суті, прирівнювалися до університетів, було запроваджено процентні обмеження: на Одеських вищих медичних курсах та в Харківському жіночому медичному інституті – 10 % [16, арк. 3; 43, арк. 11–11 зв.], у Київському комерційному інституті та Харківських вищих комерційних курсах (за умови наявності права проживання в Харкові) – 5 % [19, арк. 5; 39, с. 9]. 24 лютого 1916 р. на спеціальний розгляд Ради Міністрів виносилося подання міністра народної освіти П. М. Ігнатьєва «З питання про застосування процентних обмежень для прийому євреїв у приватні навчальні заклади, класи і курси Міністерства народної освіти». Ознайомившись із цим документом, міністри внутрішніх справ, землеробства, торгівлі і промисловості, юстиції висловилися за встановлення процентних норм для осіб іудейського віросповідання в громадських і приватних навчальних закладах [22, с. 226–227].

Звернімо увагу, що найбільше єврейське представництво було саме на медичних факультетах, адже це давало іудеям значні привілеї. Ще за

Положенням 1835 р. студенти-євреї медичних факультетів могли стати казенними стипендіатами, а при вступі на державну службу здобути право на вільну практику в імперії [32, с. 322, ст. 8054, § 108, 110]. Станом на 1886 рік, у Харківському університеті євреї складали 41,5 %, у Київському університеті – 20 % всіх студентів-медиків [21, с. 44]. Прикметна деталь: після юридично закріпленого процентного прийому єврейської молоді до університетів вже 26 листопада 1889 р. з'являється пропозиція міністра народної освіти про незастосування процентного обмеження при вступі євреїв, що закінчили курс природничого відділення фізико-математичного факультету й бажали вступити на медичний факультет [23, с. 39]. Проведена в імперії судова реформа зробила доступною для єврейської молоді приватно практикуючу адвокатуру, різні юрисконсультські посади у приватному підприємництві та нотаріаті. Тому доволі популярною для євреїв стала юриспруденція. Так, 1886 року на юридичному факультеті Новоросійського університету іудеї становили 41 %, в Київському та Харківському – відповідно 11 % та 14,5 % всього студентства [21, с. 45]. Відсутність пільг по диплому для євреїв та екзаменаційний конкурс обумовлювали нечисленність їх у спеціальних інститутах – Харківських ветеринарному і технологічному інститутах.

Отже, національно-віросповідний склад студентства підросійської України другої половини XIX – початку XX ст. демонстрував переважання православного чинника в державних та деяких неурядових вищих навчальних закладах. Ідеологізація та політизація вищої освіти Російської імперії призвели до жорсткого контролю з боку влади за чисельністю вступників різних віросповідань, запровадження процентних норм для іудеїв та католиків. Об'єднання в одну графу «православні» українців, росіян, білорусів не дає змоги визначити достеменно, наскільки українською була вища освіта в даний період, що теж можна розглядати як один з механізмів державного контролю за благонадійністю студентства. Так звана «вільна» вища школа (вищі жіночі курси, комерційні інститути тощо) до 1912 року демонструє відсутність регулювання за національно-віросповідним складом з боку держави та навчального керівництва та значне представництво (а подеколи й домінування) студентів-іудеїв у віросповідному складі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Белецкий А. Вопрос об образовании русских евреев в царствование императора Николая I. СПб. : Тип. И. Н. Скороходова, 1894. 160 с.
2. Владимирский-Буданов М. Ф. История Императорского Университета Св. Владимира. Киев : Тип. Имп. Ун-та Св. Владимира, 1884. Т. 1: Университет Св. Владимира в царствование имп. Николая Павловича. 674 с.
3. Воловенко П. Ф. Сборник постановлений и распоряжений начальства по Университету Св. Владимира и другим русским университетам с 1892 по 1911 год. Киев : Тип. «Работник», 1912. 1020 с.
4. Держархів м. Києва. Ф. 16. Оп. 305. Спр. 132. 14 арк.

5. Держархів м. Києва. Ф. 18. Оп. 1. Спр. 17. 224 арк.
6. Держархів м. Києва. Ф. 18. Оп. 1. Спр. 206. 236 арк.
7. Держархів м. Києва. Ф. 18. Оп. 1. Спр. 559. 53 арк.
8. Держархів м. Києва. Ф. 18. Оп. 1. Спр. 785. 171 арк.
9. Держархів м. Києва. Ф. 18. Оп. 1. Спр. 918. 109 арк.
10. Держархів м. Києва. Ф. 18. Оп. 1. Спр. 1352. 57 арк.
11. Держархів м. Києва. Ф. 18. Оп. 1. Спр. 1533. 105 арк.
12. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 8. Спр. 891. 98 арк.
13. Держархів м. Києва. Ф. 244. Оп. 17. Спр. 40. 9 арк.
14. Держархів м. Києва. Ф. 244. Оп. 17. Спр. 57. 13 арк.
15. Держархів м. Києва. Ф. 297. Оп. 1. Спр. 59. 4 арк.
16. Держархів Одеської обл. Ф. 62. Оп. 1. Спр. 25. 85 арк.
17. Держархів Одеської обл. Ф. 334. Оп. 3.Спр. 7528. 24 арк.
18. Держархів Одеської обл. Ф. 451. Оп. 1. Спр. 12. 18 арк.
19. Держархів Харківської обл. Ф. 3. Оп. 285. Спр. 243. 31 арк.
20. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. Москва : Моск. тип. № 7 «Искра революции», 1991. 392 с.
21. Иванов А. Е. Еврейское студенчество в высшей школе Российской империи начала XX века. Каким оно было? Опыт социокультурного портретирования. Москва : Новый хронограф, 2007. 436 с.
22. Иванов А. Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века. Социально-историческая судьба. Москва : РОССПЭН, 1999. 416 с.
23. Клопотовский В. И. Сборник постановлений и распоряжений начальства по Университету Св. Владимира и прочим русским университетам с 1878 по 1891 год включительно. Киев : Тип. Имп. Ун-та Св. Владимира, 1893. 275 с.
24. Кошиць О. Спогади. Київ : Вид-во «Рада», 1995. 387 с.
25. Кругляк М. Е. Життя та побут студентства підросійської України другої половини XIX – початку XX ст. Житомир : Волинь, 2015. 464 с.
26. Лотоцький О. Сторінки минулого : у 3 ч. Варшава : Друкарня оо. Василіан у Жовкві, 1932. Ч. І. 286, ІІ с.
27. Натанс (Стенфорд) Б. За чертой: евреи, русские и «еврейский вопрос» в Петербурге (1855–1880). *Вестник Еврейского университета в Москве*. 1994. № 2 (6). С. 18–31.
28. Отчет о состоянии и деятельности Харьковского ветеринарного института за 1910 год. Харьков : Тип. фирмы «Адольф Даре», 1911. 244 с.
29. Отчет о состоянии и деятельности Харьковского женского медицинского института Харьковского медицинского общества в 1912–1913 учебном году. Харьков : Тип. и Лит. М. Зильберберг и С-вья, 1914. 60 с.
30. Отчет о состоянии Историко-филологического института князя Безбородко в Нежине за 1907–8 учебный год. *Известия Историко-филологического института князя Безбородко в Нежине*. Нежин, 1909. Т. XXIV. С. 1–58.

31. Отчет о состоянии Киевской духовной академии за 1885/1886 учебный год. Киев : Тип. П. Г. Корчак-Новицкого, 1887. 45 с.
32. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. Т. 10. Отделение 1-е. СПб. : В Тип. II Отд. Собст. Е.И.В. Канцелярии, 1835. 918 с.
33. Протоколы заседаний Совета Киевской духовной академии за сентябрь и октябрь 1869 года. *Труды Киевской духовной академии*. 1870. № 2. С. 1–56.
34. Речь и отчет о состоянии Императорской Киевской духовной академии за 1912–1913 учебный год. Киев : Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1914. 122 с.
35. Речь и отчет, читанные в торжественном собрании Киевской духовной Академии 28-го сентября 1880 года. Киев : Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1880. 60 с.
36. Речь и отчет, читанные в торжественном собрании Киевской духовной академии 29-го ноября 1877 года. Киев : Тип. В. Давиденка, 1878. 62 с.
37. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб. : Тип. Высочайше утвержд. Т-ва «Общественная Польза», 1894. Т. 10: Царствование императора Александра III. 1885–1888 годы. 1490 стб.
38. Тарасова В. А. Высшая духовная школа в России в конце XIX – начале XX века. История императорских православных духовных академий. Москва : Новый хронограф, 2005. 568 с.
39. Устав Киевского коммерческого института. Киев : Типо-Лит. И. И. Чоколова, 1913. 23 с.
40. Устав православных духовных академий. Царское Село : Б. и., 1869. 36 с.
41. ЦДІАК України. Ф. 707. Оп. 198. Спр. 314. 6 арк.
42. ЦДІАК України. Ф. 711. Оп. 1. Спр. 4928. 9 арк.
43. ЦДІАК України. Ф. 2162. Оп. 2. Спр. 101. 16 арк.
44. Buchenau K. Just as real-life brothers. Serb-Russian contacts in the Ecclesiastical Academy of Kiev (1850–1914) and in Orthodox schools of interwar Yugoslavia. *Currents of History*. 2005. № 3-4. P. 54–66.
45. Johannes R. Higher education and national identity. Polish activism in Russia. 1832–1863. Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2000. 350 p.

Кукса О. М.,
кандидат історичних наук,
доцент кафедри історії білоруської державності
Білоруського національного технічного університету
(м. Мінськ, Республіка Білорусь)

ТЕХНІЧНА ОСВІТА: ВИТОКИ ТА ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ В БІЛОРУСІЇ НАПРИКІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.

На теренах Російської імперії освіта значно гальмувалась закостенілим апаратом управління. Потреба у введені більш сучасної фіскальної політики, введення у грошовий обіг нових сфер діяльності та нових підприємств здавалася царській адміністрації спробою підриву її авторитету. Наразі вони не бачили перспектив закладів освіти далі необхідності підготовки собі достойної зміни, а відсутність нових прибуткових галузей в економіці не дозволяли збільшувати фінансування на нові заклади освіти освіту. Як виник, технічні заклади освіти почали з'являтися у землях Російської імперії тільки у другій половині XIX ст., після детального вивчення європейського досвіду. Білоруський регіон у цьому питанні значно відставав від України. Хоча вихідці з Білорусії добивалися в Україні значних успіхів: професор М.В. Довнар-Запольский заснував у Києві комерційний інститут, а професор В.Л. Кірпічов довгий час очолював Харківський, а пізніше був ректором флагмана української технічної освіти – Київського політехнічного інституту.

***Ключові слова**: технічна освіта, політехнікум, ремісничі училища.*

Територія Білорусі в XIX столітті нагадувала за своїми природно-кліматичними характеристиками далеке минуле країн західноєвропейського регіону: покрита лісами і болотами, з малопридатними для сільського господарства угіддями, відсталим і малопродуктивним ремісничим устроєм. Усі ці чинники посилювалися ще і невеликою густиною заселення територій, з великими відстанями між населеними пунктами, ускладненими шляхами сполучення, що природним чином гальмувало розвиток регіону. Білоруське суспільство на багато століть придбало традиційний, патріархальний устрій.

Західноєвропейський регіон в XVI столітті почав інтенсивно міняти своє обличчя. Хрестові походи і географічні відкриття забезпечили постійний приплив величезних капіталів в країни західної Європи награбовані у народів Азії, Африки, Китаю і Америки, які були вкладені в промисловий розвиток. В ході промислової революції осушувалися болота, вирубувалися ліси і розбудовувалися міста, які стали мегаполісами. До кінця XIX століття в провідних країнах західної Європи сільським господарством займалося вже не більше 30 % населення, значно покращало транспортне сполучення (у Лондоні в 1861 р. відкрили метро), ринкові стосунки стали диктувати умови розвитку суспільства. У східній Європі ці процеси протікали в умовах феодалізму. Хоча по перепису міст 1897 р. в Російській імперії були і свої

мегаполіси. Більше мільйона – в Москві, 900 тисяч – в Санкт-Петербурзі, у великому портовому місті Одесі мешкало більше 600 тисяч чоловік.

В цілому країни західної Європи наблизилися до індустріального шляху розвитку, хоча капіталізм ще і носив яскраво виражений початковий етап накопичення багатств, для якого було характерне зубожіння основної маси населення і різке підвищення невеликого відсотка найбільш «успішних». Закони ринку досить жорстокі. Поки ти успішний, ти на висоті, як тільки десь розслабився, тебе тут же поглинають спритніші бізнесмени. У зв'язку з цим хороший бізнес має бути привабливим, мати блискучу обгортку і позитивний імідж. І потрібно помітити, що до цього європейці прийшли досить швидко. Вже переможна війна з Наполеоном довела, що Російська імперія начисто програвала Заходу в процесах організації суспільства. Довівши всьому світу свою потужність в ресурсах і людському потенціалі, Російська імперія своїм звитяжним ходом по Європі, несподівано для себе дозволила частині населення скуштувати заборонений плід. Незапланована «екскурсія» багатотисячного російського війська привела до зміни світоглядних установок в самому суспільстві. Повстання декабристів стало відчутним сигналом про те, що потрібно щось міняти.

Специфіка геополітичного положення Білорусії така, що знаходячись на стику між східною і західною частинами Європи, вона поступово вбирала в себе основні тенденції розвитку і однієї, і іншої. Здавна білоруське місто Вільно, будучи великим портовим центром, вбирало в себе усі досягнення європейської цивілізації. У зв'язку з тим, що білоруські землі входили до складу Віленської учбової округи ці тенденції поступово поширювалися і на усю систему освіти. В умовах сталих феодальних стосунків на території Білорусії з'являлися новітні фабрично-заводські комплекси, які привнесли нові віяння і в систему підготовки технічних кадрів.

У кінці XIX століття народи Російської імперії були втягнуті в капіталістичні процеси і почали рішуче йти шляхом зближення із технічним прогресом. Територія Білорусії стала тим невеликим «золотником», за допомогою якого ці процеси в Російській імперії почали набувати безповоротного характеру. Спорудження залізниць привело не лише до посилення інтенсивності обміну між західним і східним регіонами Євразії, але і почали корінні перебудови в житті самих білорусів. Зміни в сферу освіти внесли і положення шкільної реформи 1864 р., яка, на думку багатьох сучасників, заклала основи технічної і професійної освіти. Саме у цей час реальні гімназії стали готувати учнів для вступу у вищі технічні учбові заклади. У 1871 р. уряд дещо понизив статус реальних гімназій по відношенню до класичних гімназій, закінчення яких давало можливість поступити в університет. По-перше, змінили їх назву на реальні училища, а по-друге, якщо в класичних гімназіях збільшили термін навчання на один рік, то в училищах, навпаки, скоротили на один рік. У результаті в класичних гімназіях вчилися 8 років, а в реальних училищах 6, але вступати до технічних вузів мали право тільки ті, хто закінчив сьомий (додатковий) клас училища.

Усе це наклало і свій відбиток на систему підготовки кадрів у Білорусії. Разом з домінуючою системою ремісничого учнівства починають отримувати все більший вплив спеціальні середні училища, для вступу в які була потрібна вже спеціальна підготовка не нижче гімназії. У 1872 р. було відкрито Горецьке ремісниче училище на базі місцевого механічного заводу. У 1877 р. був виданий Указ «Громадські норми планування промислової освіти в Росії». У жовтні 1878 р. при спорудженні Лібаво-Роменскої залізниці було створено Гомельське технічне залізничне училище Міністерства шляхів сполучення.

На думку керівника відділом промислових училищ І. Анопова, висловленого їм 20 травня 1895 р. початок технічній і професійній освіті в Росії покладено «всього 30 років тому, якщо не рахувати Санкт-Петербурзький практичний технологічний інститут і Імператорське Московське технічне училище». З метою побудови єдиного учбового плану 21 лютого 1878 р. Державна Рада зажадала від Міністерства фінансів, якому у той час підкорялося найбільше число технічних учбових закладів провести вивчення цього питання. Завдання, будучи досить специфічною для Міністерства фінансів, у зв'язку з чим вже в 1881 р. практично усі учбові заклади були передані у ведення Міністерства народної освіти. При Вченому комітеті в 1883 р. було утворено особливе відділення по технічній і професійній освіті при найближчій участі ініціатора промислової освіти І.А. Вишнеградського. Підсумком роботи цієї комісії стало положення про промислові училища 1888 р. Після цього була створена нова комісія під головуванням таємного радника Ільїна з представників наступних міністерств: освіти, фінансів, внутрішніх справ і державного майна, для визначення тих місцевостей, в яких промислові училища мають бути відкриті коштом держави. У червні 1889 р. був затверджений, розроблений ними учбовий план для середніх і нижчих технічних шкіл, а також ремісничих училищ. У 1889-1890 рр. в Санкт-Петербурзі пройшов 1-й з'їзд російських діячів по технічній і професійній освіті, делегати якого констатували, що «справа технічної і професійної освіти дуже важлива, і воно отримало останнім часом в Європі значний розвиток, а з виданням НАЙВИЩЕ затверджених 7-го березня 1888 р. основних положень про промислові училища, воно вступило в Росії на новий шлях, оскільки подібні учбові заклади надалі влаштовуватимуться не лише приватними особами і громадськими установами, але самим урядом за рахунок казни» [1, с. 5].

У 1888 р. з'явилися «Основні положення про промислові училища». Відповідно до цього документу встановлювалися два типи училищ: нижчі технічні училища і ремісничі училища. Але досвід першого десятиліття їх існування показав, що «цей шлях, будучи цілком правильним, викликає, проте, значні витрати як унаслідок тривалості курсу, так і внаслідок необхідності облаштування майстерень при училищі». У зв'язку з цим Міністерством народної просвіти був вироблений спрощений тип ремісничих училищ під назвою шкіл ремісничих учнів, які відкривалися при фабриках і

заводах. Ця можливість з'явилася в 1893 р. після прийняття «Положення про школи ремісничих учнів».

За даними білоруського історика Л.М. Семенової, кількість фабрично-заводських шкіл на території Білорусії була обмежена, і отримати знання в них могла відносно невелика кількість дітей. Ці учні в епоху становлення капіталізму знаходилися в ще складніших умовах, ніж цехові учні. «В умовах Мінська учень потрапляв в патріархальну атмосферу сімейно-ремісничого устрою. Якою б бідною і жорстокою не була сім'я і сам майстер, принаймні, учень жив в домашній атмосфері, а не наодинці з небезпечними верстатами, печами, антисанітарією, фабричною дисципліною. Але знаходячись у замкнутому світі будинку-майстерні, учень був позбавлений шкільної освіти, батьківського тепла, дитячих ігор і розваг, часто повноцінного харчування і відпочинку. Поряд з міцним життєрадісним гімназистом, що прогулюється в міському саду, ремісничий учень, що не виходить з брудної, тісної майстерні, розташованої на вузькій тупиковій вуличці, виглядав точно як «дитя підземелля». Адже Мінськ вже відкривав перед дітьми великі можливості» [2, с. 172].

Перше ремісниче училище було відкрите в Мінську в 1880 р. По даним, які приводить Л.М. Семенова, рівень підготовки був досить високий. «З перших 14 випускників 1883 р. 11 поступили у вищі учбові заклади Росії»[2, с. 178]. Досить високим був і рівень викладачів. Так, директором училища на початку XX ст. працював І.І. Самойло, який керував секцією фізики на з'їзді викладачів математики, фізики, природних наук і географії середніх учбових закладів Виленского учбового округу, який проходив у березні 1908 р.

Ті заходи, які робились Міністерством освіти по збільшенню кількості фахівців з різних галузей технічних знань не дозволяли покрити усіх потреб фабрично-заводської мережі, яка розросталася. У зв'язку з цим Міністерство зробило ще ряд кроків до здешевлення підготовки фахівців для промислового сектора. При училищах дозволили організовувати короткострокові курси у вузькій галузі професійних знань. Цей крок дозволяв при невеликих витратах в стислі терміни підготувати необхідних фахівців, для обслуговування поточних нескладних технічних питань, що значно спрощувало життя власникам дрібних підприємств, магазинів і простих громадян. У серпні 1895 р. в Мінську міську думу звернувся директор Мінського реального училища з пропозицією «відкрити вечірні і недільні курси професійних знань при середніх учбових закладах» [3, л. 1]. Враховуючи, що це дозволило б при невеликому фінансуванні значно збільшити контингент фахівців в галузі технічних знань, Мінська міська дума заявила, що це не лише бажано, але і необхідно, у зв'язку з чим, було прийнято рішення виділити 800 крб. на їх організацію.

У 1896 р. в Мінську відкрилося училище ремісничих учнів при міському управлінні з контингентом в 100 учнів. У училищі функціонували три відділення: слюсарно-ковальське, столярно-токарне і залізо-літейне. На відкриття мідноливарної майстерні Мінська міська управа своїм рішенням від 28 червня 1899 р. асигнувала із запасних капіталів 6 674 рублі 20 копійок.

Облаштування цієї майстерні за розпорядженням міського голови графа К. Э. Чапского було доручено учителеві-інспекторові ремісничої школи В. Я. Гірскому. Для реалізації цього проекту 1 листопада 1900 р. Міською управою було виділено авансом 1 300 рублів [4, л. 55]. Мінське ремісниче училище проіснувало до 1918 р., коли на його базі був організований Політехнікум, а пізніше і перший вищий технічний заклад в Білорусії.

У 1899 р. міська влада прийняла рішення відкрити в Мінську комерційне училище. У 1901 р. відбулося урочисте відкриття Мінського єврейського ремісничого училища і комерційного училища. В цей час концептуально помінявся підхід до організації ремісничої освіти. У 1902 р. в Мінську і ряду інших міст були скасовані ремісничі управи, що відбувалося паралельно з прийняттям так необхідного для професійної освіти «Закону про ремісничі і технічні учбові майстерні і курси» [5, с. 35]. До 1913 р. в Мінську функціонували вже три ремісничі училища і п'ять початкових шкіл з ремісничим навчанням. Вони готували слюсарів, ливарників, електриків, кравців, робітників по ремонту сільськогосподарських машин і інших майстрів, які такі потрібні були в промисловому, ремісничому і сільськогосподарському виробництві [6, с. 79].

У 1907-1908 рр. були відкриті Раковська, Речицька, Мозирська, Городокська, Дрисенська нижчі професійні школи. У 1910 р. Добрушське ремісниче училище імені Олександра II при паперовій фабриці.

2 вересня 1910 р. директор Мінської школи ремісничих учнів звернувся в Мінську міську управу: «Останніми роками число тих, що бажають поступити в ввірену мені школу все збільшується і збільшується. Але оскільки майстерні школи занадто тісні, то щороку доводиться відмовляти в прийомі більш ніж 2/3 з числа тих, що бажають поступити в школу, що в середньому складає близько 80 чоловік дітей бідного населення міста, для якого ввірена мені школа є єдино доступною тому, що плата за навчання дуже мала (6 крб. в рік) і, крім того, учням видаються безкоштовно усі навчальні посібники і книги. Внаслідок викладеного я звертаюся до Міської управи з покірним проханням, відпустити необхідну суму на розширення майстерень школи». На підтвердження своїх слів директор додавав список учнів, в якому значилися 66 дітей селян, 31 – дворян, 1 – син міщанина, 1 – син чиновника, 1 – син прапорщика і 1 – син почесного громадянина. Внаслідок цього звернення комісія з народної освіти на чолі з Леймбахом за дорученням Міського голови С. Хржнстовского ухвалила: «перетворити Мінську школу ремісничих учнів в 4-класне Ремісниче училище, з розширенням столярного відділення у будівельно-столярне» [7, л. 5].

По цій пропозиції 16 лютого 1911 р. було проведено засідання Педагогічної ради Мінської школи ремісничих учнів під головуванням учителя-інспектора В.Я. Гирского, у присутності членів законовчителя, священика В. Плишевського, учителя-техніка Н.І. Пальцева та учителя Ф.М. Кованова. Після обговорення питання прийняли рішення про те, що «чотирирічний курс навчання безумовно дасть можливість розширити програму школи як по предметах класичного викладання, так і по ремеслах,

але ще один рік може стати важким тягарем для бідного населення. По-друге, для цього необхідно розширити приміщення, тоді можна говорити і про п'ятирічне навчання, якщо Міністерство народної освіти відпустить відповідні засоби. Що ж до зміни у справі навчання столярному ремеслу, то Педагогічна рада знаходить, що в школі окрім столярно-меблевої і модельної справи, учням повідомляються необхідні відомості і у будівельній справі, які не вимагають ще особливої підготовки, щоб повний курс вчення, що закінчив в школі, міг бути добрим десятником» [7, л. 11].

Життя в місті з кожним роком ставало усе більш комфортним, що вимагало великої кількості фахівців і інших спеціальностей. У липні 1913 р. директор народних училищ Мінської губернії Віленського учбового округу звернувся в Мінську міську управу з пропозицією: 1) скоротити столярне і ливарне відділення і розширити механічне; 2) заснувати електричне відділення для підготовки робітників у цій справі і 3) розширити майстерні. Інспектором М.І. Михалевським було визнано приміщення майстерень школи, з причини розкиданості в трьох будівлях, незручним і в ревізійній записці 1908 р. висловлено побажання зосередити майстерні в одній будівлі. Директор Мінської ремісничої школи у своєму докладі в Міську управу від 5 лютого 1914 р. підтримав пропозицію про відкриття при школі електротехнічного відділення і вечірніх курсів по електромонтажу. Мінська міська Дума 30 квітня 1914 р. ухвалила визнати бажаним відкриття при Мінській школі електротехнічного відділення, на що у Міністра народної освіти просити асигнувати із засобів казни 8 600 руб. на устаткування курсів і щорічно 4 150 руб. на їх зміст. Відповідно до підсумків роботи будівельної комісії на розширення ремісничого училища в 1914 р. планувалося витратити 31 000 руб. Роботи так і не були закінчені, а в 1915 р. ремісниче училище з усіма майстернями було евакуйоване з Мінська.

У грудні 1917 р. в структурі губернських відділів освіти Наркомпросом РРФСР вводиться відділ професійно-технічної освіти і академічна секція вишів. Що очолив в грудні 1918 р. Наркомпрос Білорусії А.Г. Черв'яков приклав немало сил для повернення наявної бази професійно-технічних учбових закладів, що дозволило вже в грудні 1920 р. створити перший вищий технічний заклад – Білоруський державний політехнічний інститут. У червні 1919 р. декретом, підписаним В.І. Леніним, у складі Наркомпроса РРФСР була створена Секція професійно-технічної освіти, яка 29 січня 1920 р. була перетворена в Головний Комітет професійно-технічної освіти (Главпрофобр).

Таким чином, становлення технічної освіти на території Білорусії проходило у складних умовах, з великим запізненням відносно суміжних регіонів Російської імперії. У той же час той могутній поштовх, який дав залізничний бум у другій половині XIX ст., спричинив до значного зростання попиту у населення всіх соціальних груп до отримання технічної освіти. Міністерство освіти Російської імперії досить повільно реагувало на зміну внутрішньої обстановки, що викликало велике незадоволення не тільки у селян і робітників, але і у збіднілих дворян, які бачили в технічній освіті запоруку свого виходу на більш високий рівень життя. Погіршувало цю

невеселу картину ще й те, що технічного вищого закладу в Білорусії взагалі не було. Талановиті вихідці з білоруських земель вимушені були отримувати вищу освіту за межами своєї батьківщини, де в більшій своїй частині потім і продовжували свій трудовий та науковий шлях.

Список використаних джерел та літератури:

1. Предисловие // Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию. Выпуск 1. Санкт-Петербург 1895.
2. Семенова, Л.Н. Ремесленный Минск на исходе XIX в. / Л. Н. Семенова. Мн.: БНТУ, 2015.
3. Национальный исторический архив Беларуси (далее – НИАБ). – Фонд 1. Оп. 1. Д. 2820.
4. Там же. Д. 3685.
5. Шаршунов, В.А. Образование и наука дореволюционной Беларуси. Минск: Технопринт, 2005.
6. Шибеко, З.В., Шибеко С.Ф. Минск: Страницы истории дореволюционного города. Минск: Полымя, 1990.
7. НИАБ. Фонд 1. Оп. 1. Д. 6366.

Колесник В. Ф.,
доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри давньої та нової історії України
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент НАН України

Чуткий А. І.,
доктор історичних наук, доцент,
доцент кафедри давньої та нової історії України
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ (1917– 1920-ТІ РР.): ПІД ВПЛИВОМ ПОЛІТИЧНИХ ЗМІН ТА БІЛЬШОВИЦЬКОЇ РЕОРГАНІЗАЦІЇ

У статті висвітлюється вплив політичних змін в Україні на стан вищої освіти в роки Української національної революції. Розглядаються основні напрямки і результати більшовицької реорганізації у сфері вищої освіти УСРР у 1920-ті рр. Зокрема, показано більшовицьку ідейно-політичну вмотивованість процесу українізації вузів, структурних змін в системі вищих навчальних закладів. Розкривається класовий, «пролетарський» підхід радянської влади до організації та функціонування вищої освіти в УСРР у 1920-ті рр. Зазначається негативний вплив пролетаризації студентства та боротьби проти старих професорсько-викладацьких кадрів, яких часто

репресували, на підготовку фахівців. Позначено недостатнє матеріально-фінансове забезпечення вищої освіти в УСРР у 1920-ті рр. Підкреслюється обумовленість відновлення університетів в УСРР процесом уніфікації культурно-освітньої сфери в СРСР та запровадженням у зв'язку з цим єдиних типів вищих навчальних закладів за російським зразком.

Ключові слова: *заклад вищої освіти, історія вищої освіти, історія Київського університету, історія України XX ст.*

Розвиток вищої школи від моменту її постання виступав індикатором рівня розвитку суспільства та політики офіційної влади в будь-якій державі [19, с. 9-52]. Адже вища школа поширює не лише освіту, знання та наукові досягнення, а й передові підходи щодо розвитку суспільства та організації державної влади, формує світоглядні позиції, зосереджує найбільш дієву частину молоді.

Тож влада Російської імперії приділяла їй особливо пильну вагу та всіляко контролювала мережу закладів вищої освіти, оскільки вони розглядались як осередки вільнодумства. При цьому проводилась дискримінаційна політика щодо «політично неблагонадійних» осіб та навіть цілих національностей у справі отримання ними вищої освіти. Наприклад, відомий в майбутньому вчений-історик М.В. Довнар-Запольський не зміг з першого разу вступити до університету лише через виявлення у нього забороненої владою літератури [20, с. 81; 16, с. 8]. А щодо євреїв, то встановлювалися кількісні обмежувальні квоти на їх навчання у вищих освітніх закладах імперії [17, с. 47-73]. Ці показники на початок XX ст. не могли перевищувати 3 % у столичних вишах, 5 % – поза межами «смуги осілості» та 10 % у межах «смуги осілості» [17, с. 72; 3]. Система освіти загалом і особливо вища школа перебували під особливо пильним контролем зі сторони імперської влади та виступали одним із головних каналів русифікації та насадження імперської ідеології. Це виразилось в поширенні серед студентства так званого академічного руху, що засуджував ухід у політику та закликав до цілковитої лояльності щодо влади [1, с. 627-634].

Проте лютнева революція 1917 р. круто змінила ситуацію. Студентство першим відчуло відсутність реальної влади і цілковито поринуло в політику. Тож вища школа перетворилась на політичний майданчик. Про це чітко свідчили сучасники. Наприклад, О. Брандт згадував, що одразу ж після перемоги лютневої революції «почались різні прирікання зі студентами», зокрема вони вимагали відміни іспитів тощо [2, с. 73]. Аналогічною ситуація була і в Університеті св. Володимира – в ньому студентство фактично не допускало до корпусу ректора М.М. Цитовича й домоглось його уходу з навчального закладу [24, с. 184-186; 23, с. 90; 19, с. 339-340]. Особливо драматичного характеру протистояння студентства з керівництвом вишу набуло в Київському комерційному інституті. Як згадувала у цьому зв'язку Н. Полонська-Василенко: «З перших часів революції в Комерційному інституті почалась справжня боротьба проти нього (М. Довнар-Запольського, котрий очолював цей виш від моменту його створення – *В. Колесник, А.*

Чуткий): почались мітинги, на яких оголосили його співробітником охранки … Довнара не впустили до інституту, не дали права виступити на мітингу. Дійшло до того, що студенти встановили контроль над тими, хто їде до нього, затримували на вулиці, обшукували. Лише таємно до нього приходили знайомі і від них він знав, що робиться в Інституті. Там діяли в дружньому контакті агітатори з єврейського студентства та професор Сташевський» [21, с. 123].

Отже, від початку революційних змін у суспільстві, тобто з весни 1917 р., вища школа цілковито поринула в політику. Та, нажаль, особливу активність почали виявляти різні популісти (як з числа студентів, так і викладачів, як це було у випадку вище згадуваного Є.Д. Сташевського). Студенти почали брати навчальні заклади під свій контроль, усуваючи старі керівні кадри та призначаючи своїх представників. Це полегшувалось цілковитим сприянням їм у цій справі з боку нової влади. Остання й сама провела ротацію керівництва учбових округів та міністерств, що мали у своєму підпорядкуванні навчальні заклади. Було відмінено ряд обмежень щодо вступу до вищої школи осіб політично «неблагонадійних», представників переслідуваних релігійних конфесій та «упосліджених» за часів царизму національностей. Все це почало кардинально змінювати «збірний портрет» студентства.

До того ж приміщення закладів вищої освіти, які зазвичай були розташовані у центральній частині міст та мали великі аудиторії, були особливо придатні для проведення різноманітної політичної агітації, що було важливо на початку революції внаслідок несприятливих кліматичних умов для вуличної агітації. Тому приміщення закладів вищої освіти часто займались різноманітними агітаторами, навіть без погодження з адміністрацією навчальних закладів або й цілковито захоплювались різними організаціями, а також військовими, котрі перебували в них ще з 1915 р. [2, с. 73; 6, арк. 20 зв.].

Варто зазначити, що Українська Центральна Рада не змогла суттєво вплинути на вищу школу. Вона закликала до її українізації, але заклади вищої освіти, спираючись на свою автономію та загальну слабкість влади, ігнорували ці пропозиції [19, с. 341-342]. Наприклад, група професорів Університету св. Володимира виступила проти самого факту українізації [1, с. 84-86]. Щоправда, останнє було результатом попередньої русифікаторської політики влади Російської імперії, яка забезпечила абсолютне домінування серед професорсько-викладацького складу вишів проросійські налаштованих осіб.

Проте і сам навчальний процес у вищій школі все більше ускладнювався внаслідок наростаючого втягування студентів у політику. А на додачу до вишів почали повертатися раніше виключені особи та нові, котрі намагались потрапити до них без будь-яких іспитів та часто без попередньої освіти. Тож вища школа все більше наповнювалась особами, котрі не розуміли цінності та ваги вищої освіти і ставились до цього формально, як способу втягнутись у політичне життя у місті.

Щоправда, в цей час, скориставшись відновленням автономії, класичні університети вжили заходів для розширення своєї мережі та створення інших навчальних-освітніх закладів. Наприклад, Університет св. Володимира ініціював створення філіалу в Криму, який, власне, започаткував вищу освіту на півострові [19, с. 344-345; 1, с. 327-351]. А Київський комерційний інститут ініціював створення у Києві Близькосхідного інституту та здавав свої приміщення ще низці навчальних закладів [26, с. 329-330].

В часи Української Держави ситуація принципово змінилась. Нова українська влада зажадала переведення навчального процесу на українську мову. До того ж почалось створення нових, суто українських університетів, зокрема і в Кам'янці-Подільському [1, с. 542-545], а в діючих університетах засновувались кафедри української мови, літератури та історії [1, с. 677-697]. Почала здійснюватися загальна реформа системи освіти, що вже давно була на часі.

В усьому іншому гетьманська влада не втручалась у внутрішнє життя вже існуючих закладів вищої освіти. Її дії щодо них мали рекомендаційний характер. Зокрема, пропонувалось спрощувати процедуру переходу українських громадян на навчання до вишів Української Держави та надати особливе сприяння колишнім військовим [7, арк. 34]. Така позиція щодо вищої школи обумовлювалась розумінням значення вищої освіти. Це проявилось, зокрема, в активному залученні професорсько-викладацьких кадрів до роботи в державних установах. Наприклад, професор Київського політехнічного інституту М.Б. Делоне був запрошений Міністерством торгу та промисловості Української Держави на з'їзд з упорядкування метрологічних систем задля поліпшення проведення торгівлі [12, арк. 87]. Професори цього ж вишу П.Р. Сльозкін та В.Г. Шапошников були запрошені для організації презентації української продукції перед європейськими імпортерами. Також запрошували переїздити до Української Держави науковців з усіх частин колишньої імперії Романових. Наприклад, саме в цей час до України переїхав перший президент Української Академії Наук – В.І. Вернадський, а також Б.О. Кістяківський та низка інших.

Проте головною проблемою став брак фінансування. На 1918 р. у вищій школі склалась катастрофічна матеріальна ситуація: складно було опалювати приміщення, не вистачало коштів на харчування тощо, особливо поза Києвом [22, с. 190, 195]. Тож за ініціативи Університету св. Володимира у Києві навесні 1918 р. відбулись з'їзди вищих навчальних закладів України, що мали виробити спільну програму з покращення ситуації у вищій школі та донести її до влади.

Гетьманська влада намагалась допомогти вищій школі. Зокрема, в червні 1918 р. Міністерство освіти Української Держави вимагало від закладів вищої освіти звітів про те «яке майно і в якій кількості було знищено більшовиками, як військом та червоною гвардією, так і неорганізованими більшовицькими ватагами під час повстання, а потім і війни, що оголошено Україні Російським урядом» аби визначити розмір необхідної вишам

фінансової компенсації [8, арк. 20]. При цьому матеріальна допомога мала надаватись не лише столичним, але й іншим вишам [22, с. 196].

Щоправда, нестача коштів відчувалась і в Університеті св. Володимира [19, с. 350-353]. Але попри це період Гетьманату можна розглядати як найбільш продуктивний для розвитку вищої школи та її переведення на українську мову, демократизацію життя та модернізацію самої її організації завдяки справжньому реформаторському курсу. Та нажаль, цей період виявився нетривалим.

В часи Директорії УНР було послідовно продовжено курс лише щодо українізації освіти. Внаслідок того, що більшість свого часу Директорія не контролювала міста, де розміщувались основні виші, то її вплив на вищу школу можна розглядати як епізодичне явище.

Варто зазначити, що кожного разу, коли відбувалась зміна влади в Україні, змінювалося і ставлення до студентів та викладачів. Особливу жорстокість до тих, хто не сприймав радянську ідеологію і політику проявляли більшовики. Так з приходом більшовицьких військ до Києва відбувались масові розстріли студентів та професорів або ж вони помирали в ув'язненні чи від поганих загальних умов життя [19, с. 354].

Час від часу відбувалось повальне закриття вищих навчальних закладів та примусові мобілізації студентів. Так, 14 листопада 1918 р. «начальник київського гарнізону визнав за необхідне з метою підтримки громадського порядку та спокою закрити на нетривалий час усі вищі чоловічі навчальні заклади» [8, арк. 123]. Тож вони поновили свою роботу лише за місяць – з 17 грудня 1918 р., вже за розпорядження Директорії УНР [8, арк. 96].

Після другого приходу більшовиків до влади в Україні (на рубежі 1918 – 1919 р і до літа 1919 р.) управління вишами було передано комісарам [11, арк. 34; 18]. Проводилось злиття вишів [19, с. 359-360]. Докорінно змінювалась навіть структура навчальних дисциплін: припинялось викладання юридичних дисциплін, богослов'я [8, арк. 105]. Натомість вводились нові. Наприклад, О.Г. Шліхтер мав читати в київських вишах курс «Політика радянської влади в продовольчому питанні» [5, арк. 36-37]. Відбулись і репресії щодо викладачів вишів. Так, в Київському університеті були розстріляні професори П. Армашевський та Т. Флоринський [19, с. 361]. Загалом, було звільнено всіх старих керівників вишів (спеціальною постановою більшовицької влади від 21 січня 1919 р.), водночас здійснювалася ротація викладацьких кадрів на нові, з «правильним соціальним походженням». Все це засвідчувало політизацію навчального процесу та цілковите підпорядкування закладів вищої освіти радянській владі. З однієї сторони це можна розглядати як докорінний злам всієї попередньої традиції розвитку і функціонування вищої школи. Однак з іншої – це нагадувало реакційні хвилі в політиці власне Російської імперії щодо вищої школи – за часів Миколи І та Олександра ІІІ.

При цьому радянська влада практично не допомагала вишам матеріально. І водночас обрубила єдине джерело самостійного заробляння закладами вищої освіти коштів – скасувала плату за навчання з 1 березня

1919 р. Так само було спрощено процедуру вступу на навчання до закладів вищої освіти: віковий ценз для вступників знижувався до 16 років, заборонялось вимагати від вступників «дипломи та будь-які посвідчення» [9, арк. 4]. Паралельно відбулось зрівняння в правах вільно-слухачів і студентів денної форми навчання та було зменшено сам термін навчання – з 4 до 2 – 3 років при одночасному скасуванні перевідних іспитів. З наближенням театру бойових дій влітку 1919 р. радянська влада вдалась до масової мобілізації студентів [11, арк. 22], а сам навчальний процес фактично припинився.

Період денікінської окупації був позначений спробами повернутись до стану справ, що існував в царській Росії: відновлювалась дореволюційна структура вишів та порядок керівництва ними, з учбовими округами та попечителями включно. Відбулась зміна керівників вишів на лояльних до денікінців (часто прибічників великоросійського шовінізму). Це стосувалось викладацького складу вишів загалом і проявилось, наприклад, на успішній кар'єрі в цей час Є.Д. Сташевського [25, с. 77-83; 26, с. 341-343]. Так як і більшовики, денікінці прагнули використати виші для політичної пропаганди та підтримки «студентів-державників» великодержавницької російської орієнтації.

Однак період панування денікінців в Україні був нетривалим і тому принципово не змінив вектору розвитку, адже ж незабаром на більшій частині українських земель відновилась радянська влада. В ході зміни влади відступаючі часто вдавались до нищення матеріальної бази вишів. Наприклад, під час відступу денікінців з Ніжина в листопаді 1919 р. останні підпалили корпус місцевого інституту [22, с. 199]. Одночасно заклади вищої освіти зазнавали й відвертих пограбувань.

Радянська влада, що відновилась в Україні на межі 1919 – 1920 рр., продовжила ламку старої системи вищої освіти (як і освіти загалом). Було відновлено посади комісарів, котрі фактично й керували вишами. Посилювалась політизація, зокрема відбулись чистки викладацького та студентського складу вишів. Натомість більшовицька влада й надалі нехтувала матеріальним забезпеченням закладів вищої освіти. Тож зима 1920 – 1921 рр. стала однією з найтяжчих в історії вищої школи України, що підпала під радянську владу. Крім голоду, суцільних нестатків, дефіциту паперу, це був ще й час паливної кризи. Наприклад, в комерційному інституті Києва в цей час неможливо було проводити навіть лабораторні роботи «внаслідок замерзання води та реактивів і неможливістю торкатися приборів» [13, арк. 68]. Під загрозою знищення опинились окремі підрозділи, приміщення закладів вищої освіти [19, с. 364].

Відчуваючи, що саме так і буде, чимало представників професорської корпорації виїхали до Криму разом з відступаючими денікінськими військами, а потім опинились на еміграції. Так само вчинили й ті, що активно підтримували відродження політичної незалежності України. Тож вища школа втратила значний науково-педагогічний потенціал, що ознаменувало початок ліквідації вузівських традицій та розрив зв'язку поколінь –

тенденцій, що були завершені в 1920-ті рр., в умовах становлення сталінського тоталітаризму та створення нової радянської вищої школи.

Отже, 1920-ті роки в історії вищої школи в УСРР були позначені насамперед труднощами матеріального порядку, які особливо проявлялися в першій половині означеного десятиліття, хоча зберігалися і до його завершення.

Більшовицька влада в УСРР ліквідувала університетську освіту. У 1920 р. на базі університетів були створені вузькопрофільні інститути для прискореної підготовки фахівців нової радянської генерації. Зокрема, на базі класичних університетів створювались інститути народної освіти (ІНО) та інші вищі навчальні заклади. Крім того, із суто тимчасових прагматичних мотивів вищу освіту давали технікуми. При цьому ліквідовувалася частина факультетів та інших структурних підрозділів колишніх університетів [19, с. 367] як непотрібних «в умовах побудови комуністичного суспільства». Наслідком цих новацій стала ліквідація цілих напрямів не лише у вищій освіті, але й в науковій роботі.

Єдиним позитивом можна вважати зняття гендерного бар'єру на навчання у закладах вищої освіти. Але й тут перші кроки були зроблені ще в дореволюційний період (так, в Київському комерційному інституті від моменту його створення у 1906 р. дістали змогу спільно навчатись представники обох статей [10, арк. 1]) і ця тенденція поступово посилювалася у багатьох тогочасних країнах.

Як певний позитив радянська влада приписувала собі політику українізації вищої школи у 1920-і рр. Але варто зазначити, що, будуючи нову радянську систему вищої освіти, покликану утвердити в людській свідомості комуністичні ідеали, більшовики усвідомлювали всю важливість використання в цій справі національної мови. Насправді, більшовики були вимушені здійснювати означену політику для залучення до соціалістичного будівництва української інтелігенції та укорінення радянської влади. І коли означена мета була досягнута, сформувався тоталітарний режим радянської влади, політика українізації на початку 1930-х рр. була припинена, натомість розгорнулася боротьба з «українським буржуазним націоналізмом» та розпочався загальний процес русифікації освіти в УСРР. Загалом до кінця 1920-х рр. українізація вищої школи в УСРР так і не була завершена. У 1929-1930 навчальному році всі вузи вважалися українізованими на 40%. Щоправда, зросла кількість українців серед студентів: їх було 62,8%, а наступного 1930-1931 навчального року – понад 70%. Залишалися двомовні вузи, де найважливіші фахові предмети викладалися переважно російською мовою, а українською – деякі загальноосвітні дисципліни, зокрема політосвіта тощо.

Почасти позитивним кроком більшовицької влади УСРР у 1920-ті роки стала уніфікація сфери освіти, зокрема й вищої. Водночас всі заклади вищої освіти стали державними і втратили ознаки автономії. Всі приватні виші були ліквідовані чи одержавлені. Створення радянської вищої освіти у 1920-ті рр. супроводжувалося невизнанням попередніх досягнень вищої школи.

Радянська вища школа створювалася і функціонувала на основі класового принципу – у праві здобувати вищу освіту утисків зазнавали представники старих елітарних груп, заможних верств, так званих ворожих щодо радянської влади осіб та їхніх дітей. Студентство часто зазнавало свавілля з боку представників радянської влади. Так, у 1920 р. студенти в Києві скаржились, що їх затримували на вулицях військові патрулі та направляли на тилові роботи [4, арк. 45 зв.]. Звичною практикою стають безоплатні і фактично примусові роботи (суботники, недільники тощо).

Дотримуючись класового принципу, більшовицька влада хотіла забезпечити повну перевагу вихідців із робітників і селян серед студентів вузів, що в перспективі мало забезпечити формування нової радянської інтелігенції, ідейно відданої комуністичним ідеалам. Натомість у 1920 році діти робітників у вузах складали 3%, селян – 6%. У 1921/1922 навчальному році серед студентів вузів УСРР робітники становили лише 6%, а селяни – 10,3%. Діти службовців складали переважну більшість – 59,1%, питома вага вихідців із інших соціальних груп серед вузівського студентства досягала 24,6%. Це аж ніяк не відповідало потребам держави «диктатури пролетаріату», якій потрібна була «своя, класово близька, інтелігенція».

Втілюючи в життя класовий пролетарський принцип щодо формування контингенту студентів вузів, більшовики максимально спрощували процедуру вступу і навчання у вишах вихідцям із робітників і селян, які часто не мали належної підготовки. Не вирішувала це питання і створена у 1920-ті роки мережа денних та вечірніх робітничих факультетів. Справа в тому, що відповідно до правових, нормативних документів вищих органів влади та управління УСРР, які орієнтували на дотримання пролетарських соціальних засад комплектування і функціонування робітничих факультетів, право відряджати на навчання до вузів своїх представників отримали профспілки разом із радянськими органами, партійними, комсомольськими та військовими частинами. Тому поширеною була практика направляти на навчання насамперед активістів, які часто не мали ніякої освітньої підготовки або ж лише пройшли курси лікнепу. З іншого боку, термін навчання на робітничих факультетах спочатку охоплював 2 або 3 роки, чого явно було недостатньо для якісної підготовки робітфаківців до вступу у вищі навчальні заклади. Тому з 1926-27 навчального року термін навчання на усіх денних робітфаках було збільшено до трьох років. Загалом робітничі факультети у 1920-ті роки розглядалися радянською владою як один із найважливіших засобів «пролетаризації» вищої школи в УСРР. Уже в середині 1920-х рр. відбувся злам у соціальному складі студентів. У 1926 р. до вузів було прийнято 28,5% робітників і 24,8% селян.

Одночасно з «оробітниченням» студентського контингенту здійснювалося витіснення з вищої школи «ворожого елементу» шляхом «перевірки соціального складу» студентів та проведення «чисток» непролетарських верств. Так, у 1921 р. на цій підставі з вишів було відраховано до 20 % студентів [19, с. 547]. Така робота тривала впродовж усіх 1920-х років. 8 серпня 1928 р. Народний Комісаріат Освіти (НКО) УСРР

видав спеціальну постанову, адресовану всім закладам вищої освіти в УСРР, у якій вимагав провести «глибоку роботу для очистки ВУЗів від чужого ворожого нам елементу» [15, арк. 38]. Під останнім розумілись всі, хто не підтримував радянську владу або належав до тих соціальних груп, які гіпотетично могли бути ворожими до неї. При цьому для очищення студентства від непотрібних елементів передбачалося залучити радянський актив вузів та громадськість [15, арк. 38]. Такі ж підходи практикувалися і до старих професорсько-викладацьких кадрів, яких часто репресували. У 1920-ті роки відбувався процес активного витіснення з вищої школи викладачів, котрі почали свою діяльність у вишах до 1917 р. як «ідейно чужорідного елементу». При цьому вища школа потрапила під особливо пильний ідеологічний і політичний контроль радянської влади, що дозволяє стверджувати про спадковість де-факто більшовицької політики від російської імперської. Навчальні програми у вузах, як і навчальний процес загалом, були політизовані та ідеологізовані [19, с. 508-513].

Прорадянський студентський актив широко залучався до різних політичних кампаній – від боротьби з неграмотністю на початку 1920-х років [19, с. 550] до відбирання у селян продовольства під час голодомору 1932 – 1933 рр. Радянська вища школа готувала з молоді слухняних виконавців політики більшовицької партії в усіх сферах суспільного життя. У всіх закладах вищої освіти створювались комсомольські та партійні осередки [19, с. 544-546], які здійснювали ідеологічний і політичний контроль всієї вузівської роботи. Щоправда, поступово змінилось ставлення до невстигаючих студентів. Ті з них, хто не входив до партійного, комсомольського чи профспілкового активу, зараховувалися до осіб, котрі не розуміють потреб і завдань, що стоять перед державою. Посилення дисципліни та вимог щодо отриманих знань студентів відбувалось одночасно з утвердженням тоталітарних тенденцій в суспільстві. Водночас продовжувалися різного роду експерименти в організації навчального процесу та структури вишів [19, с. 496-497], які часто не забезпечували якісних змін у вищій освіті.

Радянська історіографія часто замовчувала той факт, що у 1920-ті рр. освіта в СРСР була платною. Доволі висока плата за навчання у вищій школі була відновлена (за винятком робітфаків, оскільки на них зазвичай навчались особи, котрі вступили до вищої школи за партійною квотою) постановою РНК УСРР від 2 березня 1922 р. [14, арк. 4]. Однак кошти, які заробляли виші, йшли на рахунки НКО, тому вища школа постійно відчувала брак фінансування, навіть наприкінці 1920-х – на початку 1930-х рр. [19, с. 475]. Часто органи радянської влади офіційно вимушені були визнавати неможливість платити стипендії тим, хто на них мав право [14, арк. 4]. Зазвичай, при наданні стипендій застосовувався насамперед класовий принцип. Їх могли отримувати лише вихідці із робітників і селян, активісти, члени партії, комсомолу, профспілок. Загалом матеріальне забезпечення студентів з боку держави було явно недостатнім, не покривало їхніх найнеобхідніших потреб [19, с. 540-543].

Радянська уніфікація культурно-освітньої сфери, яка особливо активно почала здійснюватися наприкінці 1920-х – першій половині 1930-х рр. зумовили відновлення університетів в УСРР. Справа в тому, що на початку 1930-х рр. у Радянському Союзі була запроваджена єдина система індустріально-технічної освіти, єдині типи вищих навчальних закладів. За російським зразком технікуми було перетворено у середні спеціальні навчальні заклади. Виконуючи розпорядження союзних органів влади уряд Української СРР 10 березня 1933 р. ухвалив постанову «Про організацію в Україні державних університетів» [19, с. 555], які були відкриті у Києві, Харкові, Одесі та Дніпропетровську.

Підсумовуючи ретроспективний огляд стану вищої освіти в Україні в 1917 – 1920-х рр., варто зазначити її залежність від політичних змін, які відбувалися в країні в означений час, та політичного курсу влади. Ця залежність цілком закономірна, але різкі зміни в сфері вищої освіти, як це було в роки Української революції та після взяття влади на більшій частині території Україні більшовиками, часто негативно позначалися на стані вищої освіти. Зміст більшовицької реорганізації вищої освіти УСРР у 1920-ті рр. переконує, що реформування означеної сфери має здійснюватися відповідно до викликів часу з урахуванням набутого досвіду і з метою якісних змін в освітніх послугах. Одним із пріоритетних завдань є належне матеріально-фінансове забезпечення державних і комерційних вузів, нормативно-правове визнання і дотримання їх автономності та незалежності від впливу партійних та інших політичних структур.

Враховуючи, що вища школа була і залишається своєрідним індикатором всіх змін у суспільстві, забезпечує його поступ вперед, одним із головних завдань влади є здійснення виваженої, науково-обґрунтованої політики в сфері вищої освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Alma mater: Університет св. Володимира напередодні та в добу Української революції. 1917-1920. Матеріали, документи, спогади. К.: Прайм, 2000. 702 с.
2. Брандт А. Листья пожелтелые. Передуманное и пережитое. Белград, 1930. 198 с.
3. Гессен Ю. Закон и жизнь. Как созидались ограничительные законы о жительстве евреев в России. СПб., 1911. 193 с.
4. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 1. Спр 167.
5. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 8. Спр. 1072.
6. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 8. Спр. 1277.
7. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 8. Спр. 1330.
8. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 13. Спр. 1а.
9. Держархів м. Києва. Ф. 183. Оп. 1 Спр. 3449.
10. Держархів м. Києва. Ф. 229. Оп. 1 Спр. 8
11. Держархів м. Києва. Ф. Р-871. Оп. 1. Спр. 30.
12. Держархів м. Києва. Ф. Р-871. Оп. 2. Спр. 118.

13. Держархів м. Києва. Ф. Р-871. Оп. 2. Спр. 1472.
14. Держархів м. Києва. Ф. Р-871. Оп. 3. Спр. 23.
15. Держархів м. Києва. Ф. Р-871. Оп. 3. Спр. 91.
16. Доунар-Запольскі, М. (2017). Вібране / Укладання В. Лебедєва. Мінск: Беларусская навука. 668 с.
17. Иванов А.Е. Еврейское студенчество в высшей школе Российской империи начала XX века. Каким оно было? Опыт социокультурного портретирования. М.: Новый хронограф, 2007. 436 с.
18. Известия ВУЦВК. 1919. № 65. 11 березня.
19. Історія Київського університету : монографія / В.Ф. Колесник, Г.М. Казакевич, О.Г. Сокирко та ін.; за ред. Л.В. Губерського, І.К. Патриляка, В.Ф. Колесника, А.І. Чуткого. К.: ВПЦ «Київський університет», 2019. Т. 1. 716 с.
20. Матяш І.Б. Особа в українській архівістиці: Біографічні нариси. К., 2001. 228 с.
21. Полонська-Василенко Н. Революція 1917: спогади // Український історик. 1989. Вип. 1–4.
22. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжинська вища школа: сторінки історії. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, ТОВ «Видавництво»Аспект-Поліграф», 2005. 420 с.
23. Спекторский Е.В. Столетие Киевского университета св. Владимира. Белград, 1935. Репринт. вид. К.: Издательско-полиграфический центр «Киевский университет», 2007. 104 с.
24. Ульяновський В., Короткий В., Скиба О. Останній ректор Університету Святого Володимира Євген Васильович Спекторський / В.Ульяновський, В.Короткий, О.Скиба. К., 2007. 311с.
25. Чуткий А.І. Питання зміни професорської культури в Києві на початку XX ст.: «справа Є.Д. Сташевського» та припинення М.В. Довнар-Запольським роботи в Київському комерційному інституті // Гілея. 2011. № 49 (№ 7). С. 77-83.
26. Чуткий А.І. Київський комерційний інститут: витоки та історичний поступ (1906 – 1920 рр.). Ніжин: ПП Лисенко ММ, 2013. 524 с.

Міхеєва О. Ю.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова;

Коваленко О. О.,
здобувачка освіти спеціальності
«Соціальна робота. Соціальна педагогіка»
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова

ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті характеризуються історичні етапи становлення соціальної роботи в Україні. Визначено основні законодавчі документи, що регулювали соціальну допомогу та підтримку незахищених верств населення. Зазначається, що використовувався закордонний досвід підготовки фахівців соціальної сфери, який був адаптований до українських вимог та потреб соціальної ситуації.

Ключові слова: *соціальна робота, соціальне забезпечення, соціальна допомога, соціальна підтримка, рівні підготовки.*

Питання ефективної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до різних аспектів майбутньої професійної діяльності привертає сьогодні значну увагу світової і вітчизняної наукової спільноти, адже це завдання й обов'язок, відповідно до актуальних запитів суспільства і держави, визначається наскрізним для усіх напрямів соціальної і соціально-педагогічної роботи. Для забезпечення відповідності європейським і світовим стандартам підготовки фахівців соціальної сфери і проведення досліджень сучасні заклади вищої освіти мають пройти непростий шлях, основною метою якого є збереження кращих традицій української освіти та глибоке вивчення європейського досвіду щодо посилення практик вищої освітньої системи.

Вивчення міжнародного досвіду соціальної освіти є одним з найважливіших інструментів розробки і впровадження нових ідей, які надають можливості глибше осмислити специфіку соціальної роботи, упровадити в освітній процес ефективні концепції, що пройшли випробування часом: поєднання теорії та практики, міждисциплінарну інтеграцію, інноваційні технології тощо.

Варто взяти до уваги те, що формування соціальної сфери в Україні бере початок ще за часів християнізації, яка справила вирішальний вплив на всі сфери життя тогочасного суспільства, на соціальні відносини, що закономірно позначилося на характері, формах допомоги та підтримки незахищених верств населення. З цього часу починає формуватися християнська концепція допомоги, в основі якої перебуває філософія любові

до ближнього. Звісно, що основними об'єктами допомоги стають хворі, жебраки, вдови, сироти. З'являються законодавчі акти, що регулюють відносини у царині підтримки та допомоги різних категорій населення. До найдавніших джерел права належать церковні статути князів Володимира Великого та його сина Ярослава Мудрого, що містять норми шлюбно-сімейних відносин. Виникають також нові суб'єкти допомоги – князь, церква, парафія, монастирі, утверджуються й основні її напрями – княжа і церковно-монастирська підтримки, парафіяльна благодійність, милостиня.

Узагалі закони Ярослава стосовно опікування дітей були дуже гуманні для тих часів, адже вирішували найнагальніші за проблемністю питання. «Руська Правда» була першим слов'янським кодексом законів, що нагадувала сучасні соціальні програми. Про важливість для князя Ярослава соціальної теми свідчить той факт, що з 37 його статей, вісім цілком присвячено проблемам захисту дітей. Ця перша спроба складання руського зводу законів так чи інакше визначила всю подальшу законотворчість в Україні.

Фундаторами соціального руху захисту прав дітей та молоді в Європі були доброчинні організації, церковні теологи і філантропи. Наслідком накопичення європейського досвіду соціальної педагогіки та соціальної роботи є тенденція до створення спілок, які ініціюють дослідницьку діяльність, організовують міжнародні заходи, де формуються завдання для цієї професії та визначаються її здобутки. Відтак, з'являються новітні напрями та технології європейської соціально-педагогічної роботи.

На рубежі XIX–XX століть, у багатьох європейських країнах – Великій Британії, Німеччині, Нідерландах, Швеції, Франції та США виникає особливий вид професійної діяльності – соціальна робота, яка за кілька десятиліть набула значного розвитку одночасно з діяльністю благодійних організацій.

Говорячи про Україну, проголошення суверенітету поставило перед нею, як новою державою, завдання: реформувати систему соціального забезпечення, створити дієву модель соціального захисту населення та умови для розвитку громадянського суспільства Отже, в незалежній Україні виникла об'єктивна потреба у підготовці фахівців соціальної сфери.

Офіційне введення як навчальної дисципліни припадає на весну 1991 року й пов'язане з діяльністю Тимчасового науково-дослідницького колективу «Школа – мікрорайон» (створеного 1989 року АПН і Державним комітетом народної освіти СРСР). Спеціальний факультет перепідготовки соціальних педагогів і працівників відкрито 1992 року в Донецькому університеті. У 1993 розпочалася робота з відкриття нової спеціальності в НУ «Києво-Могилянська академія»: керівники навчального закладу брали участь у міжнародних семінарах, де мали змогу ознайомитися із принципами і концепціями соціальної роботи [1, с. 12].

Важливу роль у розвитку соціальної роботи як навчальної дисципліни та науки відіграв україно-британо-португальський проект ТЕМПУС-ТАСІС «Соціальна робота в Україні». Завдяки гранту Європейського Союзу до

Школи соціальної роботи Києво-Могилянської академії приїхали відомі закордонні фахівці (Шуламіт Рамон, Стівен Шардоу, Фернанда Родрігес та ін.), які викладали студентам і ділилися досвідом з українськими колегами. Проводилися міжнародні науково-практичні конференції, відбувалося стажування студентів і викладачів за кордоном. Оскільки проект було підтримано на урядовому рівні, то це дало змогу ввести нову спеціальність у перелік МОН України та почати підготовку відповідних фахівців в Україні.

Так, україно-нідерландський проект ТАСІС Європейського Союзу «Соціальний захист в Україні», який реалізовувався у 1996- 1998 роках на базі Міністерства праці та соціальної політики, серед іншого передбачав і розвиток відповідної спеціалізованої освіти. У його межах були розроблені програми для підготовки фахівців у Чернігівському юридичному коледжі, де ввели нову спеціальність із соціальної роботи на рівні молодшого спеціаліста (1997), а вже згодом на рівні бакалавра (1999). Цей же проект підтримував розвиток післядипломної освіти – курсів підвищення кваліфікації для керівного складу системи соціального захисту.

Можемо констатувати, що наприкінці 1990-х років з'явилась перша україномовна фахова література: підручники, посібники, монографії, а також наукові і науково-популярні періодичні видання. Так, з 1997 року виходить журнал «Соціальна політика і соціальна робота», згодом з'явився журнал «Практична психологія і соціальна робота». Продовжують виходити відомчі видання Міністерства праці та соціальної політики України, які мають багаторічну історію, а саме: «Україна: аспекти праці», «Охорона праці», «Соціальний захист», а також виникають нові, наприклад, журнал «Соціальна робота в Україні: теорія і практика» (Державний центр соціальних служб для молоді) [1, с. 98-99].

Зазначимо, що об'єктивними передумовами моделювання системи фахової підготовки фахівців соціальної сфери в України на етапі її становлення прийнято вважати такі як:

- розбудова мережі соціальних закладів, установ соціального обслуговування, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, відродження благодійності та волонтерства, створення недержавних соціальних служб, громадських організацій, що потребували підтримки кваліфікованих соціальних працівників ;
- підпорядкованість різним суб'єктам державної політики, а саме Міністерство праці та соціальної політики України, Державний комітет України у справах сім'ї та молоді, Державний центр соціальних служб для молоді, Служба у справах неповнолітніх ;
- розповсюдження закордонного досвіду соціальної роботи через створення Школи соціальної роботи та відкриття нової спеціальності «Соціальна робота»;
- розробка моделей підготовки соціальних працівників на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях «допрофесійний – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр» на основі вивчення закордонного досвіду, який адаптовано до вітчизняних умов.

Отже, у ХХ столітті в Україні певне завершення отримала перша модель професійної підготовки соціальних працівників за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями (бакалавр, спеціаліст, магістр), що мала як необхідне програмно-освітнє забезпечення (ОПП, ОКХ, навчальний план, навчальні програми з дисциплін), так і суто навчально-методичне (підручники, посібники, словники, метод. рекомендації, періодичні видання тощо) [3, с.117-121].

У період від 2011 р. і по теперішній час відбувається остаточне становлення спеціальності «Соціальна робота» та створення організаційно-методичних умов для оновлення підготовки соціальних працівників відповідно до проблематики соціальної роботи, методологічних досліджень соціальної роботи як науки, інноваційної педагогіки та соціальної інноватики; формується інноваційна підготовка соціальних працівників.

Вивчення системи професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти вищих України дає підстави визначити деякі особливості. Зокрема, сьогодні підготовкою цих фахівців в системі вищої освіти на всіх освітніх рівнях займаються близько 70 університетів країни. На сьогодні спеціальність «Соціальна робота» віднесена до окремої галузі знань «23 Соціальна робота», що показує тенденції розвитку як самої спеціальності, так і професії, а також її важливість для українського суспільства [4, с.150].

Друга особливість процесу професійної підготовки соціальних працівників в системі вищої освіти полягає у неперервності та багаторівневості системи підготовки, про що свідчить наявність всіх освітніх рівнів за цією спеціальністю.

Третьою характеристикою підготовки фахівців із соціальної роботи є сфера практичного застосування професійних компетенцій випускників спеціальності «соціальна робота» в професійній діяльності. Сьогодні можна спостерігати потребу в соціальних працівниках не тільки в галузі соціального захисту населення, а і в державній сфері, бізнес-структурах, громадських організаціях, що говорить про «універсальність» цієї професії.

В українських закладах вищої освіти спостерігається домінування традиційних видів навчальних занять, за допомогою яких готуються фахівці – класичні лекції, семінари, самостійна підготовка. Розглядаючи лекцію як метод викладання дисциплін при навчанні соціальних працівників відзначимо, що ця форма організації навчального процесу виступає однією із провідних. За допомогою лекції викладач надає студентам систематизовану, необхідну і актуальну інформацію

Звертаючи увагу на організацію та ведення семінарських занять під час навчання на спеціальності «соціальна робота» в українських закладах вищої освіти, відзначимо, що вони проводяться у формі викладення підготовленого матеріалу студентом, повторювання пройденого лекційного матеріалу, а також шляхом впровадження дискусій і діалогу із викладачем та аудиторією. Семінарські заняття дають можливість більш глибокого вивчення предмету. На думку дослідників С. Хупера та М. Хенефіна, при підготовці соціальних

працівників семінарські заняття мають перевагу по збагаченню словникового запасу студентів. Така форма занять є корисною для майбутніх фахівців, оскільки грамотне мовлення – це одна із умов успішної професійної діяльності та взаємодії соціального працівника із отримувачем послуг. На сьогодні спостерігається ряд інноваційних форм роботи, які використовуються для підготовки сучасних здобувачів освіти (кейс-методи, проблемного навчання, творчі завдання, розроблення проектів та програм, рекламно-інформаційної продукції тощо), що сприяє комплексній підготовці здобувача освіти спеціальності соціальна робота до виконання практичних завдань.

Отже, сьогодні в нашій країні, як і в інших країнах світу питання стоїть про підготовку професіоналів для соціальної сфери, яких необхідно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві. А це можливо лише у закладах освіти, які будують навчання на нових позиціях і враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні. Для вирішення цього завдання потрібен весь досвід, знання, які нагромаджені в нашій країні так і закордоном.

Список використаних джерел та літератури:

1. Березін О. В. Механізми формування та методологія розвитку закладів і підприємств соціального обслуговування : монографія / О. В. Березін, М. Г. Безпарточний, Л. О. Нікілєва. Полтава. Інтер-Графіка. 2013. 210 с. С.98-99.
2. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2010. № 15. 16 с. С. 12.
3. Міхеєва О.Ю. Деякі особливості підготовки соціальних педагогів в Україні // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. Київ. 2008. С.117-121.
4. Фурман А. В. Історія соціальної роботи: [навчальний посібник]. Тернопіль : ТНЕУ. 2014. 174 с. С. 150.

Адамський В.Р.,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри суспільних дисциплін
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ДО ІСТОРІЇ ЗАСНУВАННЯ ПРОСКУРІВСЬКИХ ВИЩИХ ТРИРІЧНИХ ПЕДАГОІГЧНИХ КУРСІВ

У повідомленні аналізується процес щодо заснування у Проскурові вищих трирічних педагогічних курсів на початку 1920-х років. Продемонстровано загальну картину освітнього життя у повітовому місті на Поділлі на час утвердження в краї радянської моделі державності, з'ясовано можливі дати заснування педагогічних курсів.

Ключові слова: *курси, вчителі, Проскурів, освіта, соціальне виховання, радянська влада.*

Система підготовки вчительських кадрів на Поділлі для навчальних закладів різних рівнів у пізньоімперський період здійснювалася Вінницьким педагогічним інститутом, заснованим у 1912 р., а також Балтською, Ольгопільською та Кам'янець-Подільською учительськими семінаріями. У добу Української революції 1917–1921 рр. 22 жовтня 1918 р. відбулося урочисте відкриття Кам'янець-Подільського державного українського університету. У неймовірно важких умовах він провадив підготовку фахових спеціалістів для державних потреб, зокрема для різних закладів системи освіти. Навчальний процес в його національних формах тривав до середини листопада 1920 р., тобто до часу перебування у краї українських державних та військових структур [1].

Перебування регіону в епіцентрі військових дій не могло не позначитися на стані шкільництва. При цьому поряд із фінансовими та матеріальними проблемами суттєво давався взнаки і фактор відсутності достатньо підготовлених фахівців. Не становив виняток у цьому відношенні навіть повітовий центр м. Проскурів. Навесні 1920 р. Головноуповноважений уряду УНР І. Огієнко відрядив до міста свого уповноваженого представника І. Кишківського, котрий у супроводі освітнього референта при Проскурівському старостві С. Лісевича відвідали місцеві школи на предмет з'ясування їхнього стану [2]. Висновки останніх були достатньо невтішними. Так, із восьми початкових шкіл, що функціонували у місті, лише в одній навчальний процес провадився на належному рівні. В інших школах ситуація виглядала більш ніж песимістично. Крім інших чинників, що уможливлював сумну реальність, був фактор відсутності на місці належного і підготовленого вчительського персоналу [3].

Цю проблематику довелося вирішувати репрезентантам радянської моделі державності, яка остаточно утвердилася у Проскурові 18 листопада 1920 р. внаслідок оперативних дій бригади Г. Котовського. Проведена нею операція насправді виявилася досить вдалою. Принаймні, начальник 45

стрілецької дивізії Й. Е. Якір з цієї нагоди уже наступного дня видав окремий наказ, в якому наголошувалося: «Кавбригада 45 дивізії т. Котовського знову проробила неймовірний акт і знову вписала в свою прекрасну історію героїчну сторінку; у ніч з 17 на 18 листопада кавбригада після двох важких боїв взяла стратегічний пункт і базу білогвардійської наволочі – м. Проскурів, ліквідувавши зв'язок і плани білих… Увесь комсклад і червоноармійці, славетна червоноармійська сім'я 45 стрілецької червоноармійської дивізії, гордиться своєю героїчною кавалерією» [4].

Попередній досвід радянського урядування у місті в галузі освіти нічим особливим не вирізнявся. Це визнавали самі будівничі нового суспільного устрою [5]. Із весни 1920 р. в Україні розпочалася реалізація освітньої реформи, яка в своїй основі принципово відрізнялася від російської моделі. Самостійність дій Українського Наркомосу базувалася на спільній постанові Народних комісарів освіти, підписаній А. Луначарським та Г. Гринько 7 травня 1920 р. У її другому пункті констатувалося, що «всі декрети і роспорядження Наркомосвіти РСФРР можуть вживатися в межах України лише після їх оголошення чи підтвердження Наркомосвіти УСРР» [6].

Стратегічно нова політика у важливій державній галузі орієнтувалася переважно на соціальне виховання та професійну освіту. Зокрема, на першій Всеукраїнській нараді з питань освіти, що відбулася 20-30-го березня 1920 р. в м. Харкові, було прийнято рішення про будівництво вищої школи на основі принципів професіоналізації навчання та освіти з пристосуванням їх до технічних потреб часу [7].

При Наркомосі УСРР був створений відділ соціального виховання, який 25 квітня 1920 р. провів своє організаційне засідання. У його структурі діяло чотири підвідділи, які, в свою чергу, ділилися на відповідні секції. Зокрема, у межах загально-організаційного підвідділу функціонували секції управління, адміністративна, організаційна, пропаганди та статистична, у межах науково-педагогічного – секції підготовки робітників освіти, редакційна, наукової розробки питань виховання, у межах дитячих установ – секції дитячих будинків, дошкільна, шкільна, позашкільних заходів, дефективних дітей, у межах охорони дитинства – секції охорони дитячої праці, лікувально-санітарна, соціального виховання [8].

У перший день липня 1920 р. Наркомос УСРР схвалив Декларацію Наркомосу УСРР про соціальне виховання дітей. Пріоритетною ідеєю цього документа виступало завдання щодо організації належного навчання, виховання та матеріального забезпечення дітей [9].

28 липня 1920 р. Г. Гринько підписав постанову «Про педагогічні школи (учительські семінарії)». У ній, з огляду на потребу спішної підготовки робітників соціального виховання, Наркомосвіти постановив усі вчительські семінарії та їм подібні школи перетворити в трирічні педагогічні школи з метою підготовки працівників для системи соціального виховання – дитячих будинків, садків, майданів, захистків, колоній, клубів та 4 молодших класів семирічної загальної трудової школи з тим, щоб робітники ці хоч в загальних рисах були ознайомлені з методами позашкільної освіти дорослих [10].

Безпосереднє керівництво педагогічними школами закріплялося за губернськими відділами народної освіти, які у своїй діяльності мали керуватися вказівками відділу підготовки робітників освіти при Наркомосі УСРР. Нормативним документом також передбачалося, що нові навчальні заклади мали розпочати роботу 1 вересня 1920 р. [11]. Як згодом зауважував М. Зотін, багато чого в цій постанові було відірваним від життя, принаймні проблемним для виконання [12].

Шляхи підготовки робітників соціального виховання стали предметом серйозного обговорення на ІІ Всеукраїнській нараді з питань освіти, що відбулася у Харкові наприкінці серпня 1920 р. Цій проблематиці було присвячено декілька доповідей [13]. У основній із них «Підготовка робітників соціяльного виховання», виголошеній Поповим, наголошувалося на шляхах, завдяки яким можна було б «утворити кадр педагогів», здатних реалізувати нову систему соціального виховання. Окрім «натужної агітації, спеціяльного видавництва, інструктування на місці праці», на думку доповідача, необхідна поспішна організація «короткосрочних і довгосрочних установ по підготовці з елитно-зразковими установами соціяльного виховання при них» [14]. Під короткостроковими заходами малося на увазі заснування різних курсів, проведення конференцій, комісій, з'їздів, нарад та ін. Щодо довгострокових установ, то «до повної реалізації «схеми народної освіти в УСРР – по групі педагогічній», – необхідна негайна організація 3-4 літніх педагогичних шкіл, котрі повинні ввійти в систему професійної (педагогичної) освіти» [15].

Крім того, до швидкої та якісної підготовки вчителів для трудової школи спонукав реальний стан справ у справі виховання дітей. Так, у циркулярному листі завідуючого відділом соціального виховання Бутвина до робітників соціального виховання, підписаного 12 серпня 1920 р., констатувалося, що «в сучасний мент, коли турботи про дітей революції силою річей виставлено на перший плян і стали надзвичайно важними державними питаннями, меньш всього допустимо миритися з тією байдужістю робітників освіти, тою халатністю до своїх обов'язків, яка зараз панує. Робоча дісципліна впала. Заняття з дітьми часто носять випадковий характер. Для їх організації й пляномірного провадження не приймається ніяких серьозних заходів» [16].

З огляду на це, Бутвин наголошував, що такому стану речей має бути покладений край. В основі педагогічної діяльності кожного освітянина, на його думку, мала лежати ініціатива, «пролетарська праця», старанний облік творчої роботи. Власне, до цього закликав обов'язок перед «Червоною Армією», педагогічне сумління та визнання «тяжкої відповідальности перед підростаючим поколінням» [17].

Запропонована Наркомосом стратегія стала предметом грунтовного обговорення на регіональному рівні. На Проскурівщині взагалі не існувало спеціальних закладів для підготовки вчителів. Тому впродовж липня-вересня 1921 р. з метою підвищення кваліфікації працівників освіти у Проскурові функціонували педагогічні курси. На них записалося 83 слухачі. Переважно це були 18-20-річні діти селян середнього та малого статку та фахові вчителі

з сільської місцевості. Зокрема, останніх було 15 осіб, 3 службовців із повітового відділу народної освіти, решта – випускники вищих початкових шкіл, трудшкіл, а також слухачі, які закінчили 4-5 класів колишніх середніх шкіл. Курси обслуговували 18 осіб викладацького складу, а також діловод, завгосп, двоє бібліотекарів та службовець [18]. При курсах був організований гуртожиток, де проживало до 45 курсантів. Харчування здійснювалось завдяки допомозі повітового продовольчого комітету. Однак його катастрофічно не вистачало. Тому керівництву курсів доводилось постійно відпускати курсантів додому, аби ті мали змогу запасатись власними харчами. У зв'язку з цим біля 20 слухачів з віддалених населених пунктів взагалі перестали відвідувати заняття [19].

Фінансування й інших заходів відбувалося у мізерних сумах та у виняткових випадках. Оскільки затвердженого кошторису не вистачало, то видатки доводилося робити з інших призначень, зокрема з театральних сум повітового відділу народної освіти. В такий спосіб вдалося виділити частину коштів на додаткове харчування та ремонт гуртожитку.

Однак необхідним інвентарем курси були забезпечені досить добре. Тут у пригоді сталися матеріали, які перейшли у розпорядження вчителів від військових політкурсів, що були організовані в Проскурові. Крім того, для вирішення навчальних завдань курси могли скористатися фізико-хімічним та природничо-історичним кабінетами трудової школи № 4. До послуг слухачів була організована спеціальна бібліотека з фондом педагогічної літератури в кількості до 300 примірників.

Слухачі прослухали низку предметів. Так, фізичний розвиток дитини (16 год.), методика математики (38 год.), природознавство (40 год.), садівництво та городництво (2 год.), українська мова та література (15 год.), історія України (34 год.), гігієна (5 год.), історія мистецтва (4 год.), театральне мистецтво (4 год.), теорія музики (1 год.), електростанція та освітлення (4 год.), гімнастика та ігри (5 год.), образотворче мистецтво (22 год.), хоровий спів (6 год.), основи хімії та фізики (18 год.), вивчення та відвідування дитячих будинків (10 год.), лабораторні заняття з хімії (20 год.) [20]. Крім того, за час навчання було проведено п'ять конференцій, на яких із доповідями на політичні та педагогічні теми виступали самі слухачі.

У вересні був проведений залік. У слухачів перевіряли знання з природознавства, хімії, методики математики, історії України, фізичного розвитку дитини та малювання. До заліку допустили лише 34 курсанти, з яких 17 отримали позитивні оцінки. Їм видали свідоцтва про закінчення курсів. Такі ж свідоцтва отримали присутні на курсах вчителі, хоча вони й не здавали заліку.

За результатами проходження курсів 10 слухачів змогли працевлаштуватися до шкіл. Ще 20, з огляду на недостатню підготовку, вирішили продовжити навчання у трирічній педагогічній школі. Інші, як зауважував завідуючий повітового відділу професійної освіти Д. І. Попа, «роз'їхались по домам, несучи з собою збільшений запас знань, що потребували подальшого оформлення» [21].

Ще під час роботи цих курсів у керівництва Проскурівської повітової народної освіти визріла думка відкрити у місті педагогічну школу. Про це, зокрема, повідомила завідуюча повітовим відділом соціального виховання Янушевська на губернській нараді у Вінниці, яка відбулася 3-4 серпня 1921 р. [22].

Питання заснування Проскурівських трирічних педагогічних курсів начебто з'ясовано. Дослідники питання сходяться на даті 12 жовтня 1921 р., коли на курсах розпочалося навчання. Однак тут все ж таки необхідне певне пояснення.

Спроба визначити дату заснування курсів відноситься до 1970 р. Готуючись до святкування 50-річного ювілею, директор Хмельницького педагогічного училища Ф. Гончарук 19 квітня звернувся із запитом до Вінницького обласного державного архіву на предмет з'ясування, коли заснована школа. У відповідь 15 травня 1970 р. була надіслана архівна довідка, в якій констатовано, що «в документальних матеріалах Подільської губернської інспектури народної освіти, в річному звіті Проскурівського повітового відділу народної освіти за 1921 р. вказано, що Проскурівська педагогічна трьохрічна школа існує з 12 жовтня 1921 р.» [23]. Ця інформація й лягла в основу усіх подальших студій з даної проблематики. Зокрема, її оприлюднила Л. Ф. Шумлянська у підготовленому рукописі з історії навчального закладу [24], М. М. Дарманський, Ю. В. Телячий та Л. Ф. Шумлянська в колективній монографії [25] та інших працях.

Отже, заснування курсів безпосередньо прив'язується до дати початку їхньої роботи. Але цьому етапу передував період, коли власне ухвалювалося рішення про заснування курсів, відбулося призначення адміністрації та викладацького складу. На жаль, нам не вдалося віднайти первинних документів, які б проливали світло на ці питання. У статті К. Гайового, написаній в 1927 р., зазначено, що «постійну педагогічну школу з програмою приблизно профшколи з «педагогічним ухилом» було засновано «в дні четвертої річниці жовтня 1921 року за директивою Проскурівського Парткому та Виконкому» [26].

У рукописі Л. Ф. Шумлянської також йдеться про директиву Проскурівського державного та партійного органу. Її ухвала датується 20 вересням 1921 р. [27]. У колективній монографії історичне рішення лише парткому датується 22 вересням 1921 р. [28].

Зазначимо, що від цього часу до початку функціонування курсів було прийнято ще низку ухвал. Так, 10 жовтня 1921 р. рішенням відділу народної освіти та виконкому на посаду завідуючого курсів було призначено Д. І. Попу [29].

За радянською практикою заснування нових педагогічних курсів потребувало затвердження їх центральними органами управління освітою. З цього питання завідуючий Подільським губернським відділом народної освіти доповідав на засіданні колегії Укрголовпрофосу 23 жовтня 1921 р. У контексті затвердження операційного плану на 1922 р. та мережі закладів профтехосвіти питання було вирішене позитивно [30].

Таким чином, доконаною є відповідь на питання щодо приналежності репрезентантів радянської моделі державності до заснування у Проскурові трирічних педагогічних курсів. Однак не такою однозначною є думка про початок їхнього функціонування, власне яку дату чи подію вважати найбільш знаковою в започаткуванні освітнього проекту. Відтак дана проблематика продовжує залишатись актуальною для подальших дослідницьких практик.

Список використаних джерел та літератури:

1. Завальнюк О. М. Утворення і діяльність державних українських університетів (1917–1921 рр.): монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. 644 с.
2. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України. Ф. 1131. Оп. 1. Спр. 50. Арк. 3.
3. Головноуповноважений уряду Української Народної Республіки (1919–1920): Листування / Упорядн., автор вступ. статті В. Р. Адамський. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2020. С. 254–257.
4. Г. И. Котовский. Документы и материалы. К истории гражданской войны в СССР / сост.: Л. М. Чижова, Х. И. Муратов, М. П. Белый, Н. А. Краснова. Кишинев: Государственное издательство Молдавии, 1956. С. 255.
5. Архівні матеріали з історії Хмельницького педагогічного училища. 1921–1927 рр. // Поточний архів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Окрема папка. Арк. 22.
6. Постанова Народніх Комісарів Освіти РСФРР і УСРР. 7 травня 1920 р. // Збірник декретів, постанов та розпоряджень по Народньому комісаріяту освіти УСРР. Харків: Всеукраїнське державне видавництво, 1920. Вип. І. С. 17.
7. Терещенко С. А. Особливості становлення педагогічної освіти в Україні (1917–1933 рр.) // Вісник Черкаського університету: Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 18. С. 132.
8. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія. Київ: Богданова А. М., 2008. С. 165.
9. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціяльне виховання дітей // Вістник Народнього комісаріяту освіти УСРР. Харків, 1920. Ч. 1. С. 9–11.
10. Постанова Наркомосвіти УСРР про педагогічні школи (учительські семинарії). 28/VII. 1920 р. // Збірник декретів, наказів, розпоряджень по Народньому комісаріяту освіти УСРР. Харків: Всеукраїнське державне видавництво, 1920. Вип. ІІ. С. 18.
11. Там само. С. 19.
12. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні. Харків: Державне видавництво України, 1926. С. 7–8.
13. Народній Комісаріят Освіти. Друга Всеукраїнська нарада по Освіті. Харків, серпень 1920 р. Програм Наради // Всеукраїнська нарада по

народній освіті (Листівка організаційного бюро по скликанню наради). Харків, 1920. 24 серпня. С. 1.
14. Підготовка робітників соціяльного виховання. (Тези до докладу тов. Попова) // Всеукраїнська нарада по народній освіті (Листівка організаційного бюро по скликанню наради). Харків, 1920. 24 серпня. С. 1.
15. Там само. С. 2.
16. Обіжний лист до всіх робітників соціяльного виховання. 23 вересня 1920 р. // Збірник декретів, наказів і розпоряджень по народньому комісаріату освіти УСРР. Харків: Всеукраїнське державне видавництво, 1921. Вип. III. С. 17.
17. Там само. С. 18.
18. Державний архів Вінницької області. Ф. Р-254. Оп. 1. Спр. 161. Арк. 5.
19. Там само.
20. Там само.
21. Там само. Арк. 5–6.
22. Там само. Спр. 105. Арк. 2 зв.
23. Архівні матеріали з історії Хмельницького педагогічного училища. 1921–1927 рр. // Поточний архів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Окрема папка. Арк. 1.
24. Історія Хмельницького педагогічного училища. 1921–1970 роки. Машинопис // Поточний архів ХГПА. Арк. 2.
25. Дарманський М. М., Телячий Ю. В., Шумлянська Л. Ф. 80 років освітнього шляху. Сторінки історії Хмельницького педучилища, педколеджу, гуманітарно-педагогічного інституту. Хмельницький: Поділля, 2001. С. 10.
26. Архівні матеріали з історії Хмельницького педагогічного училища. 1921–1927 рр. // Поточний архів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Окрема папка. Арк. 31.
27. Історія Хмельницького педагогічного училища. 1921–1970 роки. Машинопис // Поточний архів ХГПА. Арк. 2.
28. Дарманський М. М., Телячий Ю. В., Шумлянська Л. Ф. 80 років освітнього шляху. Сторінки історії Хмельницького педучилища, педколеджу, гуманітарно-педагогічного інституту. Хмельницький: Поділля, 2001. С. 10.
29. Державний архів Вінницької області. Ф. Р-254. Оп. 1. Спр. 1224. Арк. 11.
30. Выдержки из протоколов заседаний Коллегии Укрглавпрофобра // Бюллетень Украинского Главного комитета профессионально-технического и специально-научного образования. 1921. № 8-9. С. 7.

Яблонська Д. Р.,
аспірантка кафедри історії України
історичного факультету
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка

ДОСВІД РОБОТИ ФАКУЛЬТЕТУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ІНО У 1920-Х РР.

У статті на історичному матеріалі досліджується процес заснування і діяльності факультету соціального виховання Кам'янець-Подільського інституту народної освіти. З'ясовано його структуру, основні завдання та головні проблеми, пов'язані із подальшою реорганізацією вишу.

Ключові слова: *Кам'янець-Подільський інститут народної освіти, факультет соціального виховання, навчальний процес, викладачі, студенти.*

Сучасні педагогічні закладів вищої освіти в Україні, які мають високопрофесійні викладацькі кадри, успішно готують учительські кадри, без яких неможливий розвиток загальноосвітньої школи, виконання нею назрілих завдань. Нагромаджений педвишами досвід роботи формувався упродовж тривалого часу, зокрема і в 1920-ті рр., коли у цій галузі здійснювалася підготовка необхідних для країни фахівців, зокрема, із соціального виховання. Цей аспект добре простежується на прикладі Кам'янець-Подільського інституту народної освіти, який мав у своєму складі факультет соціального виховання. Його досвід потребує наукового аналізу для розуміння засад підготовки педкадрів зазначеного профілю.

На сьогодні є невелика кількість праць, присвячених висвітленню зазначеної теми.. Вагомий внесок у її вивчення належить О.М. Завальнюку [6-8], А.Г. Філінюку [10], О.Б. Комарніцькому [6; 9] та ін. Ними з'ясовано чимало важливих аспектів, пов'язаних з діяльністю вишу загалом та зазначеного структурного підрозділу зокрема. Утім в історіографії проблеми досі не має цілісного, комплексного погляду щодо його функціонування, що актуалізує потребу спеціального історичного дослідження.

Метою статті є комплексне з'ясування організаційного і освітнього аспектів діяльності факультету соціального виховання Кам'янець-Подільського ІНО в контексті вироблення радянської політики щодо підготовки педагогічних кадрів зазначеного профілю.

Політика в галузі вищої освіти, що проводилася в Україні під час становлення радянської держави, принципово відрізнялася від попередньої, оскільки базувалася на класовому принципі, запереченні необхідності університетів, ідеологічному наповненні світогляду майбутніх педагогів, залученні до підготовки фахівців лише відданих комуністичній ідеї науковців тощо. Згідно рішення президії Ургловпрофосу Народного комісаріату освіти УСРР від 26 лютого 1921 р. Кам'янець-Подільський державний український

університет було реорганізовано у два окремих інститути – сільськогосподарський та народної освіти. Останній тимчасово складався з двох відділень: дошкільного і шкільного (на базі математичних, природничих і соціально-економічних наук із впровадженням спеціалізації на II-III курсах) [5, арк. 117]. Згодом появилися факультети. 1 листопада 1921 р. розпочав свою роботу факультет соціального виховання. Його підтримали викладачі вишу та майбутні студенти [1, арк. 47].

Щодо мети та завдань даного навчального підрозділу, то, керуючись рішенням Народного комісаріату освіти та усіма інструкціями політкомісара П.В. Чалого, а також виходячи із характеру реорганізації закладу, вони полягали у поєднанні в собі інтернату для практикантів і дитячого будинку, виховання в якому було б зразковим прикладом для освітньої роботи схожих закладів вищої освіти [1, арк. 47]. У цьому полягала вся суть факультету соціального виховання, який спочатку своєї діяльності інтерпретувався як педагогічна лабораторія.

Під час відкриття факультету робилися спроби створити при ІНО інтернат для студентства на 100 осіб. Однак, за відсутності відповідного помешкання, ці плани було перенесено на наступний рік [1, арк. 47зв.]. Відповідно до кошторису від 17.11.1921 р., декан М.М. Хведоров розробив бюджет факультету соціального виховання на 1922 р., за яким на утримання помешкання для інтернату передбачалося 283 100 000 крб, дитячого будинку – 25 010 000 крб, клубу та майстерні – 6 620 000 крб, на інші факультетські потреби – 696 033 700 карб. [2, арк. 50].

До факультету соцвиху потягнулися охочі навчатися – кількість зарахованих на навчання становила 89 осіб. Читання лекцій розпочалося 1 грудня 1921 р. Вони відбувалися щодня у присутності 30-40 студентів [1, арк. 47зв.]. За перший триместр було проведено три факультетські наради (01.11.1921 р., 03.11.1921 р. та 03.12.1921 р.) та чотири засідання комісії спеціалістів (05.11.1921 р., 14.11.1921 р., 19.11.1921 р., 21.11.1921 р.). До складу останньої входили: голова комісії – політкомісар П.В. Чалий, заступник голови – ректор ІНО С.Д. Сидоряк, секретар – І. Ковальська, члени комісії – викладачі С.Ф. Русова та М.М. Васильківський. Нарада складалася зі всіх викладачів факультету під головуванням декана [1, арк. 48].

До викладання на 1 курсі було залучено В.І. Бутакова, М.М. Васильківського, Н.Т. Гаморака, В.М. Гагенмейстера, В.О. Гериновича, І. Ковальську, М.М. Семеніва, С.Д. Сидоряка, С.Ф. Русову, М.М. Хведорова та П.В. Чалого. Викладання велося відповідно до навчальних планів, які надходили з Харкова. Однак, у зв'язку із відсутністю лекторів з деяких наукових предметів, були внесені зміни до діючого навчального плану. Наприклад, через хворобу професора хімії В.І. Бутаков читався інший предмет - «Історія педагогічної теорії і практики», яку викладав політкомісар П.В. Чалий (ця ж дисципліна замінювала усі інші, які не викладалися на факультеті з різних причин). У вільний від навчання час організовували викладання української мови або письма [1, арк. 48].

Інколи заняття проводилися за великих холодів, у неопалювальних приміщеннях, при низькій температурі, а часом без електрики, при свічках або гасових лампах. Попри ці несприятливі умови, слухачі, які до того перебували ще й у важких матеріальних умовах, регулярно відвідувати лекції, виконували навчальний план з фаху.

Зимова перерва (канікули) 1922-1923 н.р. негативно вплинула на навчання. Через холод та снігові заметілі не було належного прямого залізничного сполучення з містом, а тому багато студентів не мали змоги своєчасно повернутися до ІНО. Були випадки коли вони, після довгої дороги до Кам'янця-Подільського, хворіли. З цих причин навчання на факультеті не могло розпочатися своєчасно. За студентські лави вони змогли сісти лише 21 лютого 1923 р., та й то по 5-14 осіб на різних курсах [3, арк. 52].

По завершенні першого триместру студенти склали іспити, а на наступний триместр записалось лише 20 осіб з 26. Щоправда, решта 6, які не зуміли вчасно виконати навчальний план за І триместр, згодом таки потрапила на виший триместр, після відповідного рішення факультетської комісії [1, арк. 48зв.].

З листопада 1921 року на посаду декана факультету було обрано І.Ю. Кулика (у 1922 р. – В.О. Гериновича), якого через півмісяця затвердила комісія спеціалістів. В цей час до складу педагогічного колективу факультету увійшли нові викладачі: О.М. Ретанів, В.Н. Никітюків та К.О. Копержинський. Останнього наприкінці 1922 р. було обрано до складу комісії спеціалістів на місце вибулої С.Ф. Русової [3, арк. 41зв.].

Робота факультету мала чимало проблем через відсутність достатньої кількості фахівців-педагогів. Першорядна увага приділялася теоретичним дисциплінам і циклу першого та другого курсів, що, зазвичай, не сприяло зацікавленості студентів педагогічною справою. Наприклад, не було організовано співпраці між факультетом соціального виховання і дитячим будинком, який через важке матеріальне становище так і не став педагогічною лабораторією для спостережень [1, арк. 49].

З 1923 року на посаду викладача і практика – педагога було запрошено професора Висецького. На одному із засідань комісії спеціалістів за його пропозицією було вирішено відкрити на факультеті психолого-педагогічний відділ, але за умови згоди НКО УСРР. Наприкінці листопада 1923 року з Харкова отримали дозвіл на відкриття та роботу такого відділу, мета якого полягала у теоретичному та практичному покращенні викладання соціальної психології, педагогіки, експериментальної педагогіки і психології. Крім того, його робота спрямовувалася на налагодження співпраці з вихованцями дитячого будинку та інтернату. Особлива увага відводилась дітям із особливими потребами, для яких планувалося створити при ІНО спецшколу [1, арк. 49].

23 жовтня 1923 р. ректором ІНО став 40-річний професор Володимир Геринович [9, с. 32]. За його керівництва завершилися структурні та організаційні зміни вишу: було ліквідовано факультет професійної освіти,

відкрито нові підрозділи, завдання яких стала підготовка вихователів для дитсадків і дитбудинків, а також учителів семирічних шкіл [7, с. 190].

Факультету тісно співпрацював з іншими навчальним підрозділом - факультетом професійної освіти. Прикладом цього стали спільні заняття з таких дисциплін, як «Машинознавство» під керівництвом професора М.М. Хведорова, «Історія культури» – професора В.І. Бутакова тощо [1, арк. 49 зв.].

З 1925 р. студенти навчалися вже за чотирирічним планом. Перші три роки вони мали пропедевтичну, педагогічну підготовку, вивчали педагогічні та суспільно-політичні дисципліни. На останньому році завершувалася підготовка за спеціалізаціями із 4-х циклів наук: соціально-економічним, біологічним, фізико-математичним та дошкільним. Усі студенти виконували курсові, а випускники – кандидатські роботи з метою визначення їх готовності до самостійної роботи за обраною спеціалізацією [6, с. 18].

1 січня 1928 р. з посади ректора було звільнено В.О. Гериновича [4, арк. 39] та більше 10 викладачів ІНО. Виконуючим обов`язки ректора Кам`янець-Подільського ІНО (з січня 1928 р.) було призначено Ф.А. Кондрацького, а з грудня 1928 р. – ректором. Ставши керівником, він зіткнувся із труднощами перебудови системи вищої школи, продиктованою керівними органами, наприклад, змушений виконувати накази Народного комісаріату оборони, зокрема, щодо проведення в ІНО соціальних чисток студентського та викладацького колективів як “нетрудових елементів» [10, с. 35-36].

З 1 вересня 1930 р. Кам`янець-Подільський ІНО був реорганізований в інститут соціального виховання з трирічним навчанням і однойменним факультетом під керівництвом першого директора Ф. А. Кондрацького (до 26 квітня 1931 року) [8, с. 58].

Отже, факультет соціального виховання, який входив до складу Кам’янець-Подільського ІНО і відповідав радянській парадигмі підготовки учительських кадрів, попри низку існуючих складних і не до кінця розв’язаних проблем різного характеру, більш-менш успішно виконував державне завдання із забезпечення дитячих садків, дитячих будинків та семирічних шкіл фахівцями-педагогами. Це давало змогу на регіональному рівні поступово здійснювати політику розвитку шкільної освіти, що відповідало програмним завданням і рішенням правлячої комуністичної партії.

Список використаних джерел та літератури:

1. Держархів Хмельницької обл., ф.р. 302, оп. 1, спр. 50, арк. 47-49.
2. Держархів Хмельницької обл., ф.р. 302, оп. 1, спр. 50, арк. 50.
3. Держархів Хмельницької обл., ф.р. 302, оп. 1, спр. 50, арк. 51-52.
4. Держархів Хмельницької обл., ф.р.-302, оп. 2, спр. 43с, арк.39.
5. Держархів Хмельницької обл., ф.р. 302, оп. 1, спр. 395, арк. 116-117.
6. Завальнюк О.М., Комарніцький О.Б. Кам’янець-Подільський державний університет (1918-2006 рр.): історичний нарис. Кам’янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2006. 196 с.

7. Завальнюк О.М. В.О. Геринович – приват-доцент Кам'янець-Подільського державного українського університету (1919-1921) // Історія України: маловідомі імена, події, факти: зб.наук.статей. Київ, 2004. Вип. 25. С. 183-193.
8. Кам'янець-Подільський державний університет: минуле і сьогодення / О.М. Завальнюк, А.О. Копилов, А.Г. Філінюк та ін. Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2003. 408 с.
9. Комарніцький О.Б. Студенти-педагоги у модернізації вищої освіти радянської України у 192-1930-х рр.: монографія [наук.ред. – проф. О.М. Завальнюк]. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2017. 984 с.
10. Мельник Е.М., Філінюк А.Г. Кам`янець-Подільський інститут народної освіти: розвиток, досягнення та утрати (1921–1930 рр.) // Освіта, наука та культура на Поділлі: зб. наук. праць [редкол.: А.О. Копилов (відп. ред.), І.С. Винокур, О.М. Завальнюк (заступ. відп. ред.) та ін.]. Кам`янець-Подільський : Оіюм, 1998. Т. 1. С. 28-40.

Кононенко В. В.,
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри права і публічного управління
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ

У статті розглядаються організаційні, навчально-методичні аспекти підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для освітніх закладів національних меншин України у період незалежності. Зазначається, що формування національних закладів вищої освіти розпочалося наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр. і розглядалося як один із аспектів відновлення національно-культурного життя етнічних меншин, а підготовка педагогічних кадрів для цих закладів розглядалася як одна з умов реалізації права національних меншин на національну-культурну автономію.

Ключові слова: *заклади вищої освіти, педагогічні кадри, національні меншини, національно-культурне життя, Україна.*

Наприкінці 1980-х рр. із утвердженням демократичних принципів управління в Україні доби перебудови у національних меншин України з'явилися реальні можливості для відновлення національно-культурного життя. У цей період створюються перші національні культурні осередки етнічних меншин України, які були орієнтовані переважно на відновлення

культури, релігії та освіти народів, що проживали в Україні. З проголошенням незалежності в 1991 р. та прийняттям Закону України «Про національні меншини в Україні», де національним меншинам республіки вперше було гарантовано право на національно-культурну автономію, склалися сприятливі умови для розширення користування й навчання рідною мовою, заснування національних культурних товариств, розвитку національних традицій, розвитку релігійних громад та створення створення навчальних та культурних закладів. Саме створення національних освітніх закладів, як культурно-освітніх осередків, стали у пріоритеті на етапі відновлення національно-культурного життя національних громад. Вже у 1992 р. в Україні серед більше як 21 тис. загальноосвітніх навчальних закладів діяло 15538 з українською мовою навчання, 3364 – з російською, 13 – з молдавською, 59 – з угорською, 3 – з польською, 97 – з румунською [3, с. 132].

Процес відродження національної освіти меншин наштовхнувся на ряд проблем. Серед яких, основними були: фактично повна відсутність навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у національних освітніх закладах та відсутність педагогічних кадрів, здатних викладати не тільки предмети, що орієнтовані на відновлення національної історії, мови, релігії та культури, а й предметів загального циклу мовою національних меншин. Розуміючи ці виклики, держава у статті 7 Закону України «Про національні меншини в Україні» від 25 червня 1992 р. задекларувала вживання заходів для підготовки педагогічних, культурно-просвітницьких та інших національних кадрів через мережу навчальних закладів. Також, державні органи на основі міждержавних угод мали сприяли національним меншинам у підготовці спеціалістів в інших країнах [2].

Реалізуючи положення даного нормативно-правового акту вже на початку 1990-х рр. підготовка педагогічних кадрів для національних навчальних закладів проводилася переважно за кількома напрямками:

- навчання та перепідготовка педагогічних кадрів у вищих та навчальних закладах за кордоном;
- навчання, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на базі вищих навчальних закладів України або центрів післядипломної педагогічної освіти;
- створення для навчання та підготовки педагогічних кадрів національно орієнтованих вищих навчальних закладів.

Так, з початку 1990-х рр. відкрилися нові можливості для підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів в педагогічних та інших навчальних закладах Польщі, Румунії, Угорщини, Болгарії. Так, наприклад, підготовка та підвищення кваліфікації вчителів польської мови Львівщини відбувалися на базі польських навчальних закладів міст Перемишля, Любліна, Підкарпатського воєводства (Польща). Підвищення кваліфікації вчителів болгарської мови відбувалося на базі навчальних закладів Варни та Габрово (Болгарія). Для вчителів словацької мови у 2010 р. були проведені мовно-фахові курси на базі методичного центру університету ім. Матея Бела

м. Банська Бистриця (Словаччина). Загалом лише у 1992 р. згідно з угодами про співробітництво в галузі науки і освіти у вузах Болгарії навчалося 80, Польщі – 300 випускників. Протягом 1992 – 1995 рр. в Болгарії пройшли перепідготовку і підвищення кваліфікації 525 вчителів різних категорій з Одеської області [4, с. 42-46].

Важливими центрами перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для національних освітніх закладів стали центри післядипломної педагогічної освіти. Так, наукову, навчально-методичну допомогу для закладів освіти з молдовською, румунською мовами навчання надавав створений на базі Чернівецького науково-методичного інституту післядипломної освіти регіональний науково-методичний центр Міністерства освіти України. Підвищити кваліфікацію з болгарської мови та літератури педагогічні кадри могли у Одеському інституті удосконалення вчителів. Допомогу в підвищенні кваліфікації педагогів, які працювали у школах для національних меншин або викладали мови національних меншин у загальноосвітніх навчальних закладах Львівщини, надавав Львівській обласний інститут післядипломної педагогічної освіти [4, с. 42-44].

На сучасному етапі центрами підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх навчальних закладів стали національні та педагогічні університети України. Так, лише Київський національний університет ім. Тараса Шевченка готує фахівців з російської, кримсько-татарської, польської, болгарської, білоруської мови та літератури. На Львівщині підготовка вчителів для навчальних закладів з російською та польською мовам навчання побудована на базі Львівського національного університету ім. Івана Франка та Дрогобицького державного університету ім. Івана Франка. Педагогічні кадри для шкіл з вивченням болгарської мови готують Бердянський педагогічний інститут, Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Ізмаїльський державний педагогічний інститут та Білгород-Дністровське педагогічне училище. Закарпатський національний університет готує фахівців з російської, словацької, чеської мови та літератури за спеціальністю Філологія. Слов'янські мови та літератури та фахівців з російської, угорської, румунської / молдовської мови та літератури за спеціальністю Середня освіта. Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича готує фахівців з румунської мови та літератури за спеціальністю Філологія. Романські мови та літератури, вчителів румунської / молдовської мови і літератури, а також надає можливість підвищення кваліфікації за спеціальностями Середня освіта (Мова і література (російська)), Середня освіта (Мова і література (румунська)).

Третій напрямок підготовки педагогічних кадрів для національних закладів освіти реалізований на базі кількох новостворених, національно орієнтованих закладів вищої освіти. Так, у 1993 р. на спільному зібранні керівного складу Товариства угорської культури Закарпаття та Закарпатського угорсько-мовного педагогічного товариства було ухвалено рішення про створення вищого навчального закладу для угорців Закарпаття у

м. Берегово. З 1996 р. розпочалося навчання в Закарпатському угорському педагогічному інституті. У 2021 р. в Закарпатському угорському інституті ім. Ф. Ракоці ІІ (сучасна назва ВНЗ) оголошено набір навчання для здобуття освітнього ступеня «Бакалавр» за спеціальностями 012 Дошкільна освіта, 014 Початкова освіта, 014 Середня освіта (Історія), 014 Середня освіта (Українська мова і література), 014 Середня освіта (Мова і література угорська), 014 Середня освіта (Мова і література англійська), 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), 014 Середня освіта (Географія), 014 Середня освіта (Хімія), 014 Середня освіта (Математика), 071 Облік і оподаткування, 242 Туризм. На навчання для здобуття освітнього ступеня «Магістр» оголошено набір за 7 спеціальностями [1].

Із 1995 р. у м. Дніпрі функціонує Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана». Інститут орієнтований на підготовку переважно педагогічних кадрів для єврейських національних навчальних закладів. Загалом за 25 років діяльності в МГПІ »Бейт-Хана» підготовлено понад 800 вихователів дошкільних установ, вчителів початкової освіти, психологів, які працюють в системі освіти України, Європи, США, Ізраїлю. «Бейт-Хана» є єдиним в Україні вузом, в якому студенти мають можливість вивчати іврит, історію і традиції єврейського народу і по закінченню навчання, викладати ці предмети в школах і дитячих садках з вивченням івриту, історії та традицій єврейського народу. Партнером МГПІ «Бейт-Хана» є педагогічний коледж «Орот Ісраель» (м. Елькана, Ізраїль). До складу закладу входить коледж та інститут. На даний час в інституті здійснюється підготовка за такими рівнями вищої освіти та спеціальностями: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти (013 «Початкова освіта», 012 «Дошкільна освіта», 053 «Психологія», 054 «Економіка»), другий (магістерський) рівень вищої освіти (013 «Початкова освіта», 053 «Психологія») [6].

Загалом, маємо визнати, що кількість студентів, які навчаються у вищих національних закладах своєю рідною мовою навчання є доволі невисокою. Так, у 2015-2016 н. р. серед студентів ВНЗ І – ІІ півнів акредитації українською мовою навчання навчалось 226931 студентів (98,6 %), російською – 3034 (1,3 №), угорською – 64 (0,0 %), румунською – 81 (0,0 %). Серед студентів ВНЗ ІІІ – ІV півнів акредитації українською мовою навчання – 1338590 (97,3 %), російською – 32581 (2,4 %), англійською – 3215 (0,2 %), угорською – 774 (0,1 %) [5].

Поряд з тим, погоджуємося із твердженням Рекомендацій Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти за результатами роботи круглого столу "Освіта представників національних меншин України: проблеми та шляхи їх вирішення», що «Україна є однією з небагатьох країн Європи, де в системі освіти навчально-виховний процес здійснюється не лише державною мовою, а й багатьма мовами національних меншин. Так, лише загальна середня освіта надається 10 мовами, зокрема 8 мовами національних меншин; у школах вивчається 31 мова, у тому числі 19 мов національних меншин. А необхідне навчально-методичне та кадрове

забезпечення для вивчення багатьох мов за роки незалежності практично створено з нуля» [7].

Таким чином, вважаємо, що з 1991 р. до цього часу склалася доволі широка система підготовки, перекваліфікації, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для національних дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів. Якщо протягом 1990-х – початку 2000-х рр. підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів відбувалася переважно на базі закордонних вищих навчальних закладів, то на сучасному етапі створена дієва модель підготовки таких кадрів переважно на базі вищих навчальних закладів України.

Список використаних джерел та літератури:

1. Додаток 1 до «Правил прийому до закладу вищої освіти «Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ» у 2021 році. «Перелік освітніх ступенів і спеціальностей (спеціалізацій), за якими оголошується прийом на навчання для здобуття освітнього ступеня «Бакалавр» («Магістр»), ліцензовані обсяги та нормативні терміни навчання». URL: https://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/2020/12/dodatki-do-pravil-prijomu-do-zakladu-vishhoi-osviti-u-2021-roci.pdf.

2. Закон України «Про національні меншини в Україні» від 25 червня 1992 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2494-12#Text.

3. Зеркаль М. Освіта національних меншин України (1990–2000-і рр.) // Український історичний журнал. 2013. №2. С. 121–135.

4. Зеркаль М. М. Дослідження історичних змін в системі перепідготовки педагогічних кадрів для шкіл з етнічним компонентом навчання (1990 – 2000-і рр.) // Вісник НТУ «ХПІ». 2013. № 25 (998). С. 41-50.

5. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2016/17 навчального року: статистичний бюлетень / Державна служба статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/ metaopus/2016/1-1_03_00_03_2016.htm.

6. Приватна установа «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана». URL: https://uk.bethana.org.ua/o-nas.

7. Рекомендації Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти за результатами роботи круглого столу «Освіта представників національних меншин України: проблеми та шляхи їх вирішення» 26 вересня 2013 р. URL: http://kno.rada.gov.ua/news/Robota_Kom/Krugli_stoly/VII_skl/73933.html.

Посвістак О. А.,
доктор психологічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри міжнародної
комунікації та політології
Хмельницького національного університету

ТЕХНІКУМИ ПОДІЛЛЯ У 1930-1933 РОКАХ

У статті охарактеризовано становище технікумів Поділля у 1930-1933 роках. Описано матеріальне становище студентів та викладачів, особливості проживання в гуртожитках та проблеми з працевлаштуванням випускників.

Ключові слова: *технікум, робітфак, студент, викладач.*

Важливою ланкою підготовки кадрів середньої кваліфікації у 1930-х роках виступали технікуми. В цей період на Поділлі їх було близько 30. В роки нової економічної політики в самому лише Кам'янці-Подільському було створено 8 технікумів: медичний, педагогічний, музичний, шляхового будівництва, керамічний, лісовий, ветеринарний та лінгвістичний.

Вивчення їх матеріального забезпечення, кадрового потенціалу, особливостей побуту студентів та викладачів у 1930 – 1933 роках свідчить, що працювати доводилося в складних умовах. Насамперед, низьки зарплати не дозволяли забезпечити потреби у найнеобхіднішому. Так, зарплата директорів була на рівні 200 крб., викладачів – 100 – 120, стипендія студентів – від 13 до 45 крб. Натомість обід у студентській їдальні коштував 1 крб. [7, с. 313]. Про тяжкі матеріальні умови, які склалися у технікумах Поділля, особливо у 1933 р., засвідчує приклад Проскурова, де у п'яти навчальних закладах: технікумах і робітфаках, залишилося 160 студентів, оскільки норми хліба на день (400 г.) їм не вистачало, та й видавали його нерегулярно. Траплялося що зголоднілі люди відбирали мізерні пайки у студентів. Доводилося покидати навчання [8, с. 146-147]. Власне, схожим був стан справ і в інших містах. Зокрема, через не налагоджене харчування у Вінницькому педагогічному технікумі частина студентів завчасно роз'їхалися по домівках. Так, в одній групі із 34 студентів залишилося 23, в іншій – лише 7. Тих, хто критикував такий стан справ, карали. Зокрема, студентові Рудику замість належних йому 90 крб. виплатили лише 60 [1, с. 3].

Попри хронічне недоукомплектування як викладачами, так і студентами, студенти активно залучалися до участи у різноманітних кампаніях. Так, одна з перевірок, проведена у Кам'янець-Подільському педтехнікумі 3 березня 1933 р., виявила, що на заняттях у той день не було жодного студента, бо всі перебували на посівній кампанії [7, с. 313].

Ведучи мову про працевлаштування випускників можна зазначити, що найкращою була ситуація у тих хто завершив навчання у Кам'янець-Подільському медичному технікумі. Вони йшли працювати у лікарні,

поліклініки та фельдшерські пункти. Кращі випускники могли поза конкурсом продовжити навчання у медичних інститутах. Так, відповідно до наказу Народного Комісаріату здоров'я УСРР (1934 рік) Кам'янець-Подільський медичний технікум направив двох кращих студентів для продовження навчання у Вінницькому медичному інституті [6]. Водночас, А. Гринько пише про гостру проблему з працевлаштуванням більшості випускників технікумів і училищ – роботи за фахом вони з різних причин дуже часто не знаходила [7, с. 316].

Проведений аналіз матеріальної бази технікумів свідчить про недостатню кількість навчальних аудиторій та гуртожитків. Так, наприклад, Кам'янець-Подільський музичний технікум імені М. Лисенка, що розпочав роботу у вересні 1932 р. розміщувався у одному приміщенні із першою школою-семирічкою. У цьому ж приміщенні на першому поверсі була ще й кузня, і викладачі технікуму постійно скаржилися дирекції, міській владі та іншим органам влади, що не можуть проводити заняття через постійний стукіт, який розносився з першого поверху [487, с. 319]. В. В. Пагор пише про нестачу навчальних кабінетів та лабораторій у Кам'янець-Подільському медичному технікуму, який функціонував у 1930–1935 роках. Так, архівні документи свідчать, що в цей час діяли лише дві невеличкі лабораторії: клінічна та санбактеріологічна. При наявних лабораторіях і відсутності кабінетів анатомії, фізіології, хімії, біології, фізики та військової підготовки було вкрай складно проводити практичні заняття [6]. Такий стан справ спостерігався у більшості технікумах.

Були проблеми і з гуртожитком. Огляд санітарної станції 2 січня 1933 року засвідчив, що в гуртожитку, де проживало 35 осіб, не було вішалок для одягу, жодної табуретки, простирадла чи ковдри, у вікнах кімнат не було кватирок. Студенти під матрацами тримали брудну білизну, нерегулярно відвідували лазню, тому тут частими були спалахи тифу [487, с. 319].

Не сприяли нормальній організації навчально-виховного процесу в технікумах і училищах чистки, які стали буденним явищем у житті навчальних закладів [487, с. 319]. Також значна увага приділялася ідеологічній роботі та партійному навчанню, одним із елементів якого було проведення соціалістичних змагань. Створювались студентські "трійки», які, зокрема, й проводили боротьбу з неуспішністю студентів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гринько А. І. Вищі навчальні заклади Хмельниччини в роки голодомору 1932 – 1933 рр. // Освіта, наука і культура на Поділлі. Зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. Т. 9. 2007. С. 287 – 300.
2. Комарніцький О. Студентство педагогічних навчальних закладів радянської України 1920–1930-х рр. в оцінці сучасних українських науковців // Історіографічні дослідження в Україні. 2016. Вип. 26. С. 418. Режим доступу: http://resource.history.org.ua/publ/Idvu_2016_26_23
3. Комарніцький О. Б. Студентство педагогічних технікумів містечок Вінничини у середині 20-х – 30-ті рр. XX ст. // Науковий вісник

«Меджибіж»: матеріали Третьої наук.-краєзн. конф. «Стародавній Меджибіж в історико-культурній спадщині України» / під ред. О. Г. Погорільця, Л. В. Баженова, А. М. Трембіцького та ін. Меджибіж-Хмельницький, 2010. Ч. 2. С. 166–176.
4. Комарніцький О. Б. Студентство Проскурівського педагогічного технікуму у середині 20-х – першій половині 30-х рр. XX ст.: формування контингенту студентів, навчальна та громадсько-політична діяльність // Матеріали ІІІ наук.-краєзн. конф. «Місто Хмельницький в контексті історії України». Хмельницький, 2011. С. 263–272.
5. Нестеренко В. А. Технікуми Кам'янець-Подільського в 1920-і – в першій половині 1930-х рр. // Кам'янець-Подільський у контексті україно-європейських зв'язків: історія і сучасність : зб. наук. праць за підсумками Другої міжнар. наук.-практ. конф., 14–15 трав. 2005р. / [редкол. : О. М. Завальнюк (голова), В. О. Савчук (наук. ред.), Л. В. Баженов та ін.]. Кам'янець-Подільський, 2005. С. 410–413.
6. Пагор В. В. Кам'янець-Подільський медичний технікум: проблема підготовки якісних кадрів (1930–1935 рр.) // Освіта, наука і культура на Поділлі. 2011. Т. 17. С. 95-102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Onkp_2011_17_12
7. Скарги студентів заочників // Червоний кордон. Кам'янець-Подільський.1937. 20 червня. С. 3.
8. Шитюк М. М. Еволюція репресивно-каральної системи в радянській Україні // Український історичний журнал. 2001. № 3. С. 128 – 142.

Нестеренко В. А.,
кандидат історичних наук,
доцент, доцент кафедри теоретико-правових
і соціально-гуманітарних дисциплін
Подільського державного аграрно-технічного університету;

Скрипник А. Ю.,
доктор історичних наук,
доцент, викладач кафедри
фундаментальних і спеціальних дисциплін
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ У КАМ'ЯНЦІ-ПОДІЛЬСЬКОМУ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ 1930-Х РОКІВ

У статті аналізується діяльність Всеукраїнського науково-дослідного інституту птахівництва (пізніше – зоотехнічного інституту) та

Інституту технічних культур у Кам'янці-Подільському. Простежується життєвий та науковий доробок викладачів цих закладів, розглядаються політичні причини їхнього переведення до інших міст України.

Ключові слова: *інститут технічних культур, зоотехнічний інститут, Поділля, вчений, агрономія, птахівництво, дослідна справа, репресії.*

Діяльність Інституту Технічних культур та Всеукраїнського науково-дослідного інституту птахівництва (далі – ВНДІП) на початку 30-х рр. ХХ ст. у Кам`янці-Подільському ще не стала об'єктом спеціального історико-краєзнавчого дослідження. Зокрема, у монографіях М. І. Алєщенка з історії ПДАТУ лише побіжно згадується праця його викладачів та науковців. У своїй розвідці ми ставимо завдання розкрити основні сторінки історії цієї науково-навчальної установи, розглянути радянську політику щодо розвитку вищої аграрної науки та освіти на Поділлі за часів сталінізму.

Рішення про реорганізацію Кам`янець-Подільського сільськогосподарського інституту (далі – СГІ) та створення на його основі двох окремих навчально-наукових закладів: науково-дослідного інституту птахівництва та інституту технічних культур (далі – ІТК) було прийнято керівниками Народного комісаріату освіти (далі – НКО) України 15 квітня 1930 р. [1, арк. 27]. Формування окремого ІТК мотивувалось керівниками Народного комісаріату освіти та СГІ тим, що в умовах колгоспного будівництва, коли «[…] тютюн і лікарські та етероолійні рослини переходять з селянських грядочок на лани колгоспів і радгоспів, раз соя завойовує, уперше на Україні, велике і стале місце в сівозміні цих соціалістичних господарств в зв'язку зі збільшенням вимог відповідних галузей переробної промисловості до сировинної бази, то утворюється загальна потреба на нові кадри фахівців, які були б цілком озброєні технічними знаннями з цих культур та вмінням організувати великі механізовані господарства даних фахових напрямів» [2, с. 3].

Влітку 1930 р. була створена спеціальна комісія, яка повинна була виробити навчальний план ІТК. До неї увійшли викладачі колишнього Кам`янець-Подільського СГІ професори Віктор Петрович Чугай (голова комісії), Василь Петрович Живан, Нестор Теодорович Гаморак та представники НКО. У навчальному плані Кам`янець-Подільського ІТК вказувалось, що головним завданням інституту є підготовка висококваліфікованих фахівців-організаторів з глибокими знаннями техніки вирощування технічних культур. ІТК складався з одного факультету з трьома окремими відділами: 1) культури тютюнів; 2) культури етероолійних та лікарських рослин; 3) культури сої [2, с. 9].

Студентам викладались спільні загальноосвітні, загальнотехнічні й загальноекономічні дисципліни, а навчальні програми відділів відрізнялись лише комплексами деяких спеціалізованих агрономічних предметів. Спеціалізація студентів починалась з другого року навчання. Так, на відділі тютюнів 960 годин (26,7% всієї кількості навчального навантаження) відводилось на загальноосвітні дисципліни (іноземну мову, національне

питання, фізику, діалектичний матеріалізм та інші), 618 (17,2%) – на соціально-економічні (сільськогосподарську статистику, сільськогосподарську економію, теорію радянського господарства і кооперацію тощо), 1640 (45,78%) – на агрономічні дисципліни (загальне рослинництво, ентомологію, фітопатологію, мікробіологію та інші) [2, с. 9-11]. Враховуючи прикордонне розміщення Кам`янця-Подільського, велика увага приділялась предметам військового циклу. Так, студенти, які навчались на відділі тютюнів, 370 годин (10,4% навчального плану) проводили на військовому навчанні. В інших відділах ІТК показники навчальних планів і програм не відрізнялись значною мірою.

Навчальні дисципліни згідно плану було розташовано таким чином, щоб забезпечити логічну послідовність поступового засвоєння навчального матеріалу. Велика увага приділялась вивченню агротехнічних дисциплін безпосередньо на сільськогосподарському виробництві. Навчання в ІТК повинно було тривати 3 роки та два місяці. Крім того, передбачався спеціальний військовий збір та виробнича практика.

Першим керівником Кам`янець-Подільського ІТК був Віктор Петрович Чугай. Серед викладачів інституту слід особливо відзначити відомих науковців, професорів Н. Т. Гаморака, В. П. Живана та М. І. Величківського.

Нестор Теодорович Гаморак (1892-1937) народився в с. Стрільче на Галичині. У липні 1919 р., після поразки західноукраїнської революції, він прибув до Кам`янця-Подільського, а у серпні був призначений приват-доцентом місцевого державного українського університету, де викладав курс ботаніки на сільськогосподарському факультеті [3, с. 206]. У 1920-ті рр. Гаморак працював у Кам`янець-Подільському СГІ та Інституті народної освіти (ІНО). З утворенням ІТК вчений став керівником кафедри ботаніки. Він відіграв важливу роль у створенні Кам`янець-Подільського ботанічного саду, був його першим директором. При ньому ботанічний сад став одним із найкращих в Радянській Україні [4, арк. 83].

Ботанічний сад з 1930 р. був окремою науково-дослідною установою, однак провадив тісне співробітництво з Кам`янець-Подільським ІТК. У ньому працювало чимало співробітників ІТК: асистенти Ф. Наливайко, Ф. Панасюк та інші. Ботанічний сад мав такі відділи: систематики і мікології, фізіологічний і економічний, відділ технічних культур і нових рослин, дендрологічний. Головним завданням ботанічного саду було обстеження флори Поділля та Західної України, морфологічне, анатомічне, фізіологічне дослідження технічних культур (сої, тютюну) та лікарських рослин (фенхелю та інших). Крім того, працівники закладу на чолі з професором Н. Т. Гамораком проводили фізіологічні роботи над стійкістю рослин та дослідження над новими для подільського регіону культурами [5, арк. 4].

У Кам`янець-Подільському інституті технічних культур працював відомий вчений, Василь Петрович Живан. В місцевому СГІ він викладав спеціальне хліборобство, генетику та селекцію; з 1928 по 1929 р. був деканом агрономічного факультету інституту. З 1930 р. В. П. Живан працював

професором інституту технічних культур, керував кафедрою спеціального хліборобства та кормових рослин [3, с. 206].

Професор Микола Іванович Величківський з серпня 1928 р. був керівником кафедри сільськогосподарської статистики Кам`янець-Подільського СГІ [6, арк.2]. З 1 жовтня 1931 по кінець 1932 р. М. І. Величківський працював у Кам`янець-Подільському інституті технічних культур, викладав сільськогосподарську статистику та економіку сільського господарства.

Серед викладачів загальноосвітніх дисциплін ІТК варто згадати професора Олександра Івановича Кільчевського – викладача української мови та літератури [7, арк. 13]. З 1918 р. Кільчевський працював у різних навчальних закладах Кам`янця-Подільського: учительській гімназії, радянських трудових школах. З 1924 р. – викладав українську літературу на робфаці сільськогосподарського інституту. Займався літературознавчою діяльністю, був автором кількох наукових робіт про творчість М. Максимовича, М. Коцюбинського і молодого П. Тичини.

Політичні процеси, пов’язані з наростанням тоталітарних тенденцій в науково-освітній сфері Радянської України, дуже негативно позначились на діяльності інституту технічних культур. Протягом всього свого існування часто проводились арешти серед його викладачів. У 1930 р. була сфабрикована справа так званої «Трудової селянської партії». Всього у цій справі було заарештовано 142 особи по всій Україні. Ці арешти торкнулись і викладачів інституту технічних культур.

Так, 18 грудня 1930 р. «був» заарештований викладач ІТК професор Іван Андрійович Олійник. Викладав сільськогосподарську економіку, загальне землеробство, рахівництво. Займався науковою роботою, автор праць «Організаційні проблеми селянського господарства Правобережної України», «Проблема селянських сівозмін на Поділлю», «Проблема селянських сівозмін на Поділлю» і т. п. Очолював соціально-економічну секцію міського наукового товариства при ВУАН [8, с. 401].

У 1931 р. було заарештовано ще кількох викладачів вищих навчальних закладів Кам`янця-Подільського, але вони швидко були звільнені. Однак, справжній шквал репресій проти української науково-освітньої інтелігенції розпочався наприкінці 1932 р. – на початку 1933 р. Фактично він спричинив повний розгром Кам’янець-Подільського ІТК. У цей час було заарештовано кількох викладачів колишнього Кам’янець-Подільського СГІ: Н. Т. Гаморака, А. Добуша, О. М. Мельника та інших. Не витримавши катувань, вони почали свідчити проти своїх колег, з якими раніше працювали.

Слідство тривало більше півроку. 19 листопада 1933 р. Кам`янець-Подільський Прикордонний ДПУ засудив Ф. С. Панасюка та Ф. Д. Наливайка до 5 років відбування в концтаборах разом з групою інших засуджених вчених по справі так званої Кам`янецької філії «Української військової організації» [9, арк. 16; 21].

На початку 1933 р. ЦК КП(б)У та НКО України прийняли рішення перевести Кам`янець-Подільський інститут технічних культур до Житомира.

У лютому більшість викладачів закладу потрапили під скорочення. Керівники Вінницької області (до якої тоді входила територія нинішньої Хмельницької області) робили спроби залишити ІТК у місті над Смотричем. Так, на засіданні секретаріату Вінницького обкому КП(б)У 3 березня 1933 р. було прийнято таку резолюцію за підписом другого секретаря обкому А. Бегайла (репресованого у 1937 р. в роки масових політичних репресій): «Просити ЦК переглянути своє рішення про перевод сільськогосподарського інституту в Житомир, залишивши його в Кам`янці-Подільському через те, що Вінницька область – область технічних культур» [10, арк13]. Однак це прохання не було задоволено. У місті залишився тільки ботанічний сад разом з його майном, Але і його робота на деякий час була фактично паралізована.

Рішення про створення Всеукраїнського науково-дослідного інституту птахівництва (далі – ВНДІП) було прийнято Народним комісаріатом освіти УСРР 15 квітня 1930 р. Першим директором інституту було призначено Віктора Петровича Чугая, який до того майже два роки очолював Кам'янець-Подільський СГІ.

Чисельність штату інституту постійно змінювалась. У 1933 р. у ньому працювало 49 осіб: 21 наукових фахівців і викладачів, 7 – аспірантів, 2 – лаборантів, інші – обслуговуючий персонал) [11, арк. 160].

Разом з тим, ВНДІП не був закритою, виключно науково-дослідницькою установою. Він був і вищим навчальним закладом. У ньому продовжували навчатись студенти, які ще до реорганізації вступили на зоотехнічний факультет СГІ. Станом на 1 листопада 1930 р. їх налічувалось 194 особи, а на робітничому факультеті навчалось ще 205 осіб [11, арк. 158]. Ця обставина створювала дещо невизначену ситуацію, оскільки функції науково-дослідницької установи суттєво відрізняються від навчального закладу. Невипадково часто інститутські плани і навчальні програми постійно змінювались та переглядались.

Перед керівниками птахінституту у Кам'янці-Подільському з самого початку постали чималі труднощі: слабкою була його матеріальна база, суцільна насильницька колективізація сільського господарства завдала удару по розвитку місцевого птахівництва, фактично був розгромлений сільськогосподарський кооперативний рух, у тому числі й місцеві організації «Кооптаху» [12, с. 25]. Особливо згубно позначились на діяльності інституту ті негативні суспільно-політичні процеси, які на початку 30-х рр. відбувались в УСРР.

У 1933 р. чимало студентів залишили навчання в інституті через відсутність хліба та їжі у студентських їдальнях. У зв'язку з цим керівництво установи навесні цього року зробило перерву на тих курсах і групах, де студенти проходили теоретичні навчання, а не перебували на практиці в селах. Викладачі були відправлені у відпустку до «нового врожаю» та поповнення повністю вичерпаних хлібних фондів [13, арк.22].

У грудні 1932 р. центральною владою фактично розпочалась ліквідація політики «українізації». З бібліотеки інституту було вилучено історичні праці А. Кащенка, М. Грінченка, І. Крип'якевича, книгу С. Єфремова «Історія

українського письменства», твори колишнього наркома освіти УСРР М. Скрипника та інші «контрреволюційні» видання [13, арк.1].

Наприкінці 1932 р. за інкримінованими ДПУ політичними звинуваченнями був заарештований О. С. Мельник, а навесні 1933 р. репресовані наукові співробітники птахінституту В. П. Храневич, М. Т.Геращенко, С. А. Плюйко та інші. Деякі звинувачення на їхню адресу зараз виглядають просто безглуздо. Так, колишні колеги заарештованих під час «соціальної чистки» говорили, що «шкідник» Мельник начебто орієнтував організацію кормової бази для птахівництва виключно на дорогі зернокорми, ігнорував досягнення радянської науки, орієнтувався тільки на Німеччину, складав завищені норми по годівлі птахів, скеровані на перевитрати кормових ресурсів республіки і т.п. [11, арк. 5]. Професор С. А. Плюйко нібито не займався практичними завданнями, а планував наукову роботу в галузі селекції на 10 років наперед, тим самим разом з деякими іншими науковими співробітниками саботував завдання, поставлені перед Всеукраїнським Науково-дослідним Інститутом птахівництва [11, арк. 5-6].

У травні 1933 р. було змінено керівництво ВНДІП, яке партійні функціонери критикували за те, що воно дозволило діяти в установі «контрреволюціонерам». Кілька осіб упродовж другої половини року займали посаду директора. Серед них були і зовсім випадкові люди, які не мали ніякого досвіду керівної праці в аграрних вишах.

Судячи з офіційних документів, ситуація у ВНДІП у 1933 р. була катастрофічною. Трест, який його до того часу матеріально його утримував, фактично згорнув своє виробництво. До того ж інститут штучно й необґрунтовано був позбавлений учбового господарства – радгоспу ім. В. Чубаря, внаслідок чого майже повністю занепала дослідницька справа. Дехто з місцевих керівників навіть заявляв, що поліпшення матеріальної бази інституту це, мовляв, «кулацькі тенденції» [11, арк. 2]. Виникло питання про переведення ВНДІП до Харкова.

Наприкінці 1933 р. директором установи став М. К. Іршенко. Новим керівництвом було зроблено чергову перевірку матеріального стану та академічного складу інституту. Було жорстко розкритиковане попереднє рішення про «надуману» реорганізацію у 1930 р. Кам'янець-Подільського СГІ [11, арк. 21-22]. Констатовано, що Всеукраїнський науково-дослідний інститут птахівництва в силу «вузької спеціалізації перетворився в карликовий ВИШ, що готував неповноцінних зоотехніків». Реорганізація дала, на думку комісії, тільки негативні результати: низка перекручень, систематичні зміни навчальних планів і програм та розпорошення навчального обладнання. Вузькофаховий інститут птахівництва не спромігся утримувати стабільний штат виконавців, кваліфікованих професійно-лекторських кадрів. За кілька років було змінено 6 директорів, 8 завідувачів учбової частини. Основна маса випускників не виправдовувала себе у виробництві, їх підготовка не відповідала вимогам «соціалістичного

будівництва».Зрештою, у 1933 році Інститут птахівництва неофіційно було реорганізовано в зоотехнічний [11, арк. 21].

Незважаючи на те, що чимало викладачів і наукових співробітників інституту було репресовано каральними органами, у 1933-1934 навчальному році у ньому продовжувала працювати плеяда досвідчених фахівців. Так, професор Ф. Я. Беренштейн керував кафедрою хімічних наук. Професор В. П. Живан став керівником кафедри кормовиробництва зоотехнічного інституту [11, арк. 21-22]. Відомий науковець М. І. Величківський викладав сільськогосподарську кооперацію, статистику та економіку. Незважаючи на всі кадрові втрати та арешти, високий фаховий потенціал в зоотехнічному інституті залишався. Потрібно було лише вдосконалити його роботу.

Проте, знову втрутились несприятливі політичні обставини. У 1934 р. чимало студентів були за політичними мотивами виключені з інституту. Їх списки часто друкувались в періодичній пресі. А 17 грудня 1934 р. секретною постановою РНК УСРР та ЦК КП(б)У передбачалась ліквідація або реорганізація всіх вищих та спеціальних навчальних закладів у місті Кам'янці-Подільському. Зокрема, 2/3 студентського і викладацького складу зоотехнічного інституту планувалось перевести до Дергачовського СГІ (Росія), а 1/3 – до Херсонського СГІ [2, с. 26].

Четвертого лютого 1935 р. часопис «Червоний кордон», що виходив у Кам'янці-Подільському, розмістив постанову Вінницького обкому КП(б)У «Про контрреволюційні троцькістські та націоналістичні вилазки в окремих навчальних закладах Кам'янця» [14]. У цьому документі мова йшла про те, що, мовляв, у силікатному та зоотехнічному інститутах розповсюджена «націоналістична і ворожа ідеологія», в зоотехнічному інституті була група студентів-антисемітів, що поширювала серед студентів контрреволюційні розмови, а бюро райпарткому не притягнуло винуватців до відповідальності. Постанова закликала «очистити студентські лави зоотехнічного інституту від класово-ворожих елементів» [14]. А водночас, закінчити політичну перевірку викладачів, особливо з соціально-економічних дисциплін, усіх інститутів та технікумів міста.

Нарешті, п'ятого березня 1935 р. у «Червоному кордоні» було опубліковано коротку об`яву: «Згідно наказу заступника Наркома освіти зоотехнічний інститут переводиться до іншого міста» [15]. Більшість студентів та викладацького складу було переведено до Херсону.

На жаль, небагато є інформації про долі аспірантів та студентів, які навчались в зоотехнічному інституту або працювали в науковому-дослідному інституті птахівництва. Це може стати предметом подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Державний архів Хмельницької області (далі – ДАХмО). Ф. 337. Оп.1. Спр. 647.

2. Кам`янець-Подільський інститут технічних культур // Навчальні плани та програмові матеріали сільськогосподарських інститутів на 1930-1931 рік. Зб. VI. Харків, 1930.
3. Алєщенко М. І., Нестеренко В. А. Репресовані викладачі Камянець-Подільського сільськогосподарського інституту // Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. праць. Кам`янець-Подільський, 2002.
4. Держархів Хмельницької області. Ф. 302. Оп.2. Спр. 125.
5. ДАХмО. Ф. 1517. Оп. 1.Спр. 3.
6. ДАХмО. Ф. 302. Оп. 2. Спр. 69.
7. ДАХмО. Ф. 302. Оп. 2. Спр. 202.
8. Алєщенко М. І., Кучугура Л. І. Брати Олійники – викладачі Кам`янець-Подільського сільськогосподарського інституту // Матеріали IX Подільської історико-краєзнавчої конференції. Кам`янець-Подільський, 1995.
9. Держархів Хмельницької області. Ф. п. 6193. Оп. 12. Спр. 5966.
10. ДАХмО. Ф. 302. Оп. 4. Спр. 60.
11. ДАХмО. Ф. п. 12. Оп. 1. Спр. 72.
12. Скрипник А. Ю. Навчально-методичні матеріали до вивчення курсу «Аграрна історія України XX ст.». для студентів заочної форми навчання. Кам'янець-Подільський : Інформаційно-видавничий центр ПДАТУ, 2010. С. 25.
13. ДАХмО. Ф. 299. Оп. 1. Спр. 4.
14. Про контрреволюційні троцькістські та націоналістичні вилазки в окремих навчальних закладах Кам'янця / Червоний кордон. 1935. 4 лютого.
15. Червоний кордон. 1935. 5 березня.

Комарніцький О. Б.,
академік НАНВО України,
доктор історичних наук, професор кафедри історії України
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ДО ПИТАННЯ ПРО СИСТЕМУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ РАДЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ У СЕРЕДИНІ – ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 1930-Х РР.

У статті характеризується система педагогічної освіти радянської України 1930-х рр., яка пережила реформаторські експерименти, що стало продовженням «реформаторського курсу» 20-х рр. більшовицької влади. Автор зазначає, що у цей час були проведені кардинальні зміни в системі української вишівської освіти з метою створення «нової моделі» освіти,

відповідно до якої українські інституції повинні були видавати суспільству насамперед ідеологічно заангажованого, фанатично налаштованого пропагандиста радянської політики. Йдеться про те, що влада особливу увагу звертала на учителів, які мали прищеплювати підростаючому поколінню комуністичні ідеї.

Ключові слова: *педагогічний і учительський інститути, факультет, освіта, національна меншина.*

На початку 1930-х рр. у школах УСРР не вистачало педагогічних кадрів. Так, у 1932-1933 н.р. бракувало 22460 учителів початкових класів і 25,1 тис. – семирічних і середніх шкіл [39, с. 269]. 26 травня 1933 р., враховуючи очевидну загрозу «зриву» навчального року, РНК УСРР прийняв постанову «Про забезпечення 1933/1934 учбового року політехнічної школи педагогічним персоналом», вимагаючи від НКО мобілізації додатково до плану 10585 учителів [13, с. 150]. Очевидно, що таке становище склалося, значною мірою, внаслідок масових репресій та подій голодомору 1932-1933 рр. Крім того, запровадження у 1932-1933 н.р. 10-річної загальноосвітньої школи та повернення до предметної системи навчання поставили нагальне питання про підготовку учителів відповідної кваліфікації [3, с. 147].

10 липня 1933 р. питання про систему підготовки педагогічних кадрів і мережу педзакладів на 1933-1934 н.р. обговорювалося і вирішувалося колегією НКО УРСР. Було запроваджено нову систему і визначено номенклатуру профілів підготовки учителів [40, с. 24]. Відповідно до постанови НКО від 2 липня 1933 р. «Про систему підготовки педагогічних кадрів на 1933-1934 навчальний рік» ІНО та ІСВ, частина інститутів професійної освіти, які готували педагогів-комплексників досить незрозумілої кваліфікації, були замінені єдиним типом вищого навчального закладу – педагогічним інститутом [27; 28; 45, с. 27].

Нові навчальні заклади орієнтувалися на підготовку учителів окремих предметів. Опанування студентами навчальних програм було розраховано на 4-річний термін навчання, підсумок якому мали підвести державні екзамени [3, с. 147].

Загалом, у 1933-1934 н.р. налічувалося 29 пединститутів [22, с. 185; 26. С. 86] (в УСРР тоді функціонували 190 вишів різних типів) [46, с. 125], у 1934-1935 н.р. – 32 [49, с. 112]. Серед них – Луганський, Бердянський, Запорізький, Криворізький, Новомосковський, Нікопольський, Вінницький, Київські український та польський, Житомирський, Кам'янець-Подільський, Уманський, Черкаський, Одеські український та німецький, Кіровський, Миколаївський, Херсонський пединститути та ін. [55, арк. 84].

Педагогічні кадри для початкової школи продовжували готувати педтехнікуми. У 1934-1935 н.р. діяли 78 таких закладів [40, с. 24]. Зокрема, у Вінницькій області функціонували Бердичівський, Вінницькі український і єврейський, Кам'янець-Подільський, Немирівський, Проскурівський український і польський, Тульчинський, Шепетівський педтехнікуми [16, арк. 15-16; 17, арк. 42-43].

Історик В.А. Нестеренко, у своїй праці зазначає, що у 1933 р. Вінницький педтехнікум припинив своє існування, взявши до уваги повідомлення у газеті «Більшовицька правда» (1933. – 28 грудня). Архівні документи цей факт не підтверджують [41, с. 57].

У 1935 р. розпорядженням НКО УСРР було ліквідовано декілька педінститутів. Зокрема, 9 квітня припинив своє існування Кам'янець-Подільський педінститут, студентів та матеріальну базу якого поділили між Київським, Одеським, Луганським, Ніжинським, Вінницьким та Черкаським педінститутами [5, с. 236; 18, арк. 31зв.; 20, арк. 91-92; 45, с. 27]. Початок ліквідаційному процесу поклали ще на початку навчального року. Зокрема, розпорядженням НКО УСРР від 19 серпня 1934 р. було ліквідовано мовно-літературний факультет. Студентів перевели до Вінницького педінституту [19, арк. 76]. Було ліквідовано також Нікопольський і Новомосковський педінститути [7, с. 175; 30, с. 200].

У 1935-1936 н.р. до 59 зменшилася кількість педтехнікумів, частину з яких ліквідували [22, с. 188]. Про необхідність скорочення цих закладів йшлося на X Всесоюзному з'їзді ВЛКСМ. Перший секретар ЦК ВЛКСМ О.Косарєв у своєму виступі зазначав: «З приходом деяких працівників Наркомосу… у нас наплодилося дуже багато мнимих технікумів: тут і балетні, і музичні, і педагогічні. Безперечно, що нам потрібні кадри, які в них готують, але, дозвольте спитати, чому такі школи називаються технікумами? Технікум повинен бути таким на ділі, тобто який готує працівників з середньо-технічним рівнем знань» [24]. Невдовзі, у 1937 р. педтехнікуми перейменували у педшколи [5, с. 237; 36, с. 499; 43, с. 66; 48, с. 257].

Для забезпечення загальноосвітньої школи учительськими кадрами, удосконалення системи підготовки педагогів і приведення її у відповідність з вимогами школи на виконання постанови ЦК КП(б)У від 5 травня 1935 р. «Про підготовку педагогічних кадрів, систему педагогічної освіти та сітку педагогічних установ» було проведено чергову реорганізацію педагогічної освіти. Починаючи з 1935-1936 н.р. у системі вищої педосвіти встановлювалося два типи навчальних закладів: 1) чотирирічні педагогічні інститути для підготовки учителів середньої школи; 2) дворічні учительські інститути, які готували учителів неповної середньої школи [2, с. 28; 7, с. 174; 35, с. 63]. До чотирирічних навчальних закладів віднесено 15 найбільших, у достатній мірі забезпечених кваліфікованим професорсько-викладацьким складом і навчальною базою, педінститутів. Серед них – Київський, Черкаський, Ніжинський, Харківський, Полтавський, Сумський, Запорізький, Криворізький, Мелітопольський, Одеський (український, єврейський, болгарський, німецький сектори), Одеський німецький, Миколаївський російський, Ворошиловоградський і Сталінський педінститути. На базі Житомирського, Уманського, Глухівського, Вінницького, Бердичівського, Харківського, Кременчуцького, Лубенського, Бердянського, Одеського (єврейський і болгарський сектори), Одеського німецького, Кіровського, Артемівського педінститутів створювалися учительські інститути [54,

арк. 17-18]. Положення про учительські інститути було затверджено 10 серпня 1935 р. [37, с. 206].

Цією ж постановою встановлювалася структура факультетів пединститутів і учительських інститутів. До складу перших з них входили історичні, географічні, мовно-літературні, фізико-математичні, хіміко-біологічні і педагогічні факультети; до учительських інститутів – гуманітарні, біологічні і фізико-математичні [7, с. 175]. Зокрема, Черкаський пединститут готував фахівців на двох факультетах – фізико-математичному і хіміко-біологічному [32, с. 69. Вінницький учительський інститут мав два факультети – фізико-математичний і гуманітарний [9; 33, с. 64; 50, с. 298], Житомирський – гуманітарний (відділи – літературно-мовний та історичний) і природничий (відділи – географічний і природничий) [4, с. 84; 23, с. 26]. Такі ж факультети, як і в Житомирському учительському інституті, були у Бердичеві [47, с. 374]. У 1939 р. у Бердичівському учительському інституті працювали три факультети – фізико-математичний, природничо-географічний, мовно-літературний [1].

Випускники учительських інститутів після трирічної роботи в школі мали право без екзаменів вступати на ІІІ курс відповідних факультетів пединститутів і заочно або екстерном складати екзамени за повний курс навчання [34, с. 81].

У зв'язку з нестачею учителів гуманітарних дисциплін мовно-літературні факультети сконцентрували у 8 пединститутах (Київському, Харківському, Одеському, Полтавському, Миколаївському та ін.), а історичні –в чотирьох [53, арк. 4. Гуманітарні факультети створили у складі 7 учительських інститутів (у Харкові, Одесі, Чернігові, Києві, Вінниці, Житомирі і Бердичеві) [7, с. 175].

Подібне мало місце і в державних університетах. Для того, щоб раціонально розмістити і використати професорсько-викладацький склад у системі державних університетів, ЦК КП(б)У 22 березня 1935 р. прийняв постанову «Про реорганізацію мережі історичних, економічних і літературних факультетів держуніверситетів», за якою підготовка істориків була сконцентрована тільки в Київському і Одеському університетах, економістів – у Харківському, а філологів – у Київському університеті [7, с. 177]. Цей тимчасовий захід допоміг підготувати численну когорту висококваліфікованих спеціалістів з суспільних наук, що дозволило поступово відновити закриті факультети і відкрити нові. Зокрема, у 1937 р. в Одеському і Дніпропетровському університетах почали працювати філологічні факультети. У 1939 р. в останньому виші з'явився історичний факультет [7, с. 178].

По мірі зміцнення матеріально-технічної бази учительських інститутів найбільші з них перетворювалися у пединститути. Серед них – Вінницький [50, с. 298], Житомирський [4, с. 84], Лубенський, Кіровоградський, Чернігівський і Кременчуцький інститути [7, с. 175]. Одночасно при цих педвишах паралельно функціонували учительські інститути [7, с. 175; 8]. Останні були організовані також і при великих пединститутах (у Миколаєві,

Харкові, Кривому Розі, Запоріжжі) [7, с. 175]. Учительський інститут при Київському педінституті об'єднував історичний і мовно-літературний факультети [51, с. 28]. У Черкаському педінституті учительський інститут започаткували у 1938 р. у складі мовно-літературного факультету, який мав готувати учителів російської і української мови та літератури [6, с. 211]. У Житомирському учительському інституті, який працював при педінституті до 1952 р., діяли історичний, мовно-літературний та природничо-географічний факультети [4, с. 84].

Підготовку викладачів іноземних мов проводили Харківський інститут іноземних мов, Київський та Одеський державні університети, Ворошиловоградський педінститут, Лубенський, Кременчуцький, Артемівський і Бердичівський учительські інститути [54, арк. 19].

Підбиваючи підсумки реорганізації вишів, делегати XIII з'їзду КП(б)У (1937 р.) констатували, що в мережі вишів сталися значні якісні зміни: ліквідували «карликові» інститути, зросла навчально-наукова і матеріальна база вишів [2, с. 29]. В.М. Молотов у 1938 р. з цього приводу зазначав: «Вузи в нашій країні побудовані. Справа не лише в кількості вузів і кількості студентів в них, справа не тільки в оновлених навчальних програмах, планах і т.п. Реорганізація вузів в основному завершена, завершена в тому сенсі, що вони побудовані тепер відповідно до потреб держави, що будує соціалізм» [25, с. 109-110].

Впродовж другої половини 1930-х рр. кількість педвишів зростала. Так, у 1938-1939 н.р. в УРСР налічувалося 129 вишів, у т.ч. 36 педагогічних, 25 індустріально-технічних, 20 сільськогосподарських, 14 медичних та ін. [37, с. 167]. У 1939-1940 н.р. функціонував 121 вищий навчальний заклад, у т.ч. 20 педінститутів і 47 учительських інститутів. Працювали також 56 педучилищ [10; 39, с. 270].

Все ж вжиті заходи не задовольняли потреби в кадрах, тому до учительської роботи залучали осіб, які не мали відповідної підготовки. У січні 1936 р. в школах республіки працювали 59773 учителів, які мали незакінчену середню і нижчу освіту або самоосвіту [7, с. 174].

У 1930-х рр. продовжили підготовку учительських кадрів для шкіл національних меншин України. У Києві функціонував Польський педінститут, який був єдиним в СРСР вищим навчальним закладом, де готували фахівців із знанням польської мови та літератури. Основною проблемою цього вишу була нестача кадрів, які б могли навчати студентів польською мовою у більшовицькому дусі. Не вистачало ідеологічно витриманих підручників та посібників національними мовами. Ряд керівників і викладачів репресували. 29 вересня 1935 р. політбюро ЦК КП(б)У спеціальним рішенням ухвалило ліквідувати педінститут у якому, згідно з планами, мали навчатися бл. 700 студентів. Натомість замість нього утворили польське відділення (сектор) при Київському педінституті, розраховане на 100 осіб. З 512 студентів лише 102 продовжили навчатися на польському відділенні. Ще 180 осіб розкидали по інших навчальних закладах. 27 осіб

достроково направили на роботу за фахом [11, с. 102; 15, с. 152-153]. Частину молоді відрахували з вишу.

Підготовку учителів для шкіл другого концентру здійснював Одеський німецький педінститут, який розпочав свою роботу у 1934-1935 н.р. [44, с. 13-14]. Навчання проходило на 4 факультетах: історичному, мовно-літературному, природничо-географічному та фізико-математичному. На перших трьох факультетах термін навчання складав 4 роки, фізико-математичному – 2 [56, с. 107]. У 1935-1936 н.р. при педінституті почав діяти учительський інститут [54, арк. 18].

У Миколаєві діяв російський педінститут [54, арк. 17]. У 1933 р. у 5 педінститутах УСРР започаткували сектори по підготовці учителів російської мови і літератури з контингентами студентів понад 500 осіб [42, с. 58]. У Київському педінституті працювали польський і єврейський сектори, в Одеському – єврейський та болгарський [29, с. 663; 52, арк. 38; 54, арк. 17].

Функціонували педтехнікуми нацменшин. Впродовж 1933-1935 рр. відкрили нові педтехнікуми – Кадіївський татарський, Калініндорфський єврейський, Рубіжанський та Путивльський російські [22, с. 185], Молочанський німецький [44, с. 14]. Водночас ліквідували польський педтехнікум у Проскурові. 20 лютого 1935 р. у відповідь на постанову ЦК КП(б)У та РНК УСРР від 17 грудня 1934 р. [12, с. 318] вийшло розпорядження НКО УСРР, відповідно до якого Проскурівський польський педтехнікум передбачалося приєднати до Київського польського педтехнікуму. Планувалось припинити навчання з 21 лютого, за винятком ІІІ курсу, який до закінчення навчання залишався при Проскурівському українському педтехнікумі [21, арк. 13; 38, с. 222]. Власне до Києва перевели лише 34 особи [21, арк. 15-16]. 33 особи відрахували з технікуму як таких, що «не мають відповідної академпідготовки, чим утруднює їх навчання в технікумі» [21, арк. 11, 14]. 17 особам рекомендували впродовж декількох місяців покращити свої знання і влітку вступати до Київського технікуму [21, арк. 15]. 100 осіб перевели на навчання на педкурси по підготовці учителів для польських початкових і неповних середніх шкіл. 3 студенти продовжили своє навчання у Проскурівському українському педтехнікумі [21, арк. 17]. Переїзд до Києва планувався на 28 лютого 1935 р. [21, арк. 18].

Загалом, за даними Г.Г.Єфіменка у 1935-1936 н.р. було 5 російських, 3 єврейських, по 1 польському, німецькому, татарському, грецькому та болгарському технікуму. Крім того, діяли 2 російських, по одному болгарському, білоруському та чеському відділові при українських технікумах. Такий розподіл навчальних закладів свідчив про те, що компартійне керівництво не відмовилося від основних принципів політики коренізації, воно ще мало надію «більшовизувати» освітні процеси в середовищі представників нацменшин. Вихована в потрібному дусі національні кадри мали стати одним з найголовніших чинників у майбутній боротьбі за світове панування. Тому до 1938 р. партійні керманичі намагалися зберігати національну форму вищих та середніх учбових закладів [22, с. 188-189].

1 грудня 1937 р. на засіданні оргбюро ЦК ВКП(б) було схвалено резолюцію про закриття шкіл (колишніх педтехнікумів. – Авт.) нацменшин. 17 грудня це рішення затвердили постановою ЦК ВКП(б). 24 січня 1938 р. вийшла ще одна постанова політбюро ЦК ВКП(б) «Про реорганізацію національних шкіл», в якій, зокрема, зазначалося, що «ворожі елементи, що орудували в наркомоосвітах союзних і автономних республіках насаджували особливі національні школи, перетворювали їх у вогнища буржуазно-націоналістичного антирадянського впливу на дітей». Взявши до уваги вказівки загальносоюзного партійного керівництва політбюро ЦК КП(б)У прийняло постанову «Про реорганізацію національних шкіл на Україні», яка зобов'язувала перших секретарів обкомів КП(б)У до 1 травня 1938 р. подати на затвердження ЦК КП(б)У план реорганізації кожної національної школи [29, с. 664-665].

29 червня 1938 р. ЦК КП(б)У ухвалила постанову «Про реорганізацію особливих національних шкіл, технікумів, Одеського німецького педтехнікуму і особливих відділів та класів у школах, технікумах і вузах УРСР», яка кваліфікувала навчальні заклади національних меншин «вогнищами буржуазно-націоналістичного впливу на дітей» і визнала їх подальше існування недоцільним і навіть шкідливим [3, с. 148; 14, с. 256]. Наслідком цього акту стала ліквідація Одеського німецького педінституту, польського відділу при Київському педінституті, болгарських відділів Одеських педагогічного та учительського інститутів, студентів яких перевели в інші навчальні заклади. Припинили існування Хортицька німецька та Маріупольська грецька педшколи, а також болгарські та чеські відділи при українських педшколах [22, с. 193].

Водночас, піднімалося питання про обов'язкове вивчення російської мови. 13 березня 1938 р. вийшла постанова ЦК ВКП(б) і РНК СРСР «Про обов'язкове вивчення російської мови у школах національних республік і областей». 20 квітня у відповідь на цей акт ЦК КП(б)У і РНК УРСР прийняв відповідну постанову «Про обов'язкове вивчення російських мови в неросійських школах України» [29, с. 672-673].

Для підготовки висококваліфікованих учителів російської мови і літератури наказом наркома освіти УРСР Г.Хоменка від 5 липня 1938 р. вимагалося у 1938-1939 н.р. організувати:

–самостійні факультети російської мови і літератури з трирічним терміном навчання при Київському, Харківському, Одеському і Дніпропетровському державних університетах;

–відділи російської мови і літератури з чотирирічним терміном навчання при мовно-літературних факультетах Київського, Харківського, Полтавського, Ворошиловоградського, Запорізького, Ніжинського, Сталінського, Тираспольського та Одеського педінститутів;

–відділи російської мови і літератури з дворічним терміном навчання при гуманітарних факультетах Київського, Полтавського, Ворошиловоградського, Запорізького, Одеського, Лубенського, Вінницького, Харківського та Чернігівського учительських інститутів;

збільшити набір на існуючі відділи російської мови і літератури при мовно-літературних факультетів з п'ятирічним терміном навчання Київського, Харківського та Одеського держуніверситетів, Миколаївського педінституту з чотирирічним терміном навчання, Ніжинського, Сталінського, Житомирського та Миколаївського російських учительських інститутів. Загалом, чисельність набору у виші України на факультети або відділення російської мови і літератури збільшили на 2,5 тис. осіб [31, с. 274].

Таким чином, у 30-ті рр. ХХ ст. педагогічні заклади освіти пережили реформаторські експерименти, що стало продовженням «реформаторського курсу» 20-х рр. більшовицької влади, що діяла за принципом негайного руйнування здобутків минулого заради примарного щасливого майбутнього. Вся дореволюційна вища школа з її академічністю видалась українському більшовицькому уряду регресивно патріархальним пережитком минулого. Тому у цей період були проведені кардинальні зміни в системі української вишівської освіти з метою створення «нової моделі» освіти, відповідно до якої українські інституції повинні були видавати суспільству насамперед ідеологічно заангажованого, фанатично налаштованого пропагандиста радянської політики. Особлива увага зверталася на учителів, які мали прищеплювати підростаючому поколінню комуністичні ідеї.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бердичівський учительський інститут оголошує набір студентів на 1939-40 навчальний рік // Червоний кордон. 1939. 29 червня. №147 (2925). С. 4.
2. Бистров М. А. Керівна роль КП(б)У у галузі вищої освіти в період будівництва соціалізму (1917-1937 рр.). Харків: Вища шк., 1974. 144 с.
3. Богінська І. В. Система підготовки педагогічних кадрів в Донбасі в умовах поступового згортання політики українізації (1933-1939 рр.) //Актуальні проблеми вітчизняної і всесвітньої історії: матеріали всеукр. наук. конф., м. Луганськ, 8-9 лютого 2001 р. Луганськ: Східноукр. нац. ун-т, 2001. С. 147-150.
4. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи. Житомирська область. Київ: Знання України, 2009. 491 с.
5. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи. Хмельницька область. Київ: Знання України, 2010. 447 с.
6. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Черкаська область. Київ: Знання України, 2010. 351 с.
7. Вища школа Української РСР за 50 років /[кер. авт. кол., відп. ред. В.І.Пічов]. Київ: Київ. держ. ун-т ім Т.Г.Шевченка, 1967. 395 с.
8. Вінницький державний педагогічний і учительський інститути (заочний відділ) оголошують набір студентів на 1939-40 навчальний рік // Червоний кордон. 1939. 28 квітня. №97 (2875). С. 4.

9. Вінницький державний учительський інститут, що готує кадри для неповної середньої школи, оголошує набір студентів на І курс //Більшовицька правда. 1935. 30 липня. №174 (1008). С. 4.
10. XVIII-й з'їзд Всесоюзної комуністичної партії (більшовиків). Промова т. Хрущова // Червоний кордон. 1939. 17 березня. №62 (2640). С. 2.
11. Горбуров К. Переддень «Великого терору» у Польському педагогічному інституті у Києві // Політичні репресії в Українській РСР 1937-1938 рр.: дослідницькі рефлексії та інтерпретації. До 75-річчя «Великого терору» в СРСР: Матеріали Всеукр. наук. конф., м. Київ, 15 березня 2012 р. Київ: Ін-т іст. України НАН України, 2013. С. 90-106.
12. Гринько А. І. Діяльність закладів середньо-спеціальної, професійно-технічної та партійної освіти Хмельниччини під час голодомору 1932-1933 р. //Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. Т.10. С. 307-321.
13. Даниленко В. М. Науково-педагогічна інтелігенція в роки голоду //Укр. іст. журн. Київ, 2003. №5. С.145-155.
14. Даниленко В. М., Касьянов Г. В., Кульчицький С. В. Сталінізм на Україні, 20-30-ті рр. Київ: Либідь; Вид-во Канад. ін-ту укр. студій, 1991. 340 с.
15. Двірна К. Створення та ліквідація польського педагогічного інституту в м. Києві в 30-х роках ХХ ст. (архівна довідка) // Волинські історичні записки: зб. нак. пр. Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка, 2011. Т.6. С. 152-153.
16. Держархів Вінницької обл. Ф. П. 457. Оп. 1. Спр. 438.
17. Держархів Вінницької обл. Ф. П. 457. Оп. 1. Спр. 447.
18. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 4. Оп. 1. Спр. 41.
19. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 1849.
20. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 2208.
21. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 2597. Оп. 1. Спр. 18.
22. Єфіменко Г. Г. Національно-культурна політика ВКП (б) щодо радянської України (1932-1938). Київ: Ін-т іст. України НАН України, 2001. 304 с.
23. Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка: іст. нарис. Київ: Техніка, 2002. 88 с. + 32 с. кол. вкл.
24. Звіт ЦК ВЛКСМ X Всесоюзному з'їзду Ленінського комсомолу. Доповідь т. Косарєва // Червоний кордон. 1936. 17 квітня. №89 (1972). С. 3.
25. Ким М. Коммунистическая партия организатор культурной революции в СССР. Москва: Гос. изд-во полит. л-ры, 1955. 340 с.
26. Коваль Б. Вища і середня спеціальна освіта на Україні // Українська радянська культура: зб. статей. Київ: Держ. вид-во. політ. л-ри, 1957. С. 78-97.
27. Комаренко Т. О. Інститути професійної освіти // Енциклопедія історії України: в 5 т. Київ: Наук. думка, 2005. Т.3. Е-Й. С.504.

28. Комаренко Т.О. Інститути соціального виховання // Енциклопедія історії України: в 5 т. Київ: Наук. думка, 2005. Т.3. Е-Й. С.504.
29. Кузьменко В. Б. Міжнаціональні відносини в Радянській Україні (1917-1939 рр.): правові аспекти: монографія. Одеса: Одес. держ. ун-т внутр. справ, 2009. 810 с.
30. Кузьменко М. М. Науково-педагогічна інтелігенція в УСРР 20-30-х років: соціально-професійний статус та освітньо-культурний рівень. Донецьк: НОРД-ПРЕСС, 2004. 455 с.
31. Культурне будівництво в Українській РСР (1928 червень 1941): зб. док. і матеріалів. Київ: Наук. думка, 1986. 416 с.
32. Культурное строительство в Черкасской области (1917-1980): сб. док. и материал. Днепропетровск: Проминь, 1989. 272 с.
33. Лисий А. Історичний факультет ВДПУ (1930-ті 1941 рр.) /Анатолій Лисий // Освіта на Поділлі: минуле та сьогодення (краєзнавчі дослідження): матеріали XXIII Всеукр. наук. іст.-краєзнавч. конф., м. Вінниця, 20-21 жовтня 2011 р. Вінниця: Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського, 2011. С. 63-69.
34. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). Київ: Либідь, 1992. 196 с.
35. Майборода В. К. Особливості розвитку системи вищої педагогічної освіти в УРСР (1917-1941 рр.) //Укр. іст. журн. Київ, 1990. №11. С. 58-64.
36. Матвієнко В. Ржищівський індустріально-педагогічний коледж /Віктор Матвієнко //Заклади освіти Київщини: минуле та сучасне. Київ: вид. О.М.Ешке, 2002. С. 499-501
37. Медынский Е. Н. Народное образование в СССР. Москва: Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1947. 264 с.
38. Місінкевич Л. Л. Репресивна політика партійно-державного керівництва України щодо національних меншин Поділля в 30-х рр. XX ст. // Реабілітовані історією: у 27 томах. Хмельницька область. Хмельницький: Мельник А. А., 2009. Кн. 2. С. 219-230.
39. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР. 1917-1967. Київ: Рад. шк., 1967. 484 с.
40. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова: іст. нарис, 1920-2000. Київ: Четверта хвиля, 2000. 220 с.
41. Нестеренко В. А. Українізація на Поділлі в 20-30-ті роки XX ст. (основні напрямки, недоліки та особливості). Вид.2-е, доп. та виправл. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. 68 с.
42. Паніотов І. І. Комуністична партія України в боротьбі за розвиток народної освіти (1931-1941 рр.). Харків: вид-во Харків. ун-ту, 1973. 188 с.
43. Писарська Г. В. Педагогічне училище в 1917-1941 роках /Г.В.Писарська //Актуальні проблеми історії і літератури Волині та Київщини: зб. наук. пр. Житомир: Волинь, 1999. Ч.1. С. 59-67.

44. Правила прийому до вишів (держ. університетів, педінститутів, робфаків та педтехнікумів НКО УСРР) на 1934-35 навч. рік /Народний комісаріат освіти УСРР, управління підготовки учителів. Харків: Рад. шк., 1934. С.13-14.
45. Ростикус Р. П. З історії Кам'янець-Подільського педінституту до Великої Вітчизняної війни // Доповіді та повідомлення на звітній науковій сесії кафедр [Кам'янець-Подільського державного педагогічного] інституту за 1962 р.: тези. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. друкарня ім. Леніна, 1963. С. 25-28.
46. Рябченко О. Л. Формування контингенту студентів вищих навчальних закладів радянської України (кінець 1920-х 1930-ті рр.) // Сторінки історії: зб. наук. пр. Київ: Нац. техн. ун-т «КПІ», 2011. Вип.33. С. 124-135.
47. Соболь Т. Г. Сторінки історії педагогічної освіти в Бердичеві // Бердичівщина: поступ у третє тисячоліття: наук. зб. «Велика Волинь»: праці Житомир. наук.-краєзнавч. тов-ва дослідників Волині. Житомир: М.А.К., 2001. Т. 22. С. 373-374.
48. Стадник О. О. Формування освітнього і культурного середовища на Поділлі в 1920-30-х рр. //Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: історія: зб. наук. пр. Вінниця: Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського, 2005. Вип. 9. С. 255-258.
49. Ткачук П. Д. Зміцнення матеріально-технічної бази і забезпечення учительськими кадрами загальноосвітньої школи (1933-1937 рр.) //Укр. іст. журн. Київ, 1980. №7. С. 109-113.
50. Тучинський В. А. Становлення і розвиток вищої та професійної освіти в місті Вінниці у 30-х рр. XX ст. //Вінниччина: минуле та сьогодення. Краєзнавчі дослідження: матеріали XXI Вінницької наук. іст.-краєзнавч. конф., м. Вінниця, 25-26 жовтня 2007 р. Вінниця: Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського, 2007. С.297-300.
51. Український державний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. 1920-1995: іст. нарис. Київ: ТОВ «Толока», 1995. 169 с.
52. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 11. Спр. 1120.
53. ЦДАГО України. Ф. 1. Оп. 20. Спр. 6859.
54. ЦДАГО України. Ф. 1. Оп. 20. Спр. 6860.
55. ЦДАГО України. Ф. 7. Оп. 1. Спр. 1079.
56. Чирко Б. В. Національні меншини в Україні (20-30 роки XX століття). Київ: Асоціація «Україна», 1995. 215 с.

Пагор В. В.,
кандидат історичних наук, науковий співробітник
Національного історико-архітектурного заповідника «Кам'янець»

КОМПАРТІЙНА ІДЕОЛОГІЯ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ МЕДИЧНИХ ВИШІВ УКРАЇНИ (1920-1930-ТІ РР.)

У медичних вишах проводилося ідейно-політичне виховання молоді. Радянській владі потрібно було підготувати висококваліфікованих працівників медичної галузі й водночас викристалізувати в стінах вишу тип студента-пролетаря. З перших років формування радянської моделі вищої медичної освіти перед більшовицькою владою постала проблема – як перевиховати студентську молодь на засадах радянської системи. Робився акцент на витриманості навчальних планів і програм у більшовицькому дусі. До них ввели суспільно-політичні дисципліни. Помітний вплив на систему вищої медичної освіти мали партійні та комсомольські осередки. Вони здійснювали пропагандистську та агітаційну роботу, що розглянуто в даній статті.

Ключові слова: *освіта, інститути, технікуми, медицина, навчання, студенти.*

Радянські медичні виші здійснювали підготовку лікарів за напрямками: лікар-адміністратор, організатор-спеціаліст, спеціаліст-практик, лікар з недиференційованою чи малодиференційованою спеціалізацією (сільський лікар, дільничний); лікар, який підвищує свою кваліфікацію (аспірант, інтерн).

Важливо звернути увагу на ідейно-політичне навчання і виховання молоді, яке було характерною рисою радянської моделі вищої медичної освіти. Система освіти була спрямована на формування комуністичної свідомості студентів. Уже на початку 1920-х рр. перед більшовицькою владою постала проблема – як перевиховати студентську молодь на засадах радянської системи [1, с. 5; 2, с. 211]. Як зазначає історик О. Комарніцький, «тогочасне студентство за політичними настроями, ставленням до більшовиків, різних партій і течій являло собою досить пістряву картину» [3, с. 322-333]. В умовах однопартійності, студенти, а згодом і молоді радянські лікарі, мали бути відданими радянській владі і виконувати т. зв. «лінію партії».

Медичним вишам потрібно було не лише підготувати фахівців, а й викристалізувати тип студента-пролетаря [4, с. 24]. З метою підготовки майбутніх лікарів як носіїв більшовицької ідеології до навчальних планів були включені з 1921 р. дисципліни ідеологічного спрямування. Молодь вивчала такі предмети: розвиток господарських форм, історичний матеріалізм, пролетарська революція, політичний лад РСФРР та УСРР, організація виробництва в УСРР, план електрифікації [5, арк. 9].

У 1923 р. запровадили «соціально-економічний мінімум», який включав дисципліни: «Історія революційного руху в зв'язку з історією партії», «Науку про народне господарство», «Історичний матеріалізм», «Радянську конституцію». Згодом до навчальних планів інститутів запровадили курси історії партії, діалектичного матеріалізму, політекономії, економічної політики, ленінізму [6, с. 4]. Так, у Київському хіміко-фармацевтичному інституті. В останньому виші студенти вивчали: «Матеріалізм і ідеалізм у філософії. Проблема об'єктивного», «Діалектичний матеріалізм», «Історична теорія Маркса», «Суспільство і природа», «Класи і класова боротьба», «Безкласове суспільство майбутнього» та ін. [7, арк. 41-41зв.]. При викладанні історії партії використовувався місцевий краєзнавчий матеріал [8, с. 15].

За підрахунками радянського історика Ю. Курносова, в середині 20-х рр. XX ст. у медичних вишах ідеологічні дисципліни становили 4% від загальної кількості навчальних предметів [9, с. 61].

1924 р., виступаючи на нараді, на якій йшлося про реформу вищої медичної освіти, доповідач З. Соловйов вказував: «Із школи майбутній лікар має вийти уміючи науково-матеріалістично, марксистсько мислити і вірно розуміти соціальні закономірності, які існують в людському суспільстві. Але цього ще не достатньо. Нам важливо мати лікаря – практичного діяча, який зможе взяти хворого і навколишнє середовище для організаційної роботи» [10, с. 175].

У травні 1924 р. в Москві відбулася Всеросійська конференція з проблем вищої медичної освіти. На порядок денний винесли питання викладання соціально-економічних дисциплін на медичних факультетах і реформування вищої медичної освіти в республіках.

В мединститутах з середини 20-х рр. створюються кафедри марксизму-ленінізму, зокрема в 1925 р. у Київському мединституті [11, с. 23].

Лекційний матеріал навіть фахових дисциплін ґрунтувався на теорії марксизму-ленінізму. Пріоритетним вважалося «виховання уважності в студентів, наукова критика теорій і концепцій буржуазних ідеологів» [12, с. 8]. Викладачі часто цитували класиків марксизму-ленінізму. Тогочасну навчальну роботу в медичних вишах характеризують так: «На практичних заняттях властивості лікарських речовин завжди розглядаються з погляду основних положень марксистсько-ленінської філософії: законів переходу кількісних змін в якісні, взаємозв'язок і взаємообумовленості явищ, єдності і боротьби протилежностей» [13, с. 33].

Проникнення марксистсько-ленінської ідеології в навчальний процес Катеринославського мединституту яскраво ілюструє один з дописів журналу «Студент революції»: «Асистента Картмана студент запитав: «Чи впливає конвеєрна система через одноманітність трудових процесів, на збільшення стомленості? – Відповідь така: «На Заході впливає, у нас – ні». – Чому? – Клясична відповідь: «Тому, що у нас робітник відвідує виробничі наради, культнаради і всякі другі «ради», а на Заході цього немає» [14, с. 25].

Значний ідеологічний вилив на викладачів та студентів мала радянська преса [15, с. 2]. 1931 р. в газеті одеського студентства «Пролетарські кадри» з'явилася стаття лікаря І. Дайліса «Нові кадри борців за здорову людяність», у якій він зауважив, що Одеський медінститут почав готувати ідеологічно підготовлених лікарів: «Коли раніше медичні факультети університету давали «лікарів», що сама назва показувала головне їх призначення – лікувати, – то тепер наші радянські виші почали давати не тільки лікарів, а й оздоровників нашого життя, нашого оточення й нашого організму» [16, с. 2].

У кожному медичному виші студенти видавали стінгазети. Дописувач журналу «Студент революції» П. Подільський стосовно цього писав: «До вузу стінгазету занесли ті ж самі комсомольці, які прийшли в 1921-1922 році; традиція стінгазет така, що в ній комсомол займає досить почесне місце» [17, с. 50]. На сторінках інститутських газет висвітлювали діяльність кращих комсоргів інституту, розміщували заклики ідеологічного змісту. Наприклад, на першій сторінці газети Харківського медінституту «Рефлекс» зазначалося: «Радянський лікар – політично письменний».

Окреслити роль вишівської преси у радянській вищій школі допоможе привітання з виходом першого номера газети Дніпропетровського медінституту «За соціялістичні медкадри» від журналу «Студент революції»: «Новому бійцеві на фронті боротьби за пролетарські кадри... Гостріше пера, пильніше зір, міцніше більшовицький натиск – штурмуйте вишівські перекопи» [18, с. 1].

У багатьох вишах видавалися багатотиражки та журнали, в яких прославлялася політика влади, а інформаційні замітки з життя навчальних закладів набували політичного забарвлення [19, с. 1].

Надзвичайно популярною серед студентів була газета Київського медінституту «Червоний медик» [20, с. 102], яка містила статті ідеологічного змісту. Наприклад, у статті «Активізувати роботу інститутських газет», наголошувалося: «Низова газета повинна висвітлити матеріали про комуністів, яким не місце в партії, вміщати в стіннівках пропагандистський матеріал (найважливіші ухвали партії, історія більшовизму тощо), показати комуністів, що зразково працюють, на їх прикладі вчити парторганізацію, всю масу» [21, с. 1].

В інститутській пресі часто критикували викладачів, які дозволяли собі відступити від основ радянської ідеологічної лінії. Так, часте цитування зарубіжних вчених викладачами Дніпропетровського медінституту розглядалося як спроба обуржуазити радянську науку: «Часто-густо викладачі викладають за матеріалом XIX ст. Жовтнева революція, соціалізм, реконструктивна доба, новий побут, нові обставини праці – усе це залишається для деяких викладачів чимось чужим, невідомим їм, що аж ніяк не позначається на їхньому викладі». Наприклад, на «терапевтичній кафедрі, коли мова йде про лікування нефритів, викладач 15 хв. говорить про потребу заборонити такому хворому дичину й розповідає про «рябчиків», яких треба ловити за хвоста, тощо» [22, с. 3].

У вишах проводилося атеїстичне виховання, яке було покликане «сформулювати науковий світогляд лікаря і навчити його кваліфіковано боротися з пережитками релігії» [23, с. 60]. Зокрема, майбутні лікарі мали знати, що говорити з хворим необхідно було відповідно до матеріалістичного бачення світу. Виникали антирелігійні організації. У Дніпропетровському медінституті активну політично-масову роботу здійснювало товариство «Войовничих матеріалістів».

Ідеологічні питання розглядалися і на засіданнях рад інститутів. Наприклад, у 1938 р. на засіданні ради професорів ІІ Харківського медінституту обговорювали доповідь І. Назаренка «Про політвиховну роботу серед студентів і професорсько-викладацького складу нашого інституту». Доповідач наголосив, що «треба, щоб зараз рада професорів включила до плану своєї роботи марксистсько-ленінське виховання наукових робітників, щоб рада професорів вважала за одне з основних своїх завдань марксистсько-ленінське виховання наших наукових робітників. Наша практична робота, наша боротьба за висококваліфікованого лікаря повинна зараз доповнитися оволодінням більшовизму. Яких би ми фахівців не випускали, вони нічого не варті, коли не будуть нашими радянськими кадрами» [24, с. 207].

Значний ідеологічний вплив мали мітинги і демонстрації, безпосередніми учасниками яких були викладачі і студенти. Вони долучалися до проведення знаменних подій в історії радянської держави [25, с. 126]. Наприклад, у 1922 р. Харківський медінститут брав активну участь у відзначенні 5-ої річниці Жовтневої революції. Студенти були учасниками демонстрацій, працювали над доповідями, які готували переважно на основі власних спогадів [26, с. 123-124]. 13 грудня 1923 р. молодь цього вишу спільно зі студентами інших навчальних закладів міста брала участь у маніфестації, приуроченій до першої річниці з дня створення СРСР. У Дніпропетровському медінституті 1 травня 1931 р. урочисто відзначали Міжнародний день солідарності трудящих. Студенти здійснили урочисту ходу з квітами і плакатами [27, с. 1]. 1935 р. виш брав учать у святкуванні 18-х роковин Жовтневої революції: «7 листопада трьохтисячна маса студентів, професорів та викладачів вийшла на демонстрацію разом з усіма пролетарями міста чавуну та сталі. Колони нашого інституту були художньо оформлені портретами, квітами, гаслами, фізкультурники у формі волейболістів, легкоатлетів, тенісистів, боксерів тощо очолили колони» [28, с. 1].

Під час святкування студентство виконувало, як, наприклад, у Вінницькому фармацевтичному технікумі, Інтернаціонал та інші революційні пісні [29, с. 4]. Не обходилися без ідеологічних гасел, плакатів та промов відзначення річниць створення медінститутів. Наприклад, 23 грудня 1935 р. на державному рівні святкували 125-у річницю Харківського медінституту [30, с. 4]. На ювілей прибули понад 1000 гостей. Організували виставку, яка висвітлювала віхи історії, провели масштабний фізкультурний карнавал, розвісили гасла ідеологічного змісту [31, с. 2].

Таким чином, визначальною рисою радянської моделі вищої медичної освіти було активне громадсько-політичне життя. У вишах проводили роботу щодо формування у студентів марксистсько-ленінського світогляду. Викладачів та студентів залучали до участі у роботі осередків КП(б)У та ЛКСМУ У медичних вишах активно була розгорнута робота спрямована на ідейно-політичне навчання та виховання молоді. Для цього у вишах створили кафедри марксизму-ленінізму, до навчальних планів ввели предмети суспільно-політичного мінімуму. Радянською владою кожний випускник медичного вишу бачився як кваліфікований лікар з марксистсько-ленінським матеріалістичним світоглядом. Влада намагалася прищепити любов не лише до радянської держави, але й до партії.

Список використаних джерел та літератури:

1. Киселев В. Н. О коммунистической идейности преподавания / В. Н. Киселев // Идейное воспитание советского врача: сб. мат. конф. по идейной направленности преподавания в медицинском институте / [редкол.: проф. И. Н. Волкова, проф. В. С. Чудновский, проф. Г. Д. Овруцкий и др.]. Казань, 1970. С. 5.
2. Кульчицький С. Червоний виклик: історія комунізму в Україні від його народження до загибелі. Київ: Темпора, 2013. Кн. 2. 627 с.
3. Комарніцький О. Б. Студенти-педагоги у модернізації вищої освіти радянської України у 1920-1930-х рр.: монографія / наук. ред. – проф. О. М. Завальнюк. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2017. 984 с.
4. Вагранский Н. Очередные задачи коммунистического студенчества (Основные положения) // Студент революции. 1922. № 1. С. 23-26.
5. Центральний державний архів громадських об'єднань України, м. Київ. Ф. 1. Оп. 20. Спр. 1514. Списки институтов и техникумов, находящихся в Украинской республике. Статистические сведения о составе и приеме слушателей в высшие, средние учебные заведения и рабочие факультеты 1922-1923 учебного года. 5 марта – 19 декабря 1922 г. 35 арк.
6. Угода на соцзмагання між мединститутами України // За соціалістичні медкадри. 1931. 26 жовтня. № 7. С. 4.
7. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, м. Київ. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1524. Матеріали про стан і учбову роботу Київського державного хіміко-фармацевтичного інституту за 2-ге півріччя 1922 р. (протоколи, звіти, доповіді, учбові плани, програми, зведення). 5 лютого 1922 – 9 січня 1923 р., 133 арк.
8. Саркин В. Г. Ленинская методология в курсе истории КПСС // Идейное воспитание советского врача: сб. мат. конф. по идейной направленности преподавания в медицинском институте / [редкол.: проф. И. Н. Волкова, проф. В. С. Чудновский, проф. Г. Д. Овруцкий и др.]. Казань, 1970. С. 15.
9. Курносов Ю. О., Бондар А. Г. У навчанні та праці: підготовка кадрів інтелігенції в Українській РСР. Київ: Наук. думка, 1964. 344 с.

10. Крыштопа Б. П. Высшее медицинское образование в Украинской ССР. Київ: Здоров'я, 1985. 320 с.
11. 125 лет Киевского медицинского института / [редкол.: В. И. Милько (отв. ред.), Н. С. Бакшеев, П. И. Баранник, В. Д. Братусь и. др.]. Киев: Издательство «Здоров'я», 1956. 240 с.
12. Красноперов Ф. Т. Воспитание студентов при изучении медицинских дисциплин // Идейное воспитание советского врача: сб. мат. конф. по идейной направленности преподавания в медицинском институте / [редкол.: проф. И. Н. Волкова, проф. В. С. Чудновский, проф. Г. Д. Овруцкий и др.]. Казань, 1970. С. 8.
13. Заиконникова И. В., Распопова Т. В., Афонская Л. С. Значенние фармакологиии в формировании врачебного мысшления // Идейное воспитание советского врача: сб. мат. конф. по идейной направленности преподавания в медицинском институте / [редкол.: проф. И. Н. Волкова, проф. В. С. Чудновский, проф. Г. Д. Овруцкий и др.]. Казань, 1970. С. 33.
14. Стальной Л. «Це вам наука, а не … філософія» // Студент революції. 1931. № 28. С. 25.
15. Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищою школою: Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) // Червоний кордон. 1936. 26 червня. № 145 (2027). С. 1-3.
16. Лікар І., Дайліс. Нові кадри борців за здорову людяність // Пролетарські кадри. 1931. 15 лютого. № 9. С. 2.
17. Подільський П. До питання про ВУЗівські стінгазети // Студент революции. 1925. № 1. С. 50-53.
18. Привітання газеті «За соціялістичні медкадри» // За соціалістичні медкадри. 1931. 29 травня. № 1. С. 1.
19. Завдання нашої вишівської преси // За соціалістичні медкадри. 1931. 29 травня. № 1. С. 1.
20. Вища школа Української РСР за 50 років: у двох частинах (1917-1967). / [кер. авт. кол., відп. ред. вид. В. І. Пічов]. Київ: Видання Київського університету, 1967. 396 с.
21. Активізувати роботу інститутських газет // Червоний медик: орган парколективу, директорату, профкому, місцевому Робс та клінік КМІ. Київ. 1933. 26 серпня. № 55. С. 1.
22. За партійність наук // За соціалістичні медкадри. 1931. 29 травня. № 1. С. 3.
23. Гадельшина Н. А., Гильманова Г. М. Атеистическое воспитание врача // Идейное воспитание советского врача: сб. мат. конф. по идейной направленности преподавания в медицинском институте / [редкол.: проф. И. Н. Волкова, проф. В. С. Чудновский, проф. Г. Д. Овруцкий и др.]. Казань, 1970. С. 60.
24. Ряппо Я. Прием в ВУЗы и социально-академическая проверка учащихся // Студент революции. 1924. № 6. С. 8-13.

25. Годовщина Одонтфака (3/XII 21-3/XII 1922) // Студент революции. 1923. № 2-3. С. 126-127.
26. Годовщина Октября. У медиков // Студент революции. Харьков. 1923. № 2-3. С. 123-124.
27. Маслова. Вивчаємо масових пісень // За соціалістичні медкадри. 1935. № 39 (96). 21 квітня. С. 1.
28. Зустріти свято перемоги // За соціалістичні медкадри. 1935. № 26. 31 жовтня. С. 1.
29. Мінц. 1-й випуск фармтехнікуму // Червоний край. 1925. 18 січня. № 14 (241). С. 4.
30. Заважають працювати // Медичні кадри. 1935. 7 листопада. № 12. С. 2.
31. Алмазов. Як ми готуємося до ювілею // За радянського лікаря. 1935. № 25-26 (301-302). С. 2.

Збанацька О. М.,
доктор наук з соціальних комунікацій,
кандидат історичних наук, доцент,
професор кафедри культурології та інформаційних комунікацій
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв

ІСТОРІЯ КАФЕДРИ КУЛЬТУРОЛОГІЇ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМУНІКАЦІЙ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ КЕРІВНИХ КАДРІВ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

У статті висвітлено історію кафедри культурології та інформаційних комунікацій Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. Окреслено основні напрями роботи кафедри, охарактеризовано її кадровий склад. Наведено назви кваліфікацій та переліки дисциплін.

Ключові слова: *кафедра культурології та інформаційних комунікацій, Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв*

Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв (НАКККіМ) є одним з провідних закладів вищої освіти у галузі культури і мистецтв в Україні. Розташована на території національної святині українського народу – Києво-Печерської лаври. Її історія бере свій початок від 29 січня 1970 р., з моменту відкриття Інституту підвищення кваліфікації працівників культури, який забезпечував безперервну освіту у сфері культури і мистецтв в Україні. За період свого існування сотні тисяч працівників галузі пройшли підвищення кваліфікації та перепідготовку. З 1 вересня 1998 р. на базі інституту створено Державну академію керівних кадрів культури і мистецтв (Постанова Кабінету Міністрів № 1358 від 31 серпня 1998 р. «Про створення у м. Києві Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв»), а

указом Президента України В. Ющенка від 12 січня 2010 р. № 13/2010 академії надано статус Національної [14].

За 50 років свого існування, в залежності від соціальних, економічних, політичних обставин, структура НАКККіМ періодично змінювалась. Незмінними залишались сфери підготовки фахівців – хореографія, режисура, звукорежисура, вокальний спів, дизайн, мистецтвознавство, культурологія та інформаційна діяльність.

Передісторія кафедри культурології та інформаційних комунікацій документальних комунікацій пов'язана з кафедрою бібліотекознавства та інноваційної діяльності (завідуюча кафедрою В. К. Скнарь), на якій у 1998 р. було започатковано підготовку фахівців зі спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність». На заочному відділенні цієї кафедри почали готувати студентів за кваліфікацією «документознавець-референт органів місцевого самоврядування». Формування навчального плану було здійснено професором кафедри завідуючим відділом документознавства Українського науково-дослідного інституту архівної справи та документознавства С. Г. Кулешовим.

У 2001 р. завідуюча кафедрою інформаційних систем і технологій Г. В. Власова започаткувала нову кваліфікацію «документознавець-менеджер міжнародних інформаційних систем». Ця кваліфікація відрізнялась поєднанням документознавства та інформаційних технологій. Набір здійснювався на денну і заочну форми навчання.

У 2002 р. професор цієї ж кафедри М. С. Слободяник започаткував набір студентів за кваліфікацією «документознавець фінансових, банківських і підприємницьких структур».

У 2004 р. підготовка документознавців (три кваліфікації: «документознавець-референт органів державної влади і місцевого самоврядування», «документознавець-менеджер міжнародних інформаційних систем», «документознавець фінансових, банківських та підприємницьких структур») була організована на єдиній кафедрі документальних комунікацій, яку очолив доктор історичних наук, професор М. С. Слободяник.

Перший навчальний план зі спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» було розроблено М. С. Слободяником разом з Г. В. Власовою і, покладено в основу першого стандарту освіти України з даної спеціальності. На той час в НАКККіМ вже видано фундаментальну монографію професора С. Г. Кулешова «Документознавство: Історія. Теоретичні основи» (Київ, 2000). Наукові здобутки провідних документознавців держави були оприлюднені на організованій в НАКККіМ науковій конференції «Документознавство та інформаційна діяльність: Наука. Освіта. Практика» (2003 р.) [16, с. 6].

Підвалиною кафедри була нова парадигма вищої освіти, яка базувалась на особистісно-орієнтованому підході. Михайло Семенович зазначав що, його «суть полягає у пошуку, підтримці і розвитку позитивних якостей студента і закладенні на цій основі механізму самореалізації особистості», а принциповою «особливістю такого підходу є формування педагогічною

системою резонансної педагогічної дії шляхом цілеспрямованого, глибокого мотиваційного впливу на студента» [15, с. 4].

Основними складовими інфраструктури документознавства він вважав підготовку наукових кадрів, документознавчу освіту, систему професійних видань, проведення документознавчих форумів, відповідно, і діяльність кафедри мала охоплювати ці складові. Основними завданнями наукової і методичної діяльності були:

- формування і ефективне використання наукового потенціалу НАКККіМ в науково-методичному забезпеченні підготовки майбутніх документознавців;
- удосконалення змісту і технологій підготовки фахівців з документознавства та інформаційної діяльності;
- підготовка кадрів з урахуванням модернізації галузі;
- широке залучення студентів до науково-дослідної роботи;
- підвищення кваліфікації і перепідготовка викладацького складу;
- налагодження партнерських відносин з іншими установами;
- проведення профорієнтаційної роботи.

На Міжнародній науковій конференції «Сучасний стан та перспективи розвитку документознавства», яка проходила 2–3 грудня 2004 р. у м. Києві в Українським науково-дослідним інститутом архівної справи та документознавства М. С. Слободяник запропонував концептуальну модель змісту підготовки фахівців зі спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» та обґрунтував можливості її реалізації в НАКККіМ. Він детально охарактеризував цю модель, в якій виокремив базовий та інфраструктурний блоки. За його думкою, базовий блок мав містити фундаментальні гуманітарні, документознавчі («Документознавство», «Діловодство», «Архівознавство», «Управлінське документознавство») та інформаційно-аналітичні дисципліни («Аналітико-синтетична переробка інформації», «Аналітико-інформаційна діяльність», «Інформаційне забезпечення управління», «Інформаційний менеджмент»). Дисципліни інфраструктурного блоку мали забезпечувати комп'ютерну, управлінську та галузеву підготовку спеціалістів [13, с. 66-67].

Першими штатними викладачами кафедри документальних комунікацій стали: доценти О. Г. Кириленко, М. Б. Проценко; старші наукові співробітники Н. М. Христова, Я. О. Чепуренко; старший викладач О. М. Збанацька. До проведеннях лекційних і практичних занять та керівництва виробничою практикою були залучені провідні вчені та практики, які працювали в інформаційних установах та підприємницьких структурах: С. Г. Кулешов, О. Б. Виноградова, В. І. Воронков, Г. А. Саприкін, І. М. Криворучко [10].

За період діяльності кафедри було започатковано низку кваліфікацій: «документознавець кадрових і юридичних структур», «документознавець електронної документації», «документознавець бізнес-структур», «документознавець-референт органів державної влади та місцевого самоврядування», «документознавець, менеджер інформаційно-аналітичних

структур, викладач фахових дисциплін», «документознавець-аналітик управлінської і кадрової інформації, викладач фахових дисциплін» за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр».

Навчальні плани складалися з циклів дисциплін: гуманітарних та соціально-економічних; фундаментальних; професійно-орієнтованих. Якщо з 2003 р. в них містилися дисципліни за вибором ЗВО, то вже у 2010 р. – за вибором студента.

При кафедрі було організовано три навчально-консультаційні пункти на базі: Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв, Теребовлянського вищого училища культури, Канівського училища культури та мистецтв [9, с. 10].

Характерною особливістю роботи кафедри була орієнтація на розвиток науки про документ. Основними напрямами наукової діяльності кафедри був розвиток інформаційної концепції документознавства й концепції галузевого документознавства М. С. Слободяника та архівно-діловодного документознавства, започаткованого С. Г. Кулешовим. В межах розробки цих концепцій відбувся захист викладачів кафедри (прізвища наведені у порядку захисту) В. В. Рудюк, Т. Г. Боряк, О. А. Політова, О. М. Збанацька, С. В. Дубова, В. В. Добровольська. Значна частина цих дослідників започаткувала напрями документознавства, що раніше не досліджувалися в Україні [9, с. 10].

Викладачами кафедри розроблялись авторські курси, такі як «Документологія» (М. С. Слободяник), «Теорія згортання інформації» (О. Г. Кириленко), «Архівна евристика» (Н. М. Христова), «Аналіз і синтез електронної інформації» (Л. С. Прокопенко), «Документна евристика» (О. М. Збанацька), «Управління документацією» (В. В. Добровольська) та ін.

Особлива увага на кафедрі приділялась науково-дослідницькій діяльності студентів, а саме – питанням якості магістерських досліджень.

Для продовження науково-дослідницької роботи талановитих студентів в НАКККіМ було відкрито аспірантуру. З метою здобуття ними наукових ступенів працювали спеціалізовані вчені ради: із захисту кандидатських дисертацій – Наказ Вищої атестаційної комісії України № 204 від 19.03.2008 р. «Про створення спеціалізованої вченої ради» К 26.849.02, спеціальність 27.00.02 – документознавство, архівознавство (історичні науки); із захисту докторських (кандидатських) дисертацій – Наказ Вищої атестаційної комісії України № 792 від 16.11.2010 р. «Про створення спеціалізованої вченої ради» Д 26.850.02, спеціальність 27.00.02 – документознавство, архівознавство (історичні науки, соціальні комунікації). За роки існування вчених рад успішно захистили дисертації: Боряк Тетяна Геннадіївна, Вилегжаніна Маріанна Вадимівна, Добровольська Вікторія Василівна, Дубова Світлана Володимирівна, Збанацька Оксана Миколаївна, Климчук Людмила Вікторівна, Кравцова Олена Анатоліївна, Кудлай В'ячеслав Олегович, Матвієнко Анатолій Тихонович, Петрова Ірина Олександрівна, Політова Олена Аркадіївна, Рудюк Володимир Вікторович, Сокур Людмила Анатоліївна, Якимюк (Юхименко) Юлія Петрівна [10].

На кафедрі було започатковано проведення щорічних академічних та Всеукраїнських студентських науково-практичних конференцій «Сучасні проблеми документознавства та інформаційної діяльності», а також проведення Київської міської студентської олімпіади зі спеціальності «Діловодство», яка проводилась в НАКККіМ для студентів ЗВО І-ІІ рівнів акредитації за підтримки Міністерства культури України (2014–2015 рр.).

Наукові конференції посідали чільне місце у системі професійних комунікацій професорсько-викладацького складу кафедри. Вони дозволяли вільно обмінюватись науковими ідеями з вченими і практиками, обговорювати шляхи їх практичної реалізації, налагоджувати професійні контакти, що стало надзвичайно важливим для розвитку галузі зокрема, і вищої освіти взагалі. Організація професійних форумів з широкого кола проблем документознавства та інформаційної діяльності займала важливе місце у науковій діяльності кафедри. Зокрема, щорічно в травні протягом 2004–2012 рр. кафедра проводила міжнародну наукову конференцію «Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики», матеріали яких традиційно друкувалися у спеціальних виданнях [1–8]. У роботі конференцій з доповідями і публікаціями брали участь спеціалісти з України, Росії, Німеччини, Білорусі, Китаю, представники вузів, наукових установ, бібліотек.

В рамках проведення профорієнтаційної роботи, для керівників циклових комісій ЗВО І-ІІ рівнів акредитації працював постійно діючий семінар «Підготовка діловодів: сучасність і перспективи» [10].

Запорукою успішного функціонування кафедри, її науковою трибуною став фаховий журнал «Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія» (затверджено постановою президії ВАК України від 15.12.2004 р. №3-05/11 як фахове видання з історичних та педагогічних наук (Перелік №15) та постановою президії ВАК України від 12.03.2008 р. №3-05/3 як фахове видання з соціальних комунікацій (Перелік №21)), який видається з 2004 року (2004–2012 рр. – головний редактор М. С. Слободяник; 2012–2020 рр. – С. Х. Литвин; з 2020 р. по теперішній час – В. В. Добровольська).

Кафедра завжди приділяла велику увагу співпраці з іншими освітніми та інформаційними установами: відповідними кафедрами Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного університету «Львівська політехніка», Одеського національного політехнічного університету, Донецького національного університету імені Василя Стуса; Державною архівною службою України; центральними державними архівами України; Українським науково-дослідним інститутом архівної справи та документознавства; Книжковою палатою України імені Івана Федорова, Українським науково-дослідним інститутом науково-технічної та економічної інформації; Національною бібліотекою України імені В. І. Вернадського; Національною бібліотекою України імені Ярослава Мудрого та ін. [10].

У 2012 р. змінилась назва кафедри на «кафедру документознавства та управління соціальними комунікаціями». Упродовж 2012–2013 рр. її очолювали професори А. І. Семенченко, Г. В. Папакін, Л. Г. Петрова, доцент С. В. Харченко.

У 2014 р. кафедра була знову перейменована на кафедру документознавства та інформаційно-аналітичної діяльності. До керівництва кафедрою повертається М. С. Слободяник. У планах кафедри відбулось суттєве поліпшення підготовки кадрів за рахунок надання студентам знань з аналітики, управління документацією, документної евристики, електронного документообігу та перспективних технологій роботи з документами. Викладання дисциплін забезпечував якісний професорсько-викладацький склад, з них 50 % штатних викладачів кафедри – це дисертанти кафедри. Проводиться перша всеукраїнська науково-практична конференція студентів і аспірантів під назвою «Документознавство та інформаційна діяльність: історія, сучасність, перспективи». Наступні п’ять конференцій розширили список учасників, додавши до них молодих науковців і проводилися під назвою – «Інформаційна діяльність, документознавство, бібліотекознавство: історія, сучасність, перспективи» [11].

29 квітня 2015 р. Кабінетом міністрів України була прийнята постанова № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», у якій зазначалась нова назва спеціальності – 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». На кафедрі розробляються нові освітньо-професійні програми та навчальні плани.

У 2015 р. на базі кафедри документознавства та інформаційно-аналітичної діяльності створюється кафедра інформаційних комунікацій та бібліотекознавства. З 2015–2017 рр. очолює її кандидат педагогічних наук, професор, заслужений працівник культури України В. В. Загуменна.

Кафедра культурології та інформаційних комунікацій створюється в грудні 2017 р. внаслідок злиття кафедри культурології та культурно-мистецьких проектів з кафедрою інформаційних комунікацій та бібліотекознавства. Очолює її доктор культурології, професор П. Е. Герчанівська. Поєднання на одній кафедрі двох самодостатніх спеціальностей 034 «Культурологія» та 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» виявилося цікавим і складним. Сьогодні діяльність кафедри пов’язана з акредитацією освітньо-наукових та освітньо-професійних програм.

Підсумовуючи, потрібно відзначити, що значним є внесок кафедри у розвиток спеціальності «документознавство та інформаційна діяльність», це: наукові розробки в царині документознавства, архівознавства, бібліотекознавства, соціальних комунікацій; розробка навчально-методичного забезпечення діяльності кафедри; проведення щорічних міжнародних науково-теоретичних і практичних конференцій; популяризація спеціальності в журналі «Документознавство. Бібліотекознавство. Інформологія» та інше.

Камерність НАКККіМ сприяє навчанню невеликої, порівняно з іншими ЗВО, кількості здобувачів вищої освіти, але професорського-викладацький склад має можливість приділити кожному з них більше уваги.

Список використаних джерел та літератури:

1. Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. : Київ, 25-26 трав. 2004 р. / М-во культури і мистецтв України, Держ. акад. керів. кадрів культури і мистецтв ; [редкол.: Слободяник М. С. (голова) та ін.]. Київ : ДАКККіМ, 2004. 212 с. Бібліогр. наприкінці ст.
2. Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 17-18 трав. 2005 р. / М-во освіти і науки України, М-во культури і туризму України, Держ. акад. керів. кадрів культури і мистецтв. Київ, 2005. Ч. 1 / [редкол.: Слободяник М. С. (голова) та ін.], 2005. 242 с. Бібліогр. наприкінці ст. 60-річчю Великої Перемоги присвячується.
3. Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 16-18 трав. 2006 р. / Держ. акад. керів. кадрів культури і мистецтв ; [редкол.: М. С. Слободяник (голова) та ін.]. Київ, 2006. 231 с. Бібліогр. в кінці ст.
4. Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали IV Мжнар. наук.-практ. конф. : Київ, 18-19 жовт. 2007 р. / М-во освіти і науки України, М-во культури і туризму України, Держ. акад. керів. кадрів культури і мистецтв, Ін-т держ упр. та інформ. діяльності ; [редкол.: Слободяник М. С. (голова) та ін.]. Київ : ДАКККіМ, 2007. 355 с. Бібліогр. наприкінці ст. та у підрядк. прим.
5. Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. : Київ, 20-22 трав. 2008 р. / Держ. акад. кер. кадрів культури і мистецтв ; [редкол.: Слободяник М. С. (голова) та ін.]. Київ : ДАКККіМ, 2008. 254 с. Бібліогр. наприкінці ст.
6. Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 19-21 трав. 2009 р. / М-во культури і туризму України, Держ. акад. кер. кадрів культури і мистецтв, Ін-т держ. упр. та інформ. діяльн. ; [редкол.: Слободяник М. С. (голова) та ін.]. Київ : Друк. Держ. акад. кер. кадрів культури і мистец., 2009. 319, [1] с. Бібліогр. наприкінці ст.
7. Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 25-27 трав. 2010 р. / М-во культури і туризму України, Нац. акад. керів. кадрів культури і мистецтв, Ін-т держ. упр. та інформац.

діяльності ; [редкол.: М. С. Слободяник (голова) та ін.]. Київ : [б. в.], 2010. 299, [1] с. Бібліогр. наприкінці ст.
8. Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 17-19 трав. 2011 р. / М-во культури України, Нац. акад. кер. кадрів культури і мистецтв, Ін-т держ. упр. та інформ. діяльності ; [редкол.: М. С. Слободяник (наук. ред.) та ін.]. Київ : НАКККіМ, 2011. 43 с. Бібліогр. наприкінці ст.
9. Документознавство та інформаційна діяльність : хрестоматія / М-во культури України, Нац. акад. культури і мистецтв, Ін-т менеджменту, Каф. документознавства та інформ.-аналіт. діяльності ; [укл.: М. С. Слободяник, О. М. Збанацька, В. В. Добровольська]. Київ, 2015. Ч. 2, вип. І. 235 с. (До 10-річчя заснування кафедри).
10. Збанацька О. М. Професор М. С. Слободяник (1949–2015) – засновник кафедри документних комунікацій Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв // Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. 2017. Вип. 47. С. 334–346.
11. Інформаційна діяльність, документознавство, бібліотекознавство: історія, сучасність, перспективи : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих науковців, Київ, 21–22 квіт. 2021 р. / М-во освіти і науки України, М-во культури та інформ. політики України, Нац. акад. керів. кадрів культури і мистецтв, Нац. б-ка України ім. Ярослава Мудрого; [редкол.: Л. М. Степаненко (голова), О. М. Збанацька (упоряд.), В. В. Добровольська]. Київ : [НАКККіМ], 2021. 145 с.
12. Кафедра культурології та інформаційних комунікацій [Електронний ресурс] // Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. URL: https://nakkkim.edu.ua/instituti/institut-praktichnoji-kulturologiji-ta-art-menedzhmentu/kafedra-kulturologiji-ta-informatsiinyh-komunikatsii (дата звернення: 10.05.2021).
13. Кулешов С. Г. Міжнародна наукова конференція «Сучасний стан та перспективи розвитку документознавства» // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2005. № 2. С. 59–69.
14. Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв [Електронний ресурс] : [веб-сайт]. URL: https://nakkkim.edu.ua (дата звернення: 10.05.2021).
15. Слободяник М. С. Інформаційне забезпечення процесу реформування вищої освіти в України // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2004. № 2. С. 4–7.
16. Чернець В. Г. Академія в освітньому просторі України // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2004. № 1. С. 4–6.

Старик О. В.,
викладач кафедри
фундаментальних та спеціальних дисциплін
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

ХАРКІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ КОЛЕДЖ: ІСТОРІЯ КОЛЕДЖУ З ПІДГОТОВКИ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті характеризується навчальний заклад — Харківський державний соціально-економічний коледж, який перший в Україні розпочав навчати студентів з обмеженими можливостями. Самобутність та унікальність цього навчального закладу полягає в тому, що тут навчаються, лікуються, відроджують фізичне і моральне здоров'я, душевні сили люди з інвалідністю, тобто відбувається всебічна адаптація студентів для подальшого життя в суспільстві.

Ключові слова: *навчальний заклад, школа, технікум, особи з обмеженими можливостями, інтернат, інвалід, студенти.*

Харківський обліково-економічний технікум-інтернат імені Ф. Г. Ананченка (станом на сьогодні Харківський державний соціально-економічний коледж) – навчальний заклад І-ІІ рівнів акредитації, який був заснований у липні 1935 року у м. Харкові з підготовки рахівників (була відкрита перша в Україні професійно-технічна школа для інвалідів). Навчальний заклад знаходиться за адресою: м. Харків, вул. Полтавський шлях, 133.

Мал.1. Сучасний вигляд ХДСЕК

У грудні 1940 року Рада Народних Комісарів Української РСР реорганізувала професійно-технічну школу у Республіканську обліково-планову школу для інвалідів, взявши її на баланс республіканського бюджету. Кількість учнів на той період часу налічувала 150 осіб. У зв'язку із воєнними діями, початок німецько-радянської війни, школа була евакуйована в м. Чимкент до Казахстану.

В січні 1942 року, після евакуації, роботу школи відновили, контингент учнів налічував 200 осіб. Учнями стали солдати, які після поранення та лікування не мали змоги повернутись додому, змушені були залишатися у Казахстані до звільнення від гітлерівських загарбників їх рідних місць. Після звільнення Харкова від німецьких окупантів у 1943 році, школа повернулася в Україну і продовжила функціонувати. Колишні фронтовики стали учнями. Заклад закінчили троє Героїв Радянського Союзу: М. М. Андрейко, Н. Ф. Денчик, В. В. Ісаєв [1].

З 1952 року школа носить почесне ім'я Федора Гурійовича Ананченка (учасник німецько-радянської війни, міністр соціального забезпечення Української РСР).

Мал. 2. Пам'ятник Ф. Г. Ананченка на території коледжу

В 1955 році було відкрите заочне відділення в школі. А вже в 1967 році школі офіційно було надано статус «Харківський обліково-економічний технікум-інтернат для інвалідів імені Ф. Г. Ананченка». За останнє десятиліття технікум готував спеціалістів за двома спеціальностями: «Бухоблік та аудит» та «Протезне виробництво» [4].

У 1998 році у технікумі відкрито нову спеціальність – «Соціальна робота».

З 2012 року навчальний заклад підпорядкований Міністерству освіти і науки України (до 2012 року заклад був підпорядкований Міністерству соціальної політики України).

Навчання у Харківському державному соціально-економічному коледжі, станом на сьогодні, здійснюється за державним замовленням за двома спеціальностями: «Бухгалтерський облік і аудит» та «Соціальна робота«.

За 85 років коледж підготував понад 20 000 молодих спеціалістів: агрономів, зоотехніків, бухгалтерів, техніків-технологів протезного виробництва, соціальних працівників.

Форми навчання – денна та заочна. На денну форму навчання приймаються тільки інваліди I, II, III груп на базі повної та неповної середньої освіти, на заочну – інваліди I, II, III груп, а також працівники системи соціального захисту населення на базі повної середньої освіти [3].

Директор коледжу – Галкіна Ольга Андріївна, кандидат економічних наук.

Мал.3. Директор коледжу

Навчання здійснюють викладачі-методисти, викладачі першої та вищої категорій, вихователі, реабілітологи, психологи, лікарі, юристи та інші спеціалісти. Метою колективу є навчання і виховання майбутніх спеціалістів з числа дітей з особливими потребами, залучення їх до суспільного життя і корисної праці.

В технікумі налічується 350 студентів денного та 300 – заочного відділень. Серед студентів є відмінники, які отримують стипендії Президента, Верховної Ради та Харківського міського голови.

В коледжі працює 32 викладача: 2 кандидати наук, 13 викладачів вищої категорії, 8 викладачів першої категорії, 5 спеціалістів, 6 сумісників.

Діють такі циклові комісії: циклова комісія математичних, природничо-наукових дисциплін, циклова комісія дисциплін професійної та практичної підготовки, циклова комісія професійних дисциплін та практичної підготовки.

Мал. 4. Колектив та студенти коледжу

Навчальний корпус містить 24 предметних кабінети, бібліотека з читальною залою, актова зала на 350 місць, спортивна зала, кімната відпочинку, їдальня, медпункт. Студенти забезпечуються гуртожитком.

Студенти-інваліди денного відділення перебувають на державному утриманні, безкоштовно проживаючи в гуртожитку, маючи 4-х разове харчування та цілодобове медичне обслуговування.

За останні роки виконано капітальний ремонт будівлі навчального корпусу, замінено покрівлю на всіх будівлях, а також віконні пройми в гуртожитку та навчальних авдиторіях, виконано поточний сучасний ремонт навчальних авдиторій, актової зали, медичного пункту, кімнат в гуртожитку, побутових кімнат та місць загального користування.

Важливу роль відіграє команда тренерів «Інваспорту» в соціалізації студентів з обмеженими можливостями.

Випускники коледжу беруть активну участь у спортивному житті держави, ставши переможцями параолімпійських ігор:

- Морозов Владислав (VII зимові Параолімпійські ігри 2002 р. у Солт-Лейк-Сіті, неодноразовий призер етапів кубку світу з лижних гонок та біатлону, майстер спорту України міжнародного класу);
- Павленко Людмила (призер чемпіонатів та кубків світу з лижних гонок та біатлону, майстер спорту України міжнародного класу);
- Удовиченко Ольга (перша і єдина в Україні жінка, яка на протезі подолала два марафони, нагороджена орденом княгині Ольги 3 ступеня);
- Войтенко Андрій (член збірної України з лижних гонок та біатлону);
- Хижняк Сергій (майстер спорту України міжнародного класу) [2].

Для студентів створенні відповідні умови як для оволодіння теоретичними та практичними навичками майбутніх професій, так і для всебічного розвитку, як особистості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вікіпедія. Навчальні заклади засновані 1935 року. Електронне посилання: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F:%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96_%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8,_%D0%B7%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%96_1935
2. Коледжі України. Харківський обліково-економічний технікум-інтернат імені Ф.Г. Ананченка. Електронне посилання: osvita.ua/vnz/college/16932/
3. Харківський державний соціально-економічний коледж. Електронне посилання: http://khoeti.com.ua/
4. Харківський обліково-економічний технікум-інтернат імені Ф.Г. Ананченка. Коротка історична довідка. Електронне посилання: http://www.nk-socium.edu.kh.ua/harkeevsjkij_obleekovo-ekonomeechnij_tehneekum_eem_f_g_ananchenka/

Кравчук О. М.,
кандидат історичних наук,
доцент кафедри всесвітньої історії,
Вінницький державний
педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ДОКУМЕНТ З ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ГОСПОДАРСЬКОЇ АКАДЕМІЇ У ПОДЄБРАДАХ

У статті вперше українською мовою подано лист президента Центрального союзу українського студентства до президента Чехословацької республіки Т. Ґ. Масарика, у якому охарактеризовано значення, викладацький та студентський склад, наукові досягнення Української господарської академії у Подєбрадах, висловлена висока оцінка допомоги влади ЧСР у створенні системи української вищої школи для української еміграції у цій країні.

Ключові слова: *українська еміграція, Українська господарська академія, Чехословаччина, Подєбради.*

Одним із українських навчальних закладів у Першій Чехословацькій республіці була Українська господарська академія (УГА) в Подєбрадах (1922-1935 рр.). У статуті, затвердженим урядом ЧСР, зазначалося, що УГА – «вища школа, яка готує своїх слухачів по різних галузях техніки та економіки, споріднених з господарством України ... « [2, с. 215]. Академія стала важливим науковим і культурно-освітнім осередком української еміграції в ЧСР. Однак із самого початку емігрантські навчальні заклади проектувалися як тимчасові. У зв'язку з цим та низкою інших причин [3, с. 195-196], у липні 1928 р. влада ЧСР фактично розпочала процес ліквідації академії, зокрема, повідомивши про припинення набору студентів [1, с. 36]. Українська емігрантська спільнота прагнула зберегти навчальний заклад. Цьому присвячено звернення Центрального союзу українського студентства до президента Т. Ґ. Масарика з проханням допомоги Українській господарській академії в Подєбрадах. Копія цього документа зберігається у фонді «Українська господарська академія в Чехословаччині, м. Подебради» ЦДАВО України. Справа має назву «Лист президента Центрального союзу українських студентів до президента Чехословацької республіки Массарика про надання допомоги академії». Хоча вказано дату початку справи – 1932 р., зміст документу свідчить, що він був підготовлений після з'їзду Центрального союзу українських студентів у Празі наприкінці жовтня 1928 р. Цю організацію створено у 1922 р. в Празі як загальне об'єднання українського студентства на еміграції. На час підготовки звернення до Т. Ґ. Масарика Центральний союз українських студентів очолював В. Орелецький [4, с. 102, 106]. Часопис Центрального союзу українських студентів «Український студент» опублікував резолюцію з'їзду стосовно академії:

«Заслухавши інформації з приводу ліквідації Української Господарської Академії в Подєбрадах (ЧСР) й приймаючи на увагу величезне значіння першої української високої технічної школи для цілого Українського Народу та конечність її збереження, VI Звичайний Зїзд ЦЕСУС-а постановляє:

1. Доручити Управі ЦЕСУС-а в справі Академії негайно звернутися іменем Зїзду до українського громадянства в краю та на еміґрації зі закликом до орґанізації відповідної помочі.

2. Зобовязати студенські орґанізації на місцях ужити всіх заходів та напружити всі свої сили для збереження своєї школи; вони від себе повинні теж негайно звернутися до українського місцевого громадянства, закликаючи його до найширшої акції в цьому напрямку шляхом улаштовування віч і т .п.

3. В імени орґанізованого студенства звернутися до професорського складу Української Господарської Академії зі закликом до кінця залишитися на своїх постах, проводячи свою корисну й потрібну, академічну працю й на далі а професорів, що перебувають на відпустках, просити перервати їх в цю небезпечну для школи хвилину й негайно повернути до Академії.

4. Звернутися в імени Зїзду зі спеціяльними меморандумами до представників найвищої влади Чс.Р., як до чинників, що рішають справу ліквідації Академії й а) відзначити величезну ролю й заслуги Чс.Р. в справі створення Укр. Високіх Шкіл на еміґрації взагалі, скласти подяку за дотеперішнє опікування так українським еміґрантським студенством, як і справою українського шкільництва на еміґрації; б) зясувати значіння Академії як першої одинокої вільної укр. технічної школи й наукової установи; в) конечність її збереження й надалі зогляду на становище укр. шкільництва на Укр. Землях та й на загальне величезне значіння Академії, як національного огнища для справи відродження цілого Українського Народу; г) просити не відмовити в дальшій гостинности й помочі Укр. Господарській Академії аж до часу її перенесення на Рідну Землю.

5. Остаточне укладення тексту меморандумів на засадах указ. в п. 4. доручити спеціяльній колєґії в складі голови ЦЕСУС-а й 2. представників подєбрадських Громад.

6. Постанову про складення й предложення меморандумів перевести в життя на протязі найближчих 10. днів, а саме до 10.XI.1928 р.

8. Відповідальність за виконання повищих постанов покладається на Управу ЦЕСУС-а» [5, с. 18-19].

У зверненні до Т. Ґ. Масарика міститься інформація про значення УГА як єдиного вишу з підготовки кваліфікованих технічних фахівців з числа українських емігрантів, про кількість викладачів, студентів, випускників, наукові праці співробітників, навчально-методичну базу вишу тощо.

Враховуючи важливість зазначеного документу для історії українських закладів вищої освіти в ЧСР, зокрема, Української господарської академії у Подєбрадах, подаємо повністю його текст у перекладі з чеської мови.

1928 р. листопад. – Лист голови Центрального союзу українського студентства Т. Ґ. Масарику з проханням допомоги Українській господарській академії в Подєбрадах [6, с. 18-19]**.**

Славетний Пане Президенте,

світова війна, яка означала бій ідей свободи проти середньовічного світогляду, боротьбу демократичної ідеї проти абсолютизму, зруйнувала держави передвоєнної доби і поставила людство перед цілою низкою проблем.

Однією з них було здійснення права пригноблених націй на самовизначення, права всіх націй на самостійне вирішення своєї долі.

Принципи, якими мало людство керуватися при розв'язанні цих проблем віддавна були відомі демократії всього світу і, однак, як напрямки для міжнародної політики і світового миру були пробуджені нещодавно померлим американським президентом В. Вілсоном.

Не всім націям, перед війною пригніченим і необ'єднаним було дозволено спільно жити – тим найбільшим здобутком світової війни, за якої було пролито стільки людської крові і пожертвувано мільйонами людських життів. Не тільки чисті ідеї керують міжнародною дійсністю і життям націй; між тим здійснюються тут мотиви торгових розрахунків і грубої фізичної сили.

Чехословацька нація завдяки своїй нездоланній волі і постійній боротьбі за самостійне державне життя, завдяки стійкій енергії своїх вождів і найкращих синів, які словом зброї прямували до своєї мети – виборола собі власну державу.

Українська нація після падіння російського царизму і розпаду Австро-Угорщини так само здійснюючи принцип самовизначення – утворила б самостійну демократичну республіку, але потім її настигли доленосні нещастя: під прапором ворожих армій з Сходу і Заходу, в атмосфері загального нерозуміння і ненависті з боку інших націй і в той час вирішальних європейських діячів – Україна була пошматована[,] її самостійність зґвалтована і залишки борців за неї – об'єднання і звільнення – силою були вигнані з рідної землі.

І тепер, коли Чехословацька республіка святкує радісно дні десятої річниці своєї самостійності і чехословацька нація десяту річницю свого звільнення, ми Українці, борці за свободу своєї нації є в еміграції, далеко від своєї нації та батьківщини, в чужині святкуємо свої ювілейні дні.

Однак і на еміграції українські біженці не залишають своєї праці в напрямку зміцнення і поглиблення досягнення свого морального звільнення. Ми, борці, найбільше колишні вояки, обміняли меч на книгу, працюючи для зміцнення основи самостійного буття нації – тобто національної культури, тому що ми певні, що легітимна перемога буде на стороні правди і справедливості, ніколи сили і кривди, і що дочекаємося щастя підняти і донести до своєї батьківщини прапор об'єднання і самостійності.

Особливо сприятливі обставини для своєї праці знайшла Українська еміграція в слов'янській Чехословаччині. Ця держава, що сама нещодавно звільнилася з чужого панування – зрозуміла наші прагнення. Чехословаччині, яка в перебігу своєї історії пережила стільки мук і страждань – не був чужим наш смуток.

Широко і гостинно відкрила свої брами перед нами – вигнанцями і братерськи щедро надало нам матеріальну допомогу.

Тисячі української молоді завдяки цій підтримці могли мирно завершити своє навчання і тепер понад тисячу українських інженерів і докторів, вихованих в ЧСР в таких школах – роз'їхалися по українським областях, несучи туди віру у братерську приязнь до чехословацької нації і чимало справжньої поваги і вдячності відносно неї та відносно Вас, славетний Пане ПРЕЗИДЕНТЕ, як її представника і вождя.

Так не тільки для сьогодення, але й для майбутнього були поставлені основи чесько-української взаємності.

Поки найбільше значення ЧСР полягає у тому, що [вона] не тільки уможливила для нас освіту, та ще у тому, що на її території і завдяки її матеріальній підтримці українській еміграції було дозволено заснувати свої національні вищі школи: університет, педагогічний інститут і господарську академію. Тут, у цих центрах національної освіти виховані не тільки кваліфіковані фахівці, але й встановлені певні засади новітньої української науки, тут зросла і розвинулася українська освіченість, тут, як в кузні, вироблений інтегральний український дух і характер; тут виховані українські громадяни.

Нині неможливо ще загалом оцінити значення українських вищих шкіл в ЧСР для відродження української нації. Останнє слово у цьому висловить історія завтрашнього дня. Поки і тепер очевидно, що коли після широких степів Великої України і Кубані відбувається шалена боротьба за власну школу і коли по ланах і горах Галичини, Буковини у безперервних боях – не йдеться, щоб зломити владу окупантів і здобути свою власну високу школу – значення українських високих шкіл в ЧСР є величезним. Їх діяльність в центрі Європи надає можливість цілому ряду українських науковців працювати для будівництва і збагачення як національного, так і загальнолюдського скарбу знання, надає можливість сотням і тисячам [представників] української молоді у рідній школі здобути знання і кваліфікацію і для мільйонів української громадськості ці школи є символом невтомного прагнення до мети, підбадьорює у втомі, охороною від зневіри та гарантією кращого майбуття.

Як за світової війни чехословацька нація надіялася на свої легіони, які виникали на чужині, від них очікувала порятунку, так тепер українська нація надіється на повернення своїх легіонів, озброєних багнетами, гарматами досвіду і гранатами національної науки.

З українських високих шкіл в ЧСР особливо важливе значення має Українська господарська академія в Подєбрадах. Її технічне навчання вимагало при своєму заснуванні великих видатків і організаційної праці. У її стінах працює найбільша кількість професорського складу і студентів. Ця школа готує інженерів в різних спеціальних галузях, важливих для будівництва економічного і громадського життя в Україні.

Декілька наступних чисел виразно ілюструють вищесказане: професорський склад Української господарської академії налічує 35

професорів, 23 доцентів, 16 лекторів і 8 асистентів, і 8 наступних фахівців, отже, загалом 90 осіб: крім того необхідно згадати про 20 професорських стипендіатів, які були залишені при академії для наукової підготовки. Кількість слухачів на початку шкільного року 1927/28 становила загалом 462, з них 426 звичайних і 36 позаштатних. До початку шкільного року 1928/29 Українську господарську академію закінчили та склали дипломні випробування загалом 290 інженерів. Українська господарська академія має 33 наукові кабінети, 14 лабораторій і 8 інших допоміжних закладів; далі – 13 семінарів і 1 фахову книгарню, яка 1 січня 1928 мала загалом 28 750 томів. До цього необхідно відзначити, що Українська академія і її допоміжні інституції за добу свого існування видали загалом 245 примірників публікацій технічного змісту, переважно підручників.

Ці дані тільки приблизно передають загальну діяльність і характер праці Української господарської академії, отже, її значення. Однак, що особливо підвищує її значення, це та обставина, що Українська господарська академія є першою і єдиною українською високою технічною школою, доступною для всіх осіб української нації.

Це її значення розуміє кожен член нації, який сам за лих і боїв здобув свою державну самостійність. Значення Української господарської академії стане зрозумілішим, якщо згадаємо ту важку атмосферу, в якій живе і працює українська нація на окупованих чужою владою власних територіях. Недавній кривавий [погром] українських інституцій у Львові красномовно характеризує стан справ на українській території.

Від імені організованого українського студентства, зібраного в днях 29-31 жовтня 1928 у Празі на своєму річному з'їзді, стверджуємо, що справа Української господарської академії в ЧСР є справою всієї української нації, що може бути доведено фактом, що в її стінах навчаються слухачі зі всіх українських земель. Втрата цієї школи для нас – української молоді, що навчається, і для всієї приватної громадськості була б великою раною і, безумовно, що мала б відразу подальший параліч доби остаточного звільнення української нації, звільнення морального і фізичного.

Одночасно [це] означало б затримання кінцевої перемоги гуманності і демократії. Ми переконані у тому, що допоки не звільнено мільйонну українську націю, не можна говорити про перемогу і зміцнення справедливості та гуманності.

Тим часом ми дізнаємося, що ліквідація Української господарської академії не тільки стала предметом пліток, здійснюваних урядом ЧСР, але фактично вже була розпочата: була видана заборона запису нових слухачів до Української господарської академії і так власне розпочалася її ліквідація. Віднині сотні і сотні [представників] української молоді залишаться без можливості національної освіти; ціла низка осіб з професорського складу буде зайвою у своїй школі, буде змушений шукати собі десь заробітку. Все оновлення, до цих пір надані ЧСР як матеріальна підтримка, вся її до сьогоднішня моральна підтримка у вигляді співпраці цілого ряду видатних чеських вчених, кінцеві наслідки обопільної дружньої співпраці українського

студентства і професури, цим розпорядженням ліквідації Української господарської академії зводять нанівець. Рівність нашої визвольної боротьби, майстерня, де ми працювали над здобуттям досвіду і керівництва, необхідних для нашої поневоленої батьківщини, джерело нашої незгасної віри та впевненості в краще майбутнє гине[,] славетний Пане

ПРЕЗИДЕНТЕ.

Ще в період Австро-Угорщини Ви не один раз виступали в обороні прав нашої нації. Ви – син і вождь тоді ще поневоленої чехословацької нації, розуміли нашу тугу за свободою, об'єднанням і самостійністю. Вам відома приязнь і підтримка, з якими вийшла назустріч чехословацьким легіонам молода, відроджена Українська республіка. Зрештою, як ми вже з вдячністю згадали, досьогоднішня підтримка української еміграції в ЧСР була надана не тільки з Вашого відома, але й під безпосереднім Вашим впливом.

Тому ми, представники понад 1500 членів українського студентства з п'яти держав і країн, звертаємося до Вас, славетний пане президенте, з проханням не заперечити свою допомогу в справі збереження настільки важливої для нас Української господарської академії, що було б логічним наслідком з досьогоднішньої приязні і братерського розуміння інтересів української еміграції і нації з боку чехословацької нації.

Бюджет Української господарської академії вже третій рік (1926-27-28) не був підвищений, але навпаки, якщо візьмемо до уваги зменшення підтримки для слухачів, зменшений. Максимум підтримки для слухачів було досягнуто 1927 р., коли приблизно 450 слухачів Української господарської академії користувалися стипендіями.

Тепер кількість тих стипендій зменшилася до 200 і буде зменшуватися далі по мірі закінчення Української господарської академії слухачами-стипендіатами.

Нові слухачі Української господарської академії [не] є вже емігрантами, а найбільше громадянами з укр.[аїнських] етнографічних земель. Навчаються за свій кошт. Отже, матеріальна підтримка для Української господарської академії з боку ЧСР є необхідною ще на деякий час для втримання самої школи і професорського складу. Говоримо лише на певну добу тому, що зростаюче розуміння значення українських високих шкіл в ЧСР і особливо Української господарської академії в Подєбрадах, яке в останній період помітно проявляється в українській пресі, хоч в українській пресі, хай в емігрантській і в американській – обґрунтовує нас у припущенні, що відразу це буде мати також чинний відгук з боку нашої громадськості.

Економічне відродження і організація нашої нації, хоча розвиваються у доволі важких умовах, можуть і мусять, як надіємося, в найближчий час призвести до того, що утримання Української господарської академії буде взято до власної опіки.

Тому, щоб ця школа мала мирно функціонувати аж до її взяття українськими інституціями, чи аж буде перевезена на українську територію, щоб українська молодь і на майбутнє могла навчатися у своїй школі – дозволяємо собі просити про ласкавий дозвіл подальших записів до

Української господарської академії в Подєбрадах слухачів, які бажають навчатися за свої кошти.

Для докладного висвітлення справи, про яку йдеться, і про яку тут мовимо, ввічливо просимо про ласкаве надання нам аудієнції, на якій наші представники сповістять Вам, славетний Пане Президенте докладно і вичерпно справи про ліквідацію Української господарської академії і про необхідність для української нації зберегти і забезпечити нормальне існування цієї школи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Голенда Й. Українська господарська академія в Подєбрадах (1922-1935). // Дукля. 1995. № 5. С. 29-37. С. 36.
2. Кравчук О. М. , Марценюк Н. М. Освітяни Поділля в українських навчальних закладах міжвоєнної ЧСР (1920-1939 рр.) // Освіта, наука і культура на Поділлі. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 14. С. 213-227. С. 215.
3. Кравчук О. Роль Т. Ґ. Масарика у наданні допомоги українській еміграції в Чехословацькій республіці. // Дриновський збірник. Софія-Харків: Вид-во БАН імені проф. Марина Дринова, 2019. Т. 12. С. 188-201.
4. Наріжний, С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. Прага: «Knihtisk», 1942. Ч. 1. 336 с. С. 102, 106.
5. Студенський вісник. 1928. Ч. 11-12. Листопад-грудень. С. 18-19.
6. ЦДАВО України, ф. 3795, оп. 5, спр. 459, арк.1-6 зв.

Доценко В. О.,
доктор історичних наук, професор
кафедри цивілізаційної історії та
археології Центрально-Східної Європи
Національного педагогічного
університету ім. М.П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ЗА ДОПОМОГОЮ КІНОМИСТЕЦТВА

У статті робиться спроба окреслити основні напрями впливу кіномистецтва на формування у сучасної молоді історичної пам'яті, а також вплив кіно- та документальних фільмів на формування національної ідентичності.

Ключові слова: *історична пам'ять, кіномистецтво, виховання молодь, ідентичність.*

У XXI столітті неабияке місце серед зацікавлень гуманітарних і суспільних наук посіла тема історичної пам'яті й ностальгії, яка також зачепила і напрям досліджень у царині кіномистецтва. За останні кілька десятиліть значно зросла кількість фільмів, присвячених історичній проблематиці, а водночас стався і великий стрибок у вивченні проблем відображення історичних подій та травм минулого в кіно.

Сильного поштовху розвиткові досліджень теми колективної пам'яті надали процеси глобалізації та «часово-просторового стиснення» доби пост модернізму. Розмивання часових і просторових кордонів вплинуло на наше уявлення про минуле. Втрачено чітке розрізнення між історією як «об'єктивним та науковим» і пам'яттю як «суб'єктивним та особистим». П'єр Нора стверджує: «Історія, глибина епохи, відірваної від своїх глибин, правдивий роман епохи без правдивого роману. Пам'ять, пересунена в центр історії, – це вражаюча втрата літератури» [1, с.74].

Формування історичної пам'яті народу, нації, держави, особистості у XX ст. стало одним із важливих ідеологічних речей, які використовували правлячі тоталітарні режими та демократичні уряди. Кіномистецтво використовувалось для переписування історії. Формування в молоді нового історичного мислення. Кіно дозволяло режиму забути когось із історичних постатей та народити нових.

Л. Нагорна застерігає та попереджає, що історична пам'ять – не стільки масове знання про минуле, скільки сприйняття минулого як спадщини, що стає інструментальною цінністю. Коли пам'ять органічно вбудовується в систему пошуку ідентичності, проблеми об'єктивності відходять на другий план. Цілком імовірним стає «зловживання пам'яттю», а то й перетворення її на інструмент ідеологічної війни. Тому політику пам'яті варто розглядати не лише з епістемологічної, але й з етичної точки зору [2, с. 311-312]

На думку Н. Яковенко «історична пам'ять» – це фундамент національної ідентичності. Адже дякуючи спільному образові минулого, більш-менш однаковому для мільйонів Я, ми ототожнюємо себе з перемогами й поразками попередніх поколінь, з нашими спільними героями, зі священними для нації місцями пам'яті, з досягненнями нашої культури і т.д. [3]

Разом з тим Н. Яковенко наголошує, що «історична пам'ять» нації – це категорія мінлива, відтак, кожна нова ситуація неминуче тягне за собою корекцію цієї-от «пам'яті», та відповідно – й національної ідентичності її носіїв [4, с.145].

Історична пам'ять нерозривно взаємопов'язана з політикою пам'яті, що, як правило, залежить від державних інститутів і формується тією чи іншою державою задля досягнення певної мети.

Історична пам'ять і історичний міф у формуванні свідомості громадянина стоять поряд. Їх не можна розділити, особливо в сучасних умовах розвитку суспільства. Прикладом формування історичного міфу, який замінив собою реальну історію можна вважати фільми Сергія Ейзенштейна, фільм «Олександр Невський» та майже всі фільми радянської доби про

німецько-радянську війну. Вони настільки змінили історичну реальність, що сформовані в них історичні міфи для багатьох стали історичними фактами.

Дивлячись фільми треба постійно нагадувати собі, що питання історичної правди щодо відображень, наративів та всього з ним пов'язаного і пам'яті – це просто помилка.

Впровадження та масовізація аудіовізуальних засобів упродовж XX ст. вплинули на панівний стандарт контролю спогадів. По-перше, збільшилось число і розмаїття джерел свідчень про минуле, по-друге, змінився тип соціально-культурної репродукції. Власні спогади про події або уявлення про них, сформовані завдяки історичній науці, витісняються яскравішими і виразнішими образами художньої літератури чи кінематографу.

Польський учений Є. Єдліцький називає два варіанти, коли за допомогою історичної пам'яті можна досягнути максимального напруження і конфронтації у суспільстві: 1) освяченням деяких історичних подій, які б перетворили їх на впливові символи і міфи; 2) нагадуванням про масові кривди з вини іншої групи чи сили. Дослідник доводить, що колективна пам'ять може бути «холодною» або «гарячою», якщо «холодна» зберігає чи консервує факти, то «гаряча» - продукує політично актуальну версію минулого, а подальший розвиток подій залежатиме від емоційного напруження у суспільстві. Звернення до героїко-войовничої («звитяжної») історії та відсутність відповідальності за завдані образи іншим суспільствам формують так звану пам'ять війни. Наприклад, у 2003 р. Держдума законодавчо затвердила «Дні військової слави Росії». До Дня перемоги 9 травня додано дев'ять додаткових, з них принаймні чотири «переможні дні» територіально пов'язані з Україною [5, с.159].

Документальне кіно і художні фільми про події минулого і виховання молоді. Що стосується минулого, найпоширеніший феномен – це ідентифікувати історію з її представленням у кіно. Це явище, «prosthetic memory»,описала, зокрема, Алісон Ландсберг. Цей тип пам'яті, однак, не збігається з колективною пам'яттю. Вона є «оброблена» через вплив індивідуального досвіду, походження, соціальної сфери, освіти аудиторії, глядача. У найпростіших словах – історичне зображення фільму може, залежно від помічених факторів, спровокувати зовсім інший погляд на події з минулого. Питання, яке практично не з'являється у наукових текстах, але до якого я ще буду повертати ситуацію, коли кінематографія позбавлена такої влади, щоб творити не тільки колективну пам'ять, а й викликати prosthetic memory. Весь час відсутня глибша думка: чию пам'ять фільм як джерело відображає, чи має намір відображати, і чи ця розповідь ідентична з історичною пам'яттю суспільства та часів. Є й наступне питання – хто для творців є насправді реальним одержувачем фільму – влада, аудиторія чи середовище експертів, кінознавців та іноземних відвідувачів фестивалів[6, с.99].

Найцікавіше, що проти незначного визнання в суспільстві і невеликого впливу історичного українського кіно на формування пам'яті можна з впевненістю сказати, що воно є джерелом для вивчення змін ідеї, нових

тенденцій історіософських і нових дискурсів, які почали доходити і зростати в Україні. Достатньо звернути увагу на прірву, яка відділяє фільм Олеся Янчука «Голод–33», знятий за романом «Жовтий Князь», і стрічку, зроблену за схемами голлівудських постановок «Гіркі жнива». Другий згаданий фільм – це спроба (успішна чи ні, це інша річ) створення картини про Голодомор для ширшої аудиторії, для молодого глядача, для якого історія України не обов'язково відома навіть на базовому рівні. Яка відстань розділяє фільми «Вінчання зі смертю» та «Поводир». Як змінилася картина Татарів та Євреїв у кіно, які жили на території України, завдяки таким фільмам як: Мамай (2003) Олеся Саніна чи картинам Ахтема Сеїтбалаєва. Нарешті, як змінювалась розповідь про війну від пізньорадянської історії Великої вітчизняної війни до розповіді про війну на території України у різних аспектах, не обов'язково лише проборотьбу Української Повстанської армії[6, с.101].

Іронія в тому, що таку стратегію виживання, як зміна ідентичності, колись цілком природну, нині важко уявити. Історичні фільми часто мають націоналістичні обертони і не можуть уникнути стереотипів. Завдяки гумористичному підходу рефлексійної ностальгії нам нагадують про те, що національна ідентичність має лімінальну (порогово-перехідну) і дуже нестійку природу. Для цього треба викривати глорифікацію, що переважно артикулюється в різних формах реставраційної ностальгії. Я переконаний, що комплексний і гумористичний характер рефлексивної ностальгії може сприяти появі нової, «пост-ностальгійної» форми, яка дасть змогу підходити до минулого ще багатьма різними способами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гюрата Ахмет Тема історичної пам'яті та ностальгії у турецькому кінематографі. URL: *er.ucu.edu.ua:8080/.../Guerata_Memory%20and%20Nostalg.*
2. Нагорна Л.П. Історична пам'ять: теорії, дискурси, рефлексії. К.: ІПіЕНД ім. І. Ф.Кураса НАН України, 2012. 328с
3. Яковенко Н.М. Нова доба – нові підручники. Про потребу дискусії над підручниками з історії України. URL: http://www.novadoba.org.ua/data/metod/ yakovenko.rtf.
4. Готра Олена історична пам'ять як чинник формування ідентичності. *Intermarum: історія, політика, культура.* 2015. Вип. 2. с. 143-155.
5. Коник Анастасія «Історична пам'ять» та «політика пам'яті» в епоху медіакультури. *Вісник Львів. ун-ту. Серія журн.* 2009. Вип. 32. С. 153–163.
6. Гонтарська О. Історичне кіно в дослідженнях пам'яті в Україні часів трансформації. Історичні і політологічні дослідження. спеціальний випуск. URL: *jhpr.donnu.edu.ua/article/download/5119/5147.*

Загалевич В. Л.,
викладач суспільних дисциплін
кафедри фундаментальних та спеціальних дисциплін
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу

Марунчак О.В.,
викладач гуманітарних дисциплін
кафедри фундаментальних та спеціальних дисциплін
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу

ОСТРОЗЬКИЙ КОСТЯНТИН-ВАСИЛЬ – ФУНДАТОР ПЕРШОГО ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У СХІДНІЙ ЄВРОПІ

У статті аналізується освітянська діяльність князя Костянтина – Василя Острозького. Широко висвітлено історичні передумови утворення академії, розкрито основні напрямки її діяльності. Розглядаються основні основні постатті викладачів та видатних випускників Острозької академії.

Ключові слова: *князь, фундатор, освіта, академія, друкарня, вищий навчальний заклад*

Князь Василь-Костянтин Острозький – український князь, найбільший після короля землевласник у Польщі й Литві, володимирський староста (з1550 р.), київський воєвода (з 1559 р), коронний сенатор(після 1596 р.). Його називали некоронованим королем України. Протягом майже 50 років відігравав видатну роль у політичному й культурному житті, був заступником православної віри, вів боротьбу з католицьким вливом і підтримував все православне населення. Він побудував безліч шкіл і друкарню, видав перший повний текст Біблії словянською мовою, а також зібрав величезну бібліотеку в м. Острозі [3, с.648].

Князь Василь-Костянтин народився в 1526 р. Батько Василя помер, коли синові було 4 роки, і своє дитинство хлопчик провів у спадкоємному містті своєї матері Турові, де виховувався у православному дусі. Від своїх предків Острозький одержав безліч володінь, серед яких 25 міст, 120 містечок і 670 селищ. Після досягнення повноліття князь узяв за дружину дочну галицького магната – Софію [1].

Князь Василь одержав посаду старости володимирського й маршалка волинського.У 33 роки він став воєводою київським, а через 10 років – сенатором. Під час Люблінської унії 1569 р., що ще тісніше поєднала Польщу й Литву й сприяла окатоличенню людей. Острозький надавав усіляку підтримку православному населенню.

Для підняття рівня духовної освіти серед західно-руського населення князь вирішив зайнятись виданням книг і започаткуванням шкіл. У найпершу чергу він взявся за видання Священого Писання слов'янською мовою. Для цього потрібно було влаштувати друкарню, і в 1575 р. князь Василь запросив

зі Львова відомого друкаря, що працював раніше у Москві, Івана Федорова й всіх співробітників.

У 1576 р. Острозький відкрив відому Академію в місті Острозі, перший у Східній Європі вищий навчальний заклад, адже Вільнюський університет утворився з Колегії у 1579 році. Заснування вищого навчального закладу саме у Острозі можна пояснити підвищенням економічного розвитку міста, децентральним положенням його серед інших володінь, розташуванням тут Луцького і Острозького єпископства з кафедральним собором, наявністю культурних церковних традицій, бібліотек у монастирях, розвитком музичного мистецтва, іконопису [3, с.649].

Цікавий факт, Князь Костянтин-Василь Острозький надавав індивідуальне забезпечення для викладачів Академії, членів гуртка, письменників та друкарів. Варто згадати і кошти, які виділялися на будівництво приміщень, організацію навчання та друкування, забезпечення папером (у 1595-1596 р. було створено папірню в Острозі) та ін.

Важливо зазначити, що велику суму коштів на розбудову академії надала племінниця князя Острозкого княжна Гальшка Острозьк [2].

Доречно наголосити, що перша згадка про академію відмічається 7 лютого 1577 р. у передмові до книги Петра Скарги»Про єдність костьолу Божого». В основу діяльності Острозької академії було покладено традиційне для середньовічної Європи вивчення семи вільних наук таких як граматика, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, музика, астрономія, а також вищих наук: філософії, богослів'я, медицини [3, с.648].

Студенти Острозької академії вивчали за одними даними три, за іншими – п'ять мов: слов'янську, польську, давньоєврейську, грецьку, латинську. Існує думка, що там викладали також граматику, риторику, діалектику, арифметику, геометрію, музику, астрономію. А тому академію іноді називали «тримовним ліцеєм» і «волинськими Афінами». Пізніше програма його школи була запозичена іншими школами.

Відомо, що першим ректором академії був письменник Г.Смотрицький, викладачами працювали місцеві уродженці – як католики, так і православні, серед них були греки й українці. Можна зауважити, що такі видатні тогочасні українські та зарубіжні педагоги - вчені, як Дем'ян Наливайко, Христофор Філалет, І. Лятос, Кирило Лукаріс та ін. відіграли значний вплив на формування освітньої діяльності, а також сприяли організації системи шкільної освіти в Львові, Луцьку,Володимирі [4, с.112].

Цей навчальний заклад більше нагадував культурно-освітнє товариство, де крім проведення релігійних та літературних диспутів, періодично навчали молодь основ деяких наук.

Доречно наголосити, що вихованцями школи були: відомий учений і письменник Мелетій Смотрицький, гетьман Петро Сагайдачний, перший ректор київської братської школи Іов Борецький, лаврський архімандрит Єлисей Плетенецький, автор знаменитої «Палінодії» Захарія Копистенський, відомий церковний і культурний діяч Ісакія Борисковичта інші видатні церковні і культурні діячі [2].

Важливою подією тогочасного культурного життя постало в Отрозькому культурному осередку разом з академією найпотужніше тогочасне українське видавництво – кирилична друкарня Івана Федорова (Федоровича). Жоден з православних народів на той момент не мав друкованої Біблії в церковнослов'янському перекладі. Були рукописні книги – і їх берегли як зіницю ока, але для полеміки з католиками, для захисту від уніатства потрібні були не одна-дві, а багато книг. Довірені особи Острозького розшукували в книгосховищах різих країн грецькі й слов'янські переклади окремих частин Священного писання. У 1581 р. таку Біблію було видано, і це стало визначною подією в історії української культури. Протягом 170 років «Острозька Біблія» була найбільше шанованою в слов'янських православних народів книгою [3, с.649]. Ця книга поширилася у великій кількості примірників, вона задовольняла потреби православних церков і простого населення.

Завдяки Острозькій друкарні, у якй працювали Іван Федоров і Петро Мстиславець, побачило світ більше 20 видань. В Острозі князь Василь відкрив велику бібліотеку, що містила в собі грецьку й західноєвропейську богословську літературу, словники,космографії, граматику тощо.

Тут побачили світ греко-слов'янський «Буквар» – перший український підручник (1578); Новий Завіт (1580); «Книжка събраніє вєщєй нужнейших...» Тимофія Михайловича – перший в історії кириличної поліграфії покажчик стародрукованих текстів; «Хронологія»(1581) Андрія Римші – перший в Україні друкований поетичний твір; шедевр давньоукраїнської поліграфії, перша повна слов'яномовна «Острозька Біблія» (1581); визначні полемічні праці «Ключ царства небесного», «Календар римський новий» (1587) Герасима Смотрицького, «Апокрисис» Христофора Філарета тощо. Учень Острозької академії Мелетій Смотрицький написав першу фундаментальну слов'янську «Граматику» (1619), яку М.Ломоносов назвав «вратами учености» [2].

Незадовго до смерті Острозький заснував друкарню в Києво-Печеррській Лаврі, а частину своєї старої друкарні перевіз у Дерманський монастир, що належав йому. У 1608 р. князь Василь-Костянтин Острозький помер. Його було поховано в Острозі в Замковій Богоявленській церкві. Незважаючи на його важку боротьбу з католицизмом з його дітей тільки один князь Олександр став православним, а Костянтин, Іван і Анна прийняли католицтво. При його онуках славетна Академія в Острозі поступово занепала і згодом припинила своє існування.

Костянтин Острозький по своєрідному ставився до українського козацтва. З одного боку він розумів важливе стратегічне значення Запорозької Січі як форпосту проти османо-татарської небезпеки і тому підтримував з козаками дружні стосунки, приймаючи їх на службу. Однак, відомо факт, за яким можна стверджувати про неоднозначну позицію князя, адже у 1578 році за наказом короля Стефана Баторія очолив невдалий каральний похід проти Війська Запорозького Низового.

До речі, на початку 1590-х років К. В. Острозький вороже поставився до назріваючих козацьких заворушень, які загрожували розгалуженим земельним володінням князівського роду.

В Україні було неспокійно. Після Люблінської унії 1569 р. посилилась політична й соціальна монополія шляхти й магнатів. Конфлікт вилився в напад реєстрових козаків на чолі з Криштофором Косинським на Білу Церкву – резиденцію старшого сина Острозького – Януша. Інцидент переріс у велике козацько-селянське повстання, що незабаром охопило Київське, Волинське, Брацлавське й Подільське воєводства й склало реальну загрозу польській владі над Україною.

Костянтин Василь Острозький взяв участь у придушенні повтання. Косинський був змушений від імені козацтва підписати з ним угоду, за якою козаки підкорялися королю. Незважаючи на угоду й смерть Косинського , козаки не припинили воєнні дії, але були змушені відступити, одержавши звістку про напад кримських татар на Запорізьку Січ.

Під час козацького повстання Криштофа (Христофора) Косинського у 1591-1593 роках, незважаючи на ряд невдач, військо, зібране Костянтином Острозьким, у вирішальній битві під П'яткою завдало нищівної поразки повстанцям.

Симон Пекалід в хвалебній поемі «Острозька війна» засвідчив м'яке ставлення Костянтина Острозького до переможених. Князь обмежився лише вимогою публічного покаяння і присяги козацького ватажка перед родом Острозьких – можна пояснити тим, що Криштоф Косинський (згідно з тогочасними джерелами) був родичем князів Острозьких.

У 1594 р. Україну охопило нове повстання під проводом Северина Наливайка. Наливайко, що жив під заступництвом князя, спочатку здійснював набіги на маєтки панів і духовних осіб, ворожих православ'ю, а потім підняв відкрите повстання. Острозький не підтримав воєнний конфлікт. У 1596 р. повстання було придушене силами польської влади.

Велику увагу Острозький приділяв обороні земель від татарських наїздів. У ХУІ-ХУІІ ст. це була найболючіша проблема України. Князь власним коштом утримував кількатисячний загін вершників для оборони від татар. Він неодноразово в 70-90-их рр. успішно відбивав напади ординців. Саме в обороні українських земель В.-К.Острозький виявив неабиякі військові і дипломатичні здібності, а його боротьба проти «поган» була високо оцінена в тогочасних хроніках та поетичних творах

Поступово відійшов від участі в політичному і культурному житті країни, доживав у Дубенському замку. Збайдуження Костянтина Острозького до людських справ негативно позначилося на діяльності академії Острога, яка на початку XVII століття поступово занепадає.

Таким чином, можемо підсумувати, що Острозький, виступаючи покровителем православ'я в Речі Посполитій, чимало уваги звертав на розбудову церковних структур. Він виступав фундатором численних церков, монастирів. Князь мав намір створити патріархат на українських землях.

Якби цей план був реалізований, ми би вже тоді мали незалежну українську церкву. На жаль, в силу певних обставин, цей план так і не став реальністю.

Фактично, Князь Острозький і в господарському, й політичному, і культурному та церковному планах творив незалежну державну структуру. І хоча він визнавав зверхність над собою короля Речі Посполитої, проте поводився незалежно. Навіть у листах писав «Ми, Костянтин, з Божої ласки князь на Волині». Так у той час іменували себе суверенні правителі. Був засновником багатьох шкіл, став фундатором першого вищого закладу в Східній Європі, своїми діями вплинув на формування свідомості, ідентичності та високого культурного рівня розвитку українців.

Якби справи князя отримали своє гідне продовження, ми б мали і іншу державу, і спокійнішу історію, яку можна було б «читати без брому». Але навіть те, що він зробив заслуговує високої оцінки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Король Анжеліка. Вища освіта України: етапи розвитку // Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського . Педагогічні науки URL : http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3282/1/%D0%92%D0%B8%D1%89%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B8.pdf
2. Історія Острозької Академії. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F_%D0%9E%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97_%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D1%96%D1%97
3. Левашов І. Ю.Вони змінили світ. Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд», 2011. 704 с.
4. Петровський В. В., Радченко Л. Щ., Семененко В.І. Історія України. Неупереджений погляд: Факти. Міфи. Коментарі. Харків: ВД Школа, 2007. 592 с.

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА У СФЕРІ ВИЩОЇ І ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ І ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Адамовський В. І.,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри архівознавства, спеціальних історичних
та правознавчих дисциплін Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА У СФЕРІ НАДАННЯ ОДНОРАЗОВОЇ ГРОШОВОЇ ДОПОМОГИ ДЕЯКИМ КАТЕГОРІЯМ ВИПУСКНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті описується порядок надання одноразової грошової допомоги випускникам державних та комунальних закладів вищої освіти денної форми навчання, які навчались за державним замовленням. Висвітлюється процес опрацювання пропозицій щодо кількості її одержувачів та розподіл (перерозподіл) бюджетних призначень в межах асигнувань, передбачених у Державному бюджеті України для виплати одноразової адресної грошової допомоги в державних закладах вищої освіти.

Ключові слова: *грошова допомога, заклади вищої освіти, одержувачі, працевлаштування.*

Відповідно до статті 52 Закону України «Про освіту» [1], на виконання Указу Президента України від 23 січня 1996 року № 77 «Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів» та з метою забезпечення реалізації права на роботу за фахом випускникам вищих навчальних закладів Кабінет Міністрів України своєю постановою від 22 серпня 1996 р. № 992 затвердив Порядок працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, підготовка яких здійснювалась за державним замовленням [2].

До молодих фахівців відносилися випускники вищих навчальних закладів, яким присвоєно кваліфікацію фахівця з вищою освітою та працевлаштовано не менше ніж на три роки по спеціальності.

Згідно умов трудової угоди випускник зобов'язаний був відпрацювати у замовника не менше трьох років та оволодіти усіма необхідними компетентностями професії, які передбаченні кваліфікаційною характеристикою. Вищий начальний заклад мав забезпечити якісний рівень підготовки фахівця.

За бажанням замовника та його кошт студентам надавалася матеріальна допомога, встановлювалися доплати до державної стипендії. У разі відмови молодому фахівцю у прийнятті на роботу, замовник проводив виплату компенсацій пов'язаних з транспортними витратами та переїздом до місця призначення та проживання. Якщо ж випускникам було відмовлено у

прийнятті на роботу за призначенням і вони звернулися до центрів зайнятості, замовники відшкодовували центрам усі витрати, пов'язані з працевлаштуванням, перепідготовкою, виплатою допомоги по безробіттю.

Після закінчення вищого навчального закладу молодим фахівцям надавалася відпустка тривалістю 30 календарних днів. Під час відпустки їм виплачувалася допомога у розмірі академічної або соціальної стипендії, що вони отримували в останній місяць навчання (крім додаткової соціальної стипендії, що виплачувалася особам, які постраждали від Чорнобильської катастрофи). Окрім цього після укладення трудового договору молодим фахівцям гарантувалися усі види соціального захисту, які передбачені колективним договором працівників підприємства, установи, організації.

Починаючи з 26 вересня 2006 року Кабінет Міністрів України своєю постановою «Про надання одноразової адресної грошової допомоги деяким категоріям випускників закладів вищої освіти» ввів в дію новий вид соціальної допомоги працевлаштованим випускникам вишів [3].

Так, згідно останньої, випускникам закладів вищої освіти, які здобули освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста, ступінь молодшого бакалавра, або магістра спеціальностей галузі знань «01 Освіта/Педагогіка», або ступінь бакалавра, магістра іншої спеціальності і галузі знань та уклали на строк не менш як три роки договір про роботу на посадах педагогічних працівників у закладах загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти надається одноразова адресна грошова допомога в п'ятикратному розмірі прожиткового мінімуму для працездатних осіб, установленого на 1 січня календарного року.

На виконання пункту 1 постанови Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2006 року № 1361 та з метою врегулювання питання виплати одноразової адресної грошової допомоги деяким категоріям випускників закладів вищої освіти 19 грудня 2019 року Міністерством освіти і науки України був прийнятий Порядок, який визначав механізм надання одноразової адресної грошової допомоги [4].

Так, згідно з Порядком надання одноразової адресної грошової допомоги деяким категоріям випускників закладів вищої освіти, кількість одержувачів допомоги в державних закладах вищої освіти незалежно від підпорядкування затверджується Міністерством освіти і науки України на підставі списків випускників, які до 15 жовтня кожного року подаються закладами вищої освіти, після опрацювання таких списків на відповідність вимогам.

У межах асигнувань, передбачених у Державному бюджеті України для виплати допомоги, Міністерство освіти і науки України розподіляє бюджетні призначення між державними закладами вищої освіти, що належать до сфери його управління.

Перерозподіл бюджетних призначень для виплати допомоги між Міністерством освіти і науки України та іншими центральними органами виконавчої влади, здійснюється у межах асигнувань, передбачених у Державному бюджеті України для виплати допомоги.

На отримання одноразової адресної грошової допомоги можуть претендувати випускники, які:

- навчались за державним замовленням у державних та комунальних закладах вищої освіти незалежно від підпорядкування;
- здобули ступінь магістра за спеціальностями галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» або іншою спеціальністю і галуззю знань за освітньою програмою зі строком навчання 1 рік 4 місяці;
- завершили навчання у листопаді – грудні поточного календарного року;
- уклали договір про роботу на посадах педагогічних працівників у закладах загальної середньої або професійної (професійно-технічної) освіти, визначених органами управління освітою.

Щороку до 1 серпня заклад вищої освіти інформує випускників про перелік документів (заяви про надання допомоги, копії трудової книжки (за наявності), копії договору про роботу на посаді педагогічного працівника у закладі загальної середньої або професійної (професійно-технічної) освіти) та термін їх подання (до 10 жовтня) для отримання допомоги до кінця поточного року.

Випускникам, які працевлаштовані у навчально-виховних комплексах «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад», також необхідно подати довідку з цього закладу освіти, яка підтверджує інформацію про те, що вони працюють на посаді педагогічного працівника, який забезпечує здобуття загальної середньої освіти.

Виплата допомоги здійснюється до кінця року, що настає після року, в якому було завершено навчання. У випадку відмови випускника від роботи чи вразі його звільнення з ініціативи адміністрації за порушення трудової дисципліни, звільнення за угодою сторін або з ініціативи працівника протягом трьох років від початку роботи одержувач допомоги зобов'язаний повернути суму отриманої допомоги до закладу вищої освіти (або його правонаступнику), який здійснював її виплату. Після чого ЗВО повертає кошти до державного (місцевого) бюджету.

Якщо випускник змінив місце роботи, але продовжує перебувати на посаді педагогічного працівника, йому необхідно протягом 30 календарних укласти договір за новим місцем роботи.

Заклади вищої освіти, які виплачували допомогу звітують перед органом вищого рівня щодо кількості одержувачів допомоги та її обсягів у попередньому році до 15 лютого наступного року. До 25 березня наступного року Міністерство освіти і науки України та інші центральні органи виконавчої влади, у підпорядкуванні яких є заклади вищої освіти, управління (департаменти) освіти і науки обласних державних адміністрацій, Київська міська державна адміністрація надають інформацію Міністерству фінансів України стосовно кількості одержувачів допомоги та її обсягів у попередньому році.

Отже, з метою врегулювання питання виплати грошової допомоги деяким категоріям випускників держава щороку опрацьовує пропозиції, подані державними закладами вищої освіти та здійснює розподіл (перерозподіл) бюджетних призначень в межах асигнувань, передбачених у Державному бюджеті України для виплати одноразової адресної грошової допомоги в державних закладах вищої освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР)*. 1991. № 34. С. 451.
2. Указ Президента України «Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів». *Урядовий кур'єр*. 1996.
3. Постанова Кабінету Міністрів України. «Про надання одноразової адресної грошової допомоги деяким категоріям випускників закладів вищої освіти». *Офіційний вісник України*. 2006. № 39. С. 34.
4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про надання одноразової адресної грошової допомоги деяким категоріям випускників закладів вищої освіти». *Офіційний вісник України*. 2020 р. № 19. С. 49.

Кшевецький В. С.,
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач сектору аналітики
департаменту наукових ступенів і аналітики
Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти

РЕЙТИНГ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ СЕРЕД АБІТУРІЄНТІВ-ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ОСВІТНЬОГО РІВНЯ БАКАЛАВР У ХМЕЛЬНИЦЬКІЙ ОБЛАСТІ

У статті представлено рейтинг спеціальностей серед абітурієнтів-здобувачів вищої освіти освітнього рівня бакалавр у Хмельницькій області. Загалом аналіз спеціальностей, на які було подано найбільшу кількість заяв у 2019 та 2020 роках, демонструє значну перевагу гуманітарних наук. На противагу цьому непопулярними є спеціальності, що представляють такі галузі знань, як природничі науки, механічна інженерія, машинобудування, аграрні науки та продовольство, культура і мистецтво тощо.

Ключові слова: *бакалавр, вступна кампанія, рейтинг, спеціальність.*

Кожного року – після завершення періоду подачі майбутніми студентами електронних заяв для вступу до закладів вищої освіти – Міністерство освіти і науки України та різноманітні освітні ресурси

презентують аналітичні матеріали щодо вступної кампанії[1] [2] [3] та вибудовують рейтинги[4] [5] найбільш популярних спеціальностей і закладів вищої освіти загалом в Україні.

У науковій статті проаналізуємо результати подачі електронних заяв майбутніми студентами в заклади вищої освіти Хмельницької області. Джерелом отриманих кількісних даних є інформація про конкурсні пропозиції, рейтингові списки, рекомендування до зарахування та зарахування на навчання для здобуття вищої освіти, представлена в реєстрі Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО)[6]. Часовий проміжок обмежуємо 2019 і 2020 роками, чого достатньо, щоб зробити висновки про загальні тенденції зацікавленості абітурієнтів у здобутті тієї чи іншої спеціальності освітнього рівня бакалавр у закладах вищої освіти Хмельницької області.

Так, відповідно до Реєстру суб'єктів освітньої діяльності[7], станом на 2021 рік підготовка здобувачів здійснюється у 29 закладах вищої освіти –у м. Хмельницький (13), м. Кам'янець-Подільський (12), м. Шепетівка (2), смт. Чемерівці (1) і смт. Нова Ушиця (1). Щодо типу закладу вищої освіти, то в області діють 5 університетів, 2 академії, 4 інститути, 17 коледжів та 1 відокремлений підрозділ, з яких 14 державної, 8 комунальної і 7 приватної форми власності. Інформація про тип закладу вищої освіти, форму власності і населений пункт представлена в таблиці 1:

Назва закладу освіти	Тип закладу освіти	Форма власності	Населений пункт
Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» Хмельницький інститут соціальних технологій	Інститут	Приватна	Хмельницький
Відокремлений структурний підрозділ «Хмельницький торговельно-економічний фаховий коледж Київського національного торговельно-економічного університету»	Коледж	Державна	Хмельницький
Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького	Академія	Державна	Хмельницький
Університет економіки і підприємництва	Університет	Приватна	Хмельницький

[1] https://mon.gov.ua/ua/news/vstup-2020-zareyestrovano-bilshe-1-mln-zayav-yaki-vishi-ta-specialnosti-obirali-cogo-roku-vstupniki
[2] https://www.slovoidilo.ua/2020/04/10/infografika/suspilstvo/naskilky-medychni-speczialnosti-populyarni-sered-abituriyentiv
[3] https://education.24tv.ua/yaki-spetsialnosti-stali-naymensh-populyarnimi-novini-ukrayini_n1415405
[4] https://osvita.ua/consultations/bachelor/65128/
[5] https://osvitoria.media/news/najpopulyarnishi-vyshi-ta-spetsialnosti-u-2020-rotsi-rezultaty-vstupnoyi-kampaniyi/
[6] https://vstup.edbo.gov.ua/
[7] https://registry.edbo.gov.ua/vishcha-osvita/68/

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	Академія	Комунальна	Хмельницький
Хмельницький базовий медичний коледж	Коледж	Комунальна	Хмельницький
Хмельницький інститут імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»	Інститут	Приватна	Хмельницький
Хмельницький кооперативний коледж Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту	Коледж	Приватна	Хмельницький
Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут	Інститут	Приватна	Хмельницький
Хмельницький музичний коледж ім. В.І. Заремби	Коледж	Комунальна	Хмельницький
Хмельницький національний університет	Університет	Державна	Хмельницький
Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова	Університет	Комунальна	Хмельницький
Хмельницький фаховий економіко-технологічний коледж Університету економіки і підприємництва	Коледж	Приватна	Хмельницький
Відокремлений структурний підрозділ «Кам'янець-Подільський фаховий коледж харчової промисловості Національного університету харчових технологій»	Коледж	Державна	Кам'янець-Подільський
Державний вищий навчальний заклад «Кам'янець-Подільський індустріальний коледж»	Коледж	Державна	Кам'янець-Подільський
Державний вищий навчальний заклад «Кам'янець-Подільський коледж будівництва, архітектури та дизайну»	Коледж	Державна	Кам'янець-Подільський
Кам`янець-Подільський навчально-науковий інститут університету державної фіскальної служби України	Інститут	Державна	Кам'янець-Подільський
Кам'янець-Подільська філія Національного університету харчових технологій	Відокремлений підрозділ	Державна	Кам'янець-Подільський
Кам'янець-Подільський коледж культури і мистецтв	Коледж	Комунальна	Кам'янець-Подільський
Кам'янець-Подільський медичний коледж	Коледж	Комунальна	Кам'янець-Подільський
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	Університет	Державна	Кам'янець-Подільський
Коледж Подільського державного аграрно-технічного університету	Коледж	Державна	Кам'янець-Подільський

Подільський державний аграрно-технічний університет	Університет	Державна	Кам'янець-Подільський
Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж	Коледж	Державна	Кам'янець-Подільський
Фаховий коледж економіки, права та інформаційних технологій	Коледж	Приватна	Кам'янець-Подільський
Шепетівський коледж Подільського державного аграрно-технічного університету	Коледж	Державна	Шепетівка
Шепетівський медичний коледж	Коледж	Комунальна	Шепетівка
Новоушицький коледж Подільського державного аграрно-технічного університету	Коледж	Державна	Нова Ушиця
Чемеровецький медичний коледж	Коледж	Комунальна	Чемерівці

У 2019 році було подано 12 тис. 680 заяв для здобуття освітнього ступеня бакалавр до 12 закладів вищої освіти Хмельницької області (Таблиця 2):

Назва закладу	Середній бал ЗНО	Усього заяв
Хмельницький національний університет	153.6	6 147
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	157.4	3 508
Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова	162.1	983
Подільський державний аграрно-технічний університет	145.2	817
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	154.5	567
Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького	157.4	325
Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» Хмельницький інститут соціальних технологій	142.8	153
Хмельницький інститут імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»	144.7	106
Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж	108.9	32
Університет економіки і підприємництва	144.7	20
Кам`янець-Подільський навчально-науковий інститут університету державної фіскальної служби України	134.5	8
Відокремлений структурний підрозділ «Хмельницький торговельно-економічний фаховий коледж Київського національного торговельно-економічного університету»	172.1	1

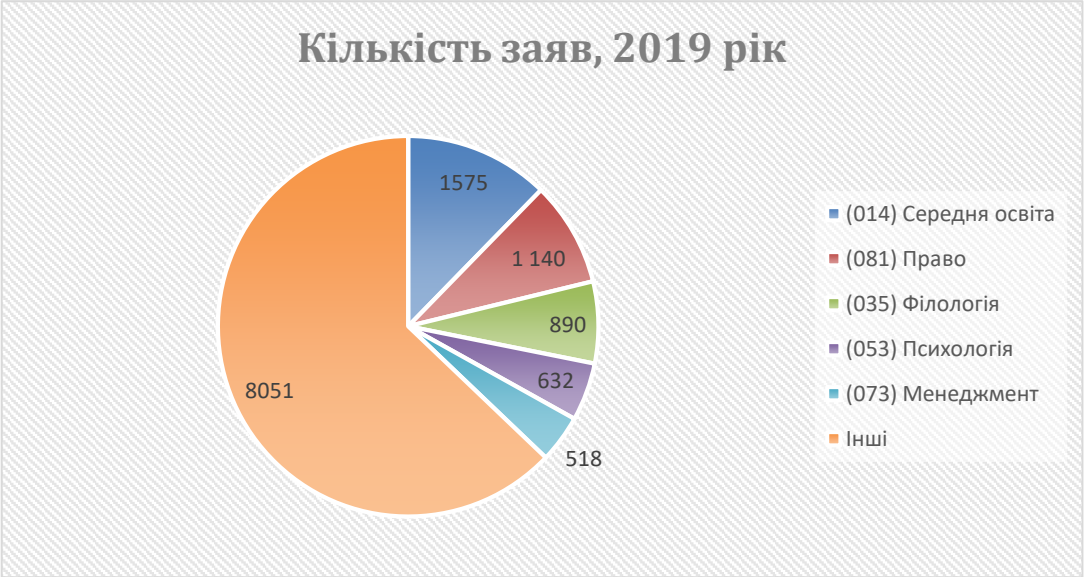
У 2020 році цифра поданих заяв виросла і складала вже 13 тис. 361 одиниць, проте відбулося скорочення кількості закладів вищої освіти (Таблиця 3):

Назва закладу	Середній бал ЗНО	Усього заяв
Хмельницький національний університет	152.9	6 324
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	154.4	3 527
Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова	158.4	1 349
Подільський державний аграрно-технічний університет	144.1	647
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	152.5	566
Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького	156.0	388
Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» Хмельницький інститут соціальних технологій	136.0	211
Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж	130.0	131
Хмельницький інститут імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»	142.2	90
Університет економіки і підприємництва	141.7	71
Відокремлений структурний підрозділ «Хмельницький торговельно-економічний фаховий коледж Київського національного торговельно-економічного університету»	139.2	4

Для порівняння, у сусідніх з Хмельницькою областях, заклади вищої освіти яких конкурують за потенційних студентів, кількість поданих електронних заяв була переважно більшою (Таблиця 4):

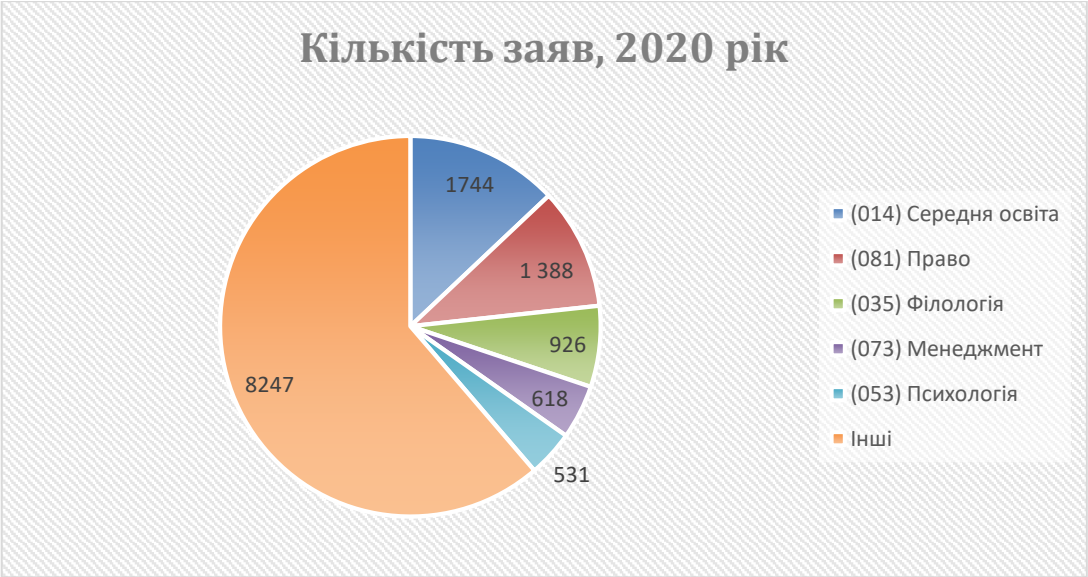
Область	Кількість заяв, 2019	Середній бал ЗНО, 2019	Кількість заяв, 2020	Середній бал ЗНО, 2020
Хмельницька	12 680	154,6	13 361	152,8
Чернівецька	15 338	160,5	14 282	158,2
Тернопільська	16 594	154,7	17 037	154,1
Вінницька	25 179	152,1	26 719	150,6
Рівненська	14 126	157	14 349	154,7
Житомирська	11 866	153	13 135	151,6

Найбільш популярними спеціальностями освітнього рівня бакалавр у 2019 році у закладах вищої освіти Хмельниччини були гуманітарні Середня освіта (1575), Право (1140), Філологія (890), Психологія (632), Менеджмент (518), на які припадає майже 38% усіх заяв:



Найменш популярними спеціальностями освітнього рівня бакалавр у 2020 році у закладах вищої освіти Хмельниччини були Прикладна математика (14), Музичне мистецтво (12), Захист і карантин рослин (12), Цивільна безпека (10) й Інформаційна, бібліотечна та архівна справа (3), на які усього було подано лише 51 заява, що складає 0,4% від загальної кількості заяв.

У 2020 році популярність спеціальностей освітнього рівня бакалавр відповідно до кількості поданих заяв до закладів вищої освіти Хмельницької області відповідає показникам 2019 року:



П’ятірка лідерів залишилася незмінною, натомість до найменш популярних спеціальностей потрапили Садово-паркове господарство і Садівництво та виноградарство. Перелік спеціальностей і кількість поданих заяв у 2020 році представлено в Таблиці 5:

Спеціальність	Кількість заяв
(014) Середня освіта	1744
(081) Право	1 388
(035) Філологія	926
(073) Менеджмент	618
(053) Психологія	531
(051) Економіка	420
(072) Фінанси, банківська справа та страхування	358
(241) Готельно-ресторанна справа	335
(122) Комп'ютерні науки	331
(242) Туризм	321
(123) Комп'ютерна інженерія	316
(017) Фізична культура і спорт	308
(016) Спеціальна освіта	301
(012) Дошкільна освіта	294
(281) Публічне управління та адміністрування	274
(121) Інженерія програмного забезпечення	254
(291) Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії	253
(076) Підприємництво, торгівля та біржова діяльність	251
(292) Міжнародні економічні відносини	240
(227) Фізична терапія, ерготерапія	233
(231) Соціальна робота	230
(071) Облік і оподаткування	214
(075) Маркетинг	212
(232) Соціальне забезпечення	212
(101) Екологія	204
(013) Початкова освіта	195
(022) Дизайн	166
(208) Агроінженерія	163
(274) Автомобільний транспорт	158
(032) Історія та археологія	150
(061) Журналістика	148
(125) Кібербезпека	145
(141) Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка	122
(052) Політологія	119
(126) Інформаційні системи та технології	109
(293) Міжнародне право	108
(201) Агрономія	107
(211) Ветеринарна медицина	93
(133) Галузеве машинобудування	74
(023) Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація	73
(172) Телекомунікації та радіотехніка	66
(182) Технології легкої промисловості	63
(151) Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології	58

(132) Матеріалознавство	55
(193) Геодезія та землеустрій	51
(131) Прикладна механіка	50
(191) Архітектура та містобудування	39
(091) Біологія	37
(015) Професійна освіта	37
(161) Хімічні технології та інженерія	36
(275) Транспортні технології на автомобільному транспорті	35
(263) Цивільна безпека	33
(034) Культурологія	30
(106) Географія	29
(204) Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва	29
(102) Хімія	27
(024) Хореографія	24
(025) Музичне мистецтво	19
(206) Садово-паркове господарство	18
(202) Захист і карантин рослин	8
(203) Садівництво та виноградарство	8
(029) Інформаційна, бібліотечна та архівна справа	4

Популярність представлених спеціальностей відповідно до поданих заяв відповідає загальним тенденціям[8] по Україні, адже усі Топ-5 спеціальностей закладів вищої освіти Хмельницької області входять до переліку найбільш популярних серед вступників 2020 року.

Загалом аналіз спеціальностей закладів вищої освіти Хмельницької області, на які було подано найбільшу кількість заяв у 2019 та 2020 роках, демонструє значну перевагу гуманітарних наук. На противагу цьому непопулярними є спеціальності, що представляють такі галузі знань, як природничі науки, механічна інженерія, машинобудування, аграрні науки та продовольство, культура і мистецтво.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вступ 2020: зареєстровано більше 1 млн заяв, які виші та спеціальності обирали цього року вступники. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/vstup-2020-zareyestrovano-bilshe-1-mln-zayav-yaki-vishi-ta-specialnosti-obirali-cogo-roku-vstupniki
2. Найпопулярніші виші та спеціальності у 2020 році — результати вступної кампанії. URL: https://osvitoria.media/news/najpopulyarnishi-vyshi-ta-spetsialnosti-u-2020-rotsi-rezultaty-vstupnoyi-kampaniyi/
3. Наскільки медичні спеціальності популярні серед абітурієнтів. URL: https://www.slovoidilo.ua/2020/04/10/infografika/suspilstvo/naskilky-medychni-speczialnosti-populyarni-sered-abituriyentiv

[8] https://mon.gov.ua/ua/news/vstup-2020-zareyestrovano-bilshe-1-mln-zayav-yaki-vishi-ta-specialnosti-obirali-cogo-roku-vstupniki

4. Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. URL: https://registry.edbo.gov.ua/vishcha-osvita/68/
5. Рейтинг спеціальностей за кількістю поданих заяв. URL: https://osvita.ua/consultations/bachelor/65128/
6. Які спеціальності найменш популярні серед абітурієнтів у 2020 році. URL: https://education.24tv.ua/yaki-spetsialnosti-stali-naymensh-populyarnimi-novini-ukrayini_n1415405

Степанков В.С.,
доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри всесвітньої історії
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Дубінський В.А.,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ІСТОРИКІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА)

У статті зроблено спробу осмислити досвід професійної підготовки студентів історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка до використання сучасних технологій навчання в майбутній освітній діяльності. Насамперед звертається увага як на теоретичну складову з'ясування сутності інноваційних технологій нормативних курсів, дисциплін вибіркової частини навчальних планів, так і практичну – набуття практичних компетентностей під час проведення виробничої практики й участі студентів у різноманітних проєктах, які проводяться всеукраїнськими та міжнародними організаціями.

Ключові слова: *інновація, технологія навчання, історичний факультет, моделі навчання, моделювання, проєктування, практична підготовка студента.*

Проблеми набуття теоретичної й практичної готовності майбутніх учителів історії до інноваційної освітньої діяльності в умовах компетентністного підходу у закладах середньої освіти є одним із

пріоритетних напрямків у діяльності закладу вищої освіти (ЗВО). Під інновацією у навчанні науковці розуміють (у широкому значенні процес створення й поширення нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому, а також результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних розв'язань різноманітних освітніх проблем: нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї; форми і методи навчання, нестандартні підходи в управлінні (вузівському значенні) [1, с. 10; 4, с. 158]. І це цілком слушно. Адже сьогодні чи не основним завданням при підготовці вчителів історії є не стільки накопичення масиву різнобічної інформації (починаючи з фактів, подій, хронології й закінчуючи ідеями й теоріями), отриманої з наукової літератури й різноманітних джерел, скільки формування у них особистості високої моралі й загальної культури, фахово-компетентної й водночас всебічно освіченої, творчо мислячої. Майбутній педагог має бути готовим уміти вчасно приймати правильне рішення, навченим діяти у нестандартних ситуаціях, працювати у колективі на користь освітньому процесу й розвитку громадянського суспільства, поважати плюралізм думок, проявляти терпимість до опонентів, аналізувати різнобічну інформацію.

Учені-педагоги наголошують на тому, що власне структура та напрями інноваційного процесу оптимально відповідають змінам структури і напрямів соціальних процесів. Вони, а також науково-педагогічні працівники й вчителі приділяють посилену увагу обґрунтуванню й впровадженню інновацій у систему навчання, вдосконалення експериментальних перевірок навчальних технологій, впровадженню діалогових ігрових моделей педагогічної діяльності тощо. Освоєння інноваційних технологій вимагає від майбутнього вчителя розуміння значимості новизни, нетрадиційного підходу до структурування освітнього процесу, навиків, уміння творчо вирішувати питання, що виникають у практичній роботі. В методичній літературі визначають такі критерії готовності вчителя до інноваційної діяльності:

- мотивація власної педагогічної інновації;
- рівень підготовки до реалізації новітніх педагогічних технологій;
- особистий творчий потенціал;
- оцінка його діяльності [2, с. 8].

На нашу думку, формування інтересу у студентів ЗВО до інноваційної педагогічної діяльності є необхідною складовою сучасних підходів до їхньої професійної підготовки. З огляду на те, що педагогічна майстерність сучасного вчителя-історика зумовлюється фундаментальними знаннями з історії, високою загальною культурою та ґрунтовною дидактичною компетентністю на історичному факультеті, під час методичної підготовки студентів приділяється велика увага не тільки опануванню підвалин класичної методики, але й, що дуже важливо, формуванню у них прагнення до прояву власного індивідуально-творчого поступу, освоєння основних принципів інноваційної педагогічної діяльності. Цей процес реалізовується викладанням цілого ряду дисциплін. Так, у курсі «Методика викладання історії в школі» (доц. В. Дубінський) ґрунтовно розглядаються теоретичні

аспекти інноваційних технологій навчання історії. Зокрема, при характеристиці основних положень теми лекції «Методи, прийоми та засоби навчання історії» окремо висвітлюється питання інновацій при викладанні історії. А при характеристиці основних положень теми «Розвиток пізнавальних здібностей учнів при вивченні історії» акцентується увага на сутності та особливостях інтерактивного, розвивального й проблемного навчання. Використання ситуацій моделювання та проєктування навчально-виховного процесу на семінарських заняттях з фахової методики дозволяє не тільки формувати у студентів пізнавальний інтерес до творчої педагогічної діяльності, але й відповідних навиків їх практичного застосування у школі. Використання нетрадиційних форм методичної підготовки майбутніх педагогів проявляється також і у використанні діалогових прийомів спілкування у студентській аудиторії, трансформації методів контролю рівня знань і умінь студентів у самоконтроль, застосуванні рейтингового контролю [5]. Серед методів навчання особлива увага приділяється евристичним, спрямованим на розвиток інтуїтивних процесів у діяльності майбутніх професіоналів; формування навиків проведення різноманітних видів ділових ігор. У цьому відношенні важко переоцінити роль проведення семінарських занять, присвячених конструюванню дидактичної гри, що забезпечує засвоєння знань та формування відповідних компетентностей.

За умов сучасної тотальної інформатизації суспільства, коли інтенсивно відбувається процес активного повсюдного використання інформаційних технологій, гостро постала проблема підготовки істориків до повноцінної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства. Для того, щоб випускник школи знайшов своє місце в інформаційному суспільстві, він повинен опанувати інформаційні технології, оволодіти навичками використання комп'ютера як інструменту навчання й повсякденної діяльності. А це можливо, коли вчителі володітимуть ними. Тому запроваджується на факультеті навчальна дисципліна «Історична інформатика в освіті та науці» (доц. А. Глушковецький) покликана сформувати у майбутніх учителів історії компетенції вільного володіння сучасними інформаційними технологіями, створювати самим інформаційний продукт, який доцільно застосовувати в навчальному процесі.

У ході лекційних занять розглядаються загальні положення, що стосуються інформатизації освіти, особливостей освітніх новітніх інформаційних технологій, їх видів. Звертається увага на такі напрямки використання комп'ютера у навчальному процесі, як:

- робота з електронними підручниками, CD дисками – носіями енциклопедичної інформації, в комп'ютерній програмі Power Point придатної для розробки презентацій;
- застосування компакт-дисків з текстами підручників з історії або наукових монографій;
- використання засобів Інтернету;

• застосування комп'ютера для складання спеціальних (індивідуальних) завдань, тестів, здійснення аналізу рівня засвоєння матеріалу, рейтингових таблиць, написання учнівських наукових робіт.

У ході практичних лабораторних занять студенти, працюючи в комп'ютерному класі, набувають навичок:

• використання електронних підручників, енциклопедій на електронних носіях;

• формування тестових завдань;

• створення уроків-презентацій за допомогою програми Power Point.

У 2019 році для реалізації індивідуальної траєкторії навчання студентів на факультеті запроваджено дисципліну вибіркової частини навчальних планів «Інтерактивні методи у вивченні історії в середній школі» (доц. І. Боровець). Її особливість полягає у тому, що зміст побудований на висвітленні досвіду організації процесу навчання історії в основній школі та носить технологічний характер. Так, у лекційній частині розглядаються зміст і завдання організації інтерактивного навчання на уроках історії, звертається увага на основні особливості технології ситуативного моделювання, колективно-групового навчання, проєктної діяльності учнів та інтерактивні заняття з історії як метод формування «історичної емпатії». Показово, що зміст матеріалу, який вивчається, відображує основні аспекти організації навчання в класах базової школи середніх загальноосвітніх навчальних закладів. У практичній частині курсу розглядаються питання, з якими викладач історії найчастіше має справу при викладанні дисципліни. Так, зі студентами обговорюються проблеми методів кооперативного навчання, психолого-педагогічні принципи формування учнівських груп та їх взаємодії на інтерактивних уроках історії, організації і виконання різноманітних проєктів на заняттях з історії, тим більше, що студенти мають можливість запропонувати власний погляд на вирішення цього дидактичного питання. При розгляді питань з технологій оцінювання навчальних досягнень учнів на таких уроках майбутні учителі розробляють свій варіант рейтингової системи контролю знань і представляють власну методику підготовки учнів до самооцінювання знань. З метою поліпшення ефективності професійної підготовки вчителів і викладачів історії використовуються такі методи: проєктів, мікрофон, дебати, робота в мікрогрупах тощо. Ця робота дозволяє акумулювати багато пропозицій, ідеї яких обговорюються й оцінюються. Отже, викладання цього курсу допомагає вирішити чимало проблем, з якими можуть зіткнутися студенти під час проходження педагогічної практики в основній школі та у майбутній учительській і викладацькій роботі.

Сучасна шкільна історична освіта України переживає період непростих трансформацій. Декларований курс про орієнтацію викладання предмету «історія» у середній школі на європейські зразки вимагає докорінної перебудови нормативно-правової бази освітнього процесу (нових планів, програм, освітніх стандартів) та змін у повсякденній професійній практиці рядового вчителя історії. Процес реформування у цій сфері позначений як далекосяжними здобутками, так і низкою труднощів, пов'язаних, наприклад,

із критикою нововведень з боку частини консервативно налаштованих педагогів, нестачею коштів на реалізацію запланованих необхідних проєктів. Та, мабуть, найголовнішою проблемою є практика формального пристосування до нових вимог у шкільній історичній освіті з фактичним збереженням старої методики й підходів у освітньому процесі. В даному випадку, на нашу думку, помітну роль відіграє не лише банальне небажання змінювати напрацьовані звичні схеми роботи з учнями, але й брак методичної інформації про позитивний досвід досягнень західних колег у викладанні історії в школі. Тому актуальним завданням постає ознайомлення вітчизняних педагогів з моделями шкільної історичної освіти, теорією та практикою викладацької діяльності вчителів історії у зарубіжних країнах [6].

Вивчення історії у середній школі західних країн визначається безперечними здобутками демократизації й гуманізації освіти у контексті євроінтеграційних процесів, багаторакурсним та мультикультурним підходами в організації навчання, можливостями вибору, ініціативи й маневру вчителя у своїй роботі. З іншого боку, ситуація є далеко не ідилічною й не відповідає багатьом ілюзіям значної частини українських учителів про статус та педагогічну діяльність колег за західним кордоном. Більше того, кількість годин, відведених на вивчення історії в школах України, принаймні на сьогодні є більшою, ніж у західних країнах. Також, в умовах глобального полікультурного світу небезпечним є «розмивання» національної ідентичності. Це менше стосується «старих» націй, які мають давні традиції національної державності (англійці, французи, німці). У них європейська мультикультурна свідомість не замінює національну, а неначе «накладається» на неї, однак далеко не так безболісно, як це уявляється в інтелектуальній спільності України. Проте нації, у яких ще тривають державотворчі процеси, не відбулося утвердження національної самосвідомості та громадянського світогляду (до розряду таких відносимо й українську), потенційно можуть потрапити у «пастку» заміни існуючих ідентичностей на шкоду національній. У даному випадку можна порівняти цей процес з радянським прагненням до «інтернаціоналізму», але вже у демократичній євроінтеграційній формі.

Тому метою курсу «Викладання історії в зарубіжній школі» (доц. І. Боровець) є максимально об’єктивне висвітлення, всебічна оцінка та компаративне співставлення концептуальних засад, теоретичної та навчально-практичної складових процесу вивчення історії у шкільній історичній освіті зарубіжних країн.

Завдання курсу такі:

1) з’ясувати стан, позитивні здобутки та труднощі розвитку зарубіжної шкільної історичної освіти на сучасному етапі;

2) проаналізувати основні цінності та стратегічні цілі вивчення історії у школах країн Європейського Союзу;

3) розглянути моделі шкільної історичної освіти у провідних країнах Європи та США;

4) ознайомитися з досвідом реформування викладання історії в школах країн Східної Європи;

5) проаналізувати методичну основу та досвід проведення різноманітних типів уроків історії у зарубіжній школі;

6) окреслити характерні риси зарубіжних підручників з історії та їх роль у навчальному процесі.

Ефективною формою роботи при формуванні фахових компетентностей вчителів історії є лекція. Вона дозволяє опанувати великий обсяг матеріалу: ознайомитися з проблемами, що виникають при вивченні моделей шкільної історичної освіти в зарубіжній школі та почути різні думки науковців-дидактів з цього приводу. У процесі їх читання проводяться також бесіди та розглядаються проблемні запитання. Під час роботи на семінарах, як правило, в діалогічній формі обговорюються теоретичні та практичні питання викладання історії в зарубіжній школі.

Обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня є практична підготовка студентів. Відповідно до нормативно-правової бази організації освітнього процесу педагогічний персонал готується на базі державних стандартів освіти (якщо вони прийняті), що становлять собою сукупність норм, які визначають вимоги до освітнього (кваліфікаційного) рівня. Зростання вимог до підготовки кваліфікованих фахівців зумовлене якісними змінами в структурі й змісті середньої освіти, появою нових типів середніх навчальних закладів – гімназій та ліцеїв. У свою чергу це потребувало внесення певних коректив у традиційні форми педагогічної практики студентів-істориків. Як наслідок творчого пошуку на історичному факультеті розроблено наскрізну програму педагогічної практики для студентів II, IV курсів, в основу якої покладено новий підхід до її організації, формування завдань і оцінки результатів (на II курсі навчальна методична практика, на IV – виробнича педагогічна) [7, с. 4]. Вона передбачала також стимулювання майбутніх вчителів переорієнтовуватися на оволодівання інноваційними методами і прийомами навчання та виховної роботи. Важливим критерієм оцінки рівня практичних знань студента-практиканта IV курсу стала його готовність до використання різних типів уроків історії. Зрозуміло, що від практикантів не вимагається активне застосовування нових підходів в організації навчально-виховної роботи. Проте їх елементи позитивно впливали на формування стилю роботи майбутнього вчителя як творчої особистості.

Саме тому програма педпрактики передбачає на диференційованому рівні такі елементи уроку історії:

- організувати і керувати пізнавальною діяльністю учнів, створюючи проблемні ситуації, оптимально поєднуючи індивідуальну, групову та фронтальну роботу учнів;
- організувати самостійну пошукову роботу учнів;
- цілеспрямовано та методично правильно застосувати сучасні аудіовізуальні та візуальні ТЗН, зокрема комп'ютер у навчальній діяльності [7, с. 8].

Важливою складовою проходження практики є науково-дослідницька робота студентів. Проведення ними досліджень реалізовувалося в індивідуальних завданнях методичного характеру. Виконання невеликих досліджень сприяло формуванню у майбутніх учителів історії необхідних умінь проводити психолого-педагогічні спостереження, аналізувати та узагальнювати методичні розробки, робити висновки, оформляти результати досліджень у вигляді повідомлень, доповідей, презентацій. Студенти за час проходження практики мають вивчити прикметні риси роботи «свого» вчителя історії і його результати викласти у довідці «Банк педагогічного досвіду».

Завершується практика на факультеті підсумковою конференцією. Її зміст складають доповіді та узагальнення досвіду роботи студентів з окремих питань організації навчально-виховного процесу в школі. Їх активними учасниками, що важливо, є також вчителі історії міста Кам'янця-Подільського. У своїх виступах вони не тільки висвітлюють власний досвід роботи, але й характеризують нові підходи щодо навчання історії в школі. Так, методист інформаційно-методичного відділу Кам'янець-Подільського міського управління освіти та науки С. Морозюк визначив основні напрями та форми інноваційної діяльності в школах міста, учитель-методист міського ліцею А. Пристай охарактеризував власні методи розвитку критичного мислення при навчанні історії в основній школі, а вчитель-методист НВК №9 Я. Нетеча (переможець обласного та учасник всеукраїнського конкурсу «Вчитель року – 2006» у номінації «Історія») висвітлював систему інтерактивних прийомів викладання історії.

Відзначимо: пошук нових підходів до організації і проведення педагогічної практики у руслі формування підвалин компетентностей майбутньої інноваційної діяльності продовжує і сьогодні залишатися актуальним. Зміни в концепції шкільної історичної освіти потребують практичної готовності випускників до реалізації нових підходів як у змісті, так і в прийомах організації пізнавальної діяльності учнів.

Однією з важливих форм технологічної підготовки учителів є написання й захист курсових і дипломних робіт з тематики, що торкається дослідження проблем інноваційної діяльності педагогів. Найкращі студентські роботи були виконані з тематики модульного навчання історії, рейтингової системи перевірки знань учнів, використання ігор при викладанні історії у школі, роботи з обдарованими дітьми тощо.

Важливим напрямом технологічної грамотності майбутнього фахівця стала, на нашу думку, безпосередня участь студентів у різноманітних семінарах і проєктах, що проводилися під егідою громадських організацій та асоціацій. З вересня 2006 року за ініціативою деканату історичного факультету шестеро студентів IV курсу розпочали роботу в рамках молодіжного проєкту «Молодь – школа – громада», розробленого Всеукраїнською асоціацією викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба» та Центром громадянської освіти (Варшава, Польща) за підтримки Делегації Європейської Комісії в Україні. Ця асоціація є членом EUROCLIO

– Європейської асоціації вчителів історії, EUSTORY – європейської мережі молодіжних історичних конкурсів та CIVITAS – International – міжнародної організації з громадянської освіти [3, с. 5]. Серед проєктів, які ними реалізовувалися, були створення навчально-методичного забезпечення курсу громадянської освіти «Ми – громадяни України», регулярні учнівські програми «Слідами історії» та «Громадянин», організація та діяльність Центру громадянської й історичної освіти. Особливістю програми «Молодь – школа – громада» стало те, що в ній взяли участь студенти-історики ВНЗ України, які в поточному році мали проходити педагогічну практику.

Діяльність наших студентів у рамках проєкту проходила в два етапи. На першому проведено навчальний семінар 17 березня 2007 року в м. Києві. На порядку денному були: презентація проєкту «Молодь будує демократію», «Молодь – школа – громада» та пленарні засідання з проблем «Змісту, форм і методів викладання громадянської освіти» й «Особливості організації дискусії із учнівською молоддю». Складовою роботи семінару стали інтерактивні заняття з тем: «Цінності та поняття демократії» й «Дискусія як навчання демократії». Серед доповідачів були Бакаланж Малгожата (спеціаліст Центру громадянської освіти м.Варшава, Польща), Вербицька Поліна (директор Центру історичної та громадянської освіти, доктор педагогічних наук); Кендзьор Петро (координатор проекту, кандидат педагогічних наук) та Мисан Віктор (завідувач кафедри всесвітньої історії та методики викладання суспільних дисциплін Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. С. Дем'янчука, кандидат педагогічних наук, м. Рівне). По завершенні роботи семінару студенти отримали завдання щодо проведення дискусії на вільну тему серед учнів старшої школи або студентів молодших курсів. За ініціативою студентів-істориків IV курсу була організована дискусія з проблем міжконфесійних відносин в Українській православній Церкві. У ній брали участь студенти-політологи I-II курсів, викладачі факультету – кандидат історичних наук, доц. А. Опря, кандидат історичних наук, доц. В. Газін, доц. В. Кобильник і священик УАПЦ отець Руслан (Стефанюк). Родзинкою стало використання нових форм проведення дискусії: «блочна дискусія», «стендова дискусія» і «мозковий штурм».

Другим етапом роботи стала літня школа для студентів і викладачів педагогічних університетів України, яка проводилася на базі історичного факультету Кам'янець-Подільського державного університету 4-8 липня 2007 року. У її функціонуванні взяли участь 50 студентів та 15 викладачів із 13 університетів України. Серед останніх, окрім уже названих, були доктор педагогічних наук, професор К. Баханов (Бердянський педагогічний університет), викладач інституту демократичної освіти штату Огайо (СІЛА) Глорія Вул, координатор Центру громадянської освіти (м.Варшава, Польща) Кася Батко.

Наступними кроками роботи Літньої школи були лекційні та практичні заняття, в основному групові, з проблем інноваційної діяльності у школі. Кожний робочий день мав свою тему. Серед них слід назвати: «Ефективна комунікація – перший крок до громадянської освіти», «Активні, пасивні та

інтерактивні методи навчання», «Соціальне проектування як педагогічна технологія» та «Досвід партнерів. Центр Громадянської освіти» (Варшава, Польща). Як на наш погляд, ефективність проведення та участь у таких заходах студентів полягала в тому, що вони отримували не тільки нову систему знань з технологій викладання, але й у формуванні в них практичних навичок такої діяльності. Тим більше поділ на навчальні групи, як правило, був новим за складом на кожний робочий день. Підсумком роботи Літньої школи стали захисти соціальних проєктів, які були підготовлені її учасниками з різних проблем під час роботи у Кам'янець-Подільській міській громаді. Вони стосувалися проблем Старого міста, екологічної ситуації у м. Кам'янці-Подільському та роботи ЗМІ місцевої громади. Їх підготовка характеризувалася активною й копіткою роботою учасників. Вони спромоглися зустрітися зі заступником міського голови з гуманітарних питань, керівниками відділів і служб міськвиконкому, провести бесіди з журналістами місцевих газет та здійснити анкетування й інтерв'ю з кам'янчанами. Під час захисту проєктів відчувалася атмосфера відповідальності за проведену роботу студентами-учасниками, а також підтримка конкурсантами один одного. Головою журі було обрано конгресмена США від демократичної партії Мерсі Каптур, яка у своїй політичній діяльності активно підтримувала питання розвитку освіти в Україні. Загалом же захід прийшов у творчій і невимушеній атмосфері, підтвердивши високий рівень досягнень студентів при використанні нових технологій навчання.

Важливими і цікавими формами роботи, під час роботи школи, виявилися різноманітні екскурсії до музею університету, по історичному факультету, вулицями Старого Міста, а також до Хотина і Бакоти. Викладачі університетів України та закордонні гості мали можливість також ознайомитись із досвідом та здобутками роботи історичного факультету нашого університету. Так, ними було високо оцінено рівень наукової роботи на факультеті, ступінь навчально-методичного забезпечення при викладанні багатьох навчальних курсів та умови організації освітнього процесу. Щодо останнього гості були вражені наявністю відділу рідкісної книги на факультеті та кабінету наочних посібників з історії (немає ні в одному з ЗВО, що були представлені в роботі Літньої школи). Ми переконані, що проведення подібних заходів і активна участь у них студентів дозволяє не тільки розширити спектр інноваційної підготовки майбутніх викладачів історії, але й ознайомитися з новими формами такої роботи в інших ЗВО України й за кордоном.

У рамках проєкту «Підготовка студентів педагогічних вищих навчальних закладів до викладання курсу «Громадянська освіта» у закладах загальної середньої освіти», що здійснювалася Pact в Україні за підтримки проєкту «Програма сприяння громадській активності "Долучайся!"« та Агентства США з міжнародного розвитку (USAID), на факультеті історичної освіти НПУ імені М. Драгоманова упродовж 1-3 березня 2018 р. проводився

тренінг з «Громадянської освіти та методики її навчання» для викладачів ВНЗ, в якому взяли участь 23 викладачі від десяти університетів України.

Важливість заходу зумовлювалася не лише суто навчально-методичною, але й суспільною значущістю, адже завдання сучасної системи освіти полягає не лише у формуванні майбутніх професійних істориків, але і свідомих й активних громадян нашої країни. І саме курс «Громадянська освіта» покликаний розвивати громадянськість особистості у поєднанні з активною життєвою позицією в умовах формування у ній демократичного суспільства. Його особливістю є максимально практичне спрямування, що реалізовується через активну участь та взаємодію усіх учасників освітнього процесу.

Тому мета тренінгу полягала у тому, щоб розкрити значимість курсу «Громадянська освіта та методики її навчання» у формуванні громадянського суспільства обговорити важливі методичні проблеми викладання курсу для студентів. Було також запропоновано навчальну програму для студентів спеціальності «Середня освіта» (освітня програма «Історія») та попрактиковано активні методи навчання. Задля цього від історичного факультету була сформована команда тренерів-методистів у складі доц. І. Боровця та старшого викладача О. Юги. Подібний тренінг проводився й для студентів історичного факультету К-ПНУ імені Івана Огієнка та вчителів історії Кам'янця-Подільського і Дунаєвець. Усіх присутніх, насамперед, було ознайомлено зі змістом термінології з громадянської освіти та методики формування понять; сформовано розуміння вимог освітньо-професійної програми курсу «Громадянська освіта та методики її навчання»; ознайомлено з сучасними теоретичними та практичними основами навчання громадянської освіти; визначено можливості реалізації компетентнісного підходу у рамках опанування курсу тощо.

Найбільш активна частина тренінгу припала на власне саме практикування різноманітних кейсів з методики навчання громадянської освіти, що базувалося на засадах партнерства й компетентнісного, ціннісного та особисто-орієнтованого підходів. Упродовж двох днів було представлено сім тем з курсу «Громадянська освіта» з відповідним практикуванням активної методики викладання кожної з них. Зокрема, це такі теми: «Особистість та її ідентичність», «Права і свободи людини», «Людина в соціокультурному просторі», «Демократичне суспільство та його цінності», «Взаємовідносини громадян і держави в досягненні суспільного добробуту», «Світ інформації та мас-медіа» та «Україна, Європа, світ». Підбір тем зумовлювався їх тісним взаємозв'язком в якості цілісної системи, завдання якої полягала у формуванні в учнів і студентів громадянської свідомості, а на її основі – здатності брати на себе відповідальність за свої дії, проявляти активність у суспільному житті, долати боязнь у прийнятті рішень, які б сприяли розвитку демократичних інститутів українського суспільства. Тренінг виявився результативним і дозволив познайомитися з сучасними методистами-новаторами з Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова (проф. Т. Ладиченко та доц. Т. Бакка) й розширити інноваційний інструментарій методики викладання гуманітарних дисциплін.

За його результатами усі учасники отримали відповідні сертифікати Міністерства освіти і науки України. А вже з 2021 року до навчальних планів підготовки вчителів історії внесено нову навчальну дисципліну – «Громадянська освіта та методика її викладання».

На завершення ще раз відзначимо актуальність практичної інноваційної підготовки студентів-істориків, необхідність комплексного підходу до неї та урізноманітнення її форм. Тому, на нашу думку, постає потреба обміну досвідом у цій роботі між історичними факультетами закладів вищої освіти України та інших держав.

Список використаних джерел та літератури:

1. Баханов К. Шляхом інноваційного навчання // Історія в школах України. 1999. №4.
2. Булда А. Практична підготовка студентів до інноваційної діяльності // Історія в школі. 1998. №10.
3. Вербіцька Поліна. «Добі» – 5 років // Доба. Науково-методичний часопис з громадянської освіти. 2002. №2.
4. Гончарова Н.О. Методика викладання історії у вищій школі: Навчальний посібник. Харків: ФОП Шейніна О.В., 2009.
5. Дубінський В.А. Методика викладання історії в школі: навч.-метод. посібник для організації самостійної роботи студентів історичного факультету. 2-е вид., виправлене і доповнене. Кам'янець-Подільський, 2019.
6. Боровець І., Дубінський В., Паур І. Навчання історії в зарубіжній школі: навчальний посібник / за ред. д-ра іст. наук, проф. С. Копилова. Кам'янець-Подільський, 2020.
7. Програма та методичні поради з педагогічної практики для студентів IV курсу історичного факультету (спеціальність № 6.020302 «Історія») / Укл.: В.А. Дубінський, Т.М. Романюк. Кам'янець-Подільський, 2012.

Міхеєва О. Ю.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова

Соколова Д. В.,
здобувачка освіти спеціальності
«Соціальна робота. Соціальна педагогіка»
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова

ХАРАКТЕРИСТИКА ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОЗБАВЛЕННІ БАТЬКІВСЬКОЇ ЛЮБОВІ

У статті охарактеризовано категорії дітей, які позбавленні батьківської любові та піклування. Визначено основні етапи роботи фахівця соціальної сфери з даною категорією отримувачів соціальних послуг. Проаналізовано основні терміни щодо визначення дітей, які позбавленні батьківської любові.

Ключові слова: *діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти, батьки яких не виявляють свою любов до них або не вміють це робити.*

Однією із найважливіших чинників розвитку і виховання дитини є батьківська любов, адже саме вона створює у маленької особи самооцінку, довіру до навколишнього світу ,загальне ставлення до свого життя та інших людей. Проте, на жаль, є велика кількість дітей, які мають дефіцит батьківської любові та позбавленні батьківського піклування.

До таких категорій дітей зараховують:

1) дітей-сиріт;

2) дітей позбавлених батьківського піклування;

3) дітей, які проживають разом із здатними до виховування батьками, проте останні не виявляють свою любові або не вміють це робити.

Згідно з даними Міністерства соціальної політики на сьогодні кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які перебувають на первинному обліку становить 71566 дітей, з яких 21587 – діти-сироти, 49979 – діти, позбавлені батьківського піклування.

У медичних, навчальних, виховних закладах або установах, в яких проживають діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування – 4413 дітей, у закладах соціального захисту – 572 дитини.

Відповідно до розподілу дітей за родинним станом із загальної кількості таких дітей мають відповідний статус, зокрема діти-сироти – 120 осіб, діти, позбавлені батьківського піклування – 807 осіб.

Дані такої статистики підтверджують важливість соціальної роботи з такими дітьми та формування їх як повноправної особистості у сьогочасному суспільстві.

Отже, вважаємо за доцільне дати пояснення всіх категорій дітей, які зараховують до таких, які позбавлені батьківського піклування.

Діти-сироти – це діти батьки яких померли або загинули (Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» 2005 р., стаття 1).

Діти, позбавлені батьківського піклування, - діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами Національної поліції, пов'язаним з відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також діти, розлучені із сім'єю, підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, діти, батьки яких не виконують своїх батьківських обов'язків з причин, які неможливо з'ясувати у зв'язку з перебуванням батьків на тимчасово окупованій території України, в районах проведення антитерористичної операції, здійснення заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях, та безпритульні діти;

Діти, які проживають разом із здатними до виховування батьками, проте останні не виявляють свою любов або не вміють це робити. Таке явище є поширеним у нашому суспільстві, коли звичайні батьки без відхилень від норм люблять свою дитину, але не показують. Одні майже весь час проводять на роботі, щоб мати змогу проявити піклування матеріально, інші не вважають за потрібне приділяти увагу сину/доньці. І в тому, і в іншому випадку діти відчуваються себе самотніми, непотрібними, що негативно позначається на їхньому сприйнятті себе, розвитку і житті загалом. Тому хоч ця остання група є не такою складною, як дві попередні, але її все одно варто зараховувати до дітей, які мають дефіцит батьківської любові, адже вона також недоотримує уваги та піклування [1, с.3-8].

Щодо роботи фахівця соціальної сфери з дітьми, які мають дефіцит батьківської любові та позбавлені батьківського піклування, то вона матиме однакову схему, але різну мету і різні засоби для кожної з груп.

Отже, модель такої роботи повинна будуватись за наступною структурою:

І. Діагностика проблеми – пошук рішення, дії для вирішення проблеми, оцінка розв'язання проблеми.

На першому етапі фахівець діагностує проблему: збирає інформацію, аналізує, структурує її, намагається розібратись у деталях, поставити «діагноз». На цьому етапі соціальний робітник повинен спілкуватися безпосередньо з дитиною, при цьому необхідно враховувати те, що діти не завжди можуть пояснити ситуацію, свої відчуття, потреби, а щоб їм легше було таке зробити, треба використовувати малюнки, іграшки, тести тощо. Також маленькі діти схильні до фантазій і відрізнити їх від реальності досить важко, у цьому випадку допоможуть схожі історії для порівняння і проговорювання від третьої особи. На етапі діагностування основна задача фахівця розібратись у ситуації.

Наступний крок – пошук рішення. Коли «діагноз» вже виявлений і поставлений, треба вирішувати, як усунути проблему. Спочатку ставиться мета і відповідно до неї визначаються завдання. На цьому етапі у роботи з різними групами дітей, які мають дефіцит батьківської любові, починають з'являтись відмінності, адже пошук рішення залежить від мети, а вона у різних категорій своя. Наприклад, головною ціллю у ситуації з дітьми, які проживають разом із здатними до виховування батьками, проте останні не виявляють свою любов або не вміють це робити, є налагодження стосунків, довіри, ставлення в уже існуючій сім'ї; у випадку з дітьми-сиротами та дітьми, що позбавлені батьківського піклування, перш за все, потрібно знайти нову сім'ю. Отже, визначивши мету та завдання, соціальний працівник визначає, яким шляхом їх виконати, це можуть бути уже існуючі технології (соціального супроводу, патронажу, профілактики чи корекції). При необхідності фахівець соціальної сфери в процесі своєї діяльності з даною категорією таких отримувачів послуг може корегувати план роботи та змінювати форми та методи, або навіть розробити новий план дій.

На третьому етапі фахівець починає виконувати завдання, слідуючи обраному плану, застосовувати відповідно визначені технології. Робота на цьому етапі з різними групами дітей, позбавлених батьківської любові та піклування, відрізняється кардинально і на теоретичному рівні, і на практичному. Наприклад, у ситуації з дітьми, які проживають разом із здатними до виховування батьками, проте останні не виявляють свою любов або не вміють це робити, фахівець соціальної сфери може провести з такими батьками роботу за допомогою тренінгів, консультацій, семінарів, організувати психологічну допомогу для батьків, матерів та їхніх синів чи доньок, де б сім'я разом із психологом розібралась у своїх стосунках. У випадку з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківського піклування фахівець соціальної сфери проводить бесіди з дітьми, а також звертається у служби соціального спрямування та вживає усіх можливим заходів для знаходження нової сім'ї та влаштування дитини у неї.

Останнім є етап оцінки вирішення проблеми. Фахівець підбиває підсумки, вирішує, чи була усунута проблема, чи немає ризику її повторення тощо. Даний етап дає можливість фахівцю соціальної сфери проаналізувати

ефективність своєї діяльності, визначити прогалини та допущені помилки, виявити, що потрібно змінити та удосконалити [2, с.202-204].

Отже, все вище сказане дає можливість нам зрозуміти важливість соціальної роботи з дітьми, які мають недостатньо батьківської любові та піклування. Розуміння фахівців та держави загалом переконливо доводять, що такі обставини руйнують життя маленьких громадян, тому вона бере на себе відповідальність за таких дітей, допомагаючи фінансово та надаючи місця проживання, проте ніяка матеріальність не може замінити батьківської любові, дефіцит або відсутність якої знищують можливість бути щасливим. У такому випадку на рівні держави та соціальних установ створюються інноваційні форми опіки над такими дітьми, не виключенням є робота фахівців соціальної сфери, які спрямовують свою діяльність на сім'ї, що опинились в складних життєвих обставинах. Саме комплексність такої діяльності та її профілактична спрямованість дасть можливість вирішити дану складну ситуацію в Україні.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кузмін В.В. Теоретичний аналіз інтеграції у суспільство дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: соціально-психологічні аспекти // Актуальні аспекти педагогіки, психології та професійної освіти. №1. 2019. С.3-8.
2. Манохіна І.В. Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування: навчальний посібник. Дніпропетровськ. Дніпрорпетровський університет імені Альфреда Нобеля. 2012. 276 с. С. 202-204.
3. Міхеєва О.Ю. Форми та методи соціальної підтримки сімей. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. Випуск 25. 2015. С.101-110.

Тимків А. О.,
кандидат економічних наук,
в. о. завідувача кафедри фінансів та економіки
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

Гуменюк І.Л.,
кандидат економічних наук,
заступник директора з наукової,
інноваційної та міжнародної діяльності
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В СФЕРІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СУЧАСНИХ БАНКІВСЬКИХ УСТАНОВ

У статті розкрито проблему освіти у сфері підготовки кадрів для сучасних банківських установ через реалізацію програмних результатів стандартів вищої освіти за спеціальністю 072 «Фінанси, банківська справа та страхування».

Ключові слова: *банківські установи, стандарт вищої освіти, професії, заклади вищої освіти*

Доволі складна ситуація у сфері функціонування сучасних фінансово-кредитних установ на тлі загальної системної економічної кризи та розвитку сучасних інформаційних технологій, змусила топ-менеджмент банків вдатися до непопулярних кроків організаційної оптимізації. Такий процес призвів до ліквідації структурних підрозділів, що передбачало звільнення працівників.

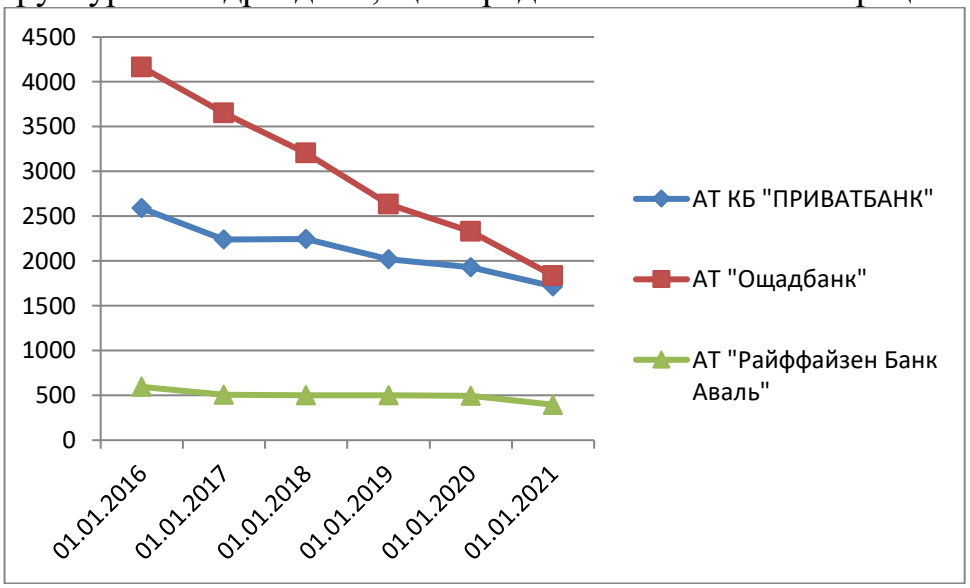


Рис. 1. Динаміка кількості діючих структурних підрозділів банків [1]

Наслідки організаційної оптимізації у сфері банківської діяльності неминуче призвели до проблем з абітурієнтами у закладах освіти, які готують відповідних фахівців. Водночас, фінансисти і банкіри входять у топ-професій які є найбільш оплачуваними у 2021 році.

Таблиця 1

*ТОП професії 2021**

Рейтинг професій у 2021 році	**Характеристика, вміння, навики**	**Найбільш оплачувані професії в 2021 році**	**Особливості оцінки професії**
IT-фахівці (*Програмісти, розробники, адміністратори мереж і баз, модератори, фахівці з робототехніки, з інформаційної безпеки, web-дизайнери, 3d-аніматори.*)	Аналітичний склад розуму, уміння швидко виконувати завдання, наполегливість, уміння працювати	IT-спеціалісти	За останні кілька років вважається найбільш перспективною. Найвищу зарплату отримують архітектори комп'ютерних систем
Аналітики Big Data *(Універсальні спеціалісти з непоганими математичними, статистичними, комп'ютерними, економічними та бізнес-знаннями)*	Логіка, вміння розробляти бізнес-моделі, приймати рішення	Фінансисти та банкіри	Уміння працювати з грошима високо оцінюється на сучасному ринку праці.
Лікарі *(Терапевти, педіатри, кардіологи, ревматологи, гематологи, інфекціоністи, хірурги)*	Вміння брати на себе відповідальність, уміння планувати свою роботу, дисциплінованість, самовладання, здатність розуміти людей	Спеціалісти з маркетингу	Високу зарплату пропонують директорам з маркетингу та SMM-маркетологам
Освітяни *(Високі технології змінюють наше життя в режимі нон-стоп, тож люди постійно вчитимуться, паралельно працюючи)*	Адаптивність, організаторські здібності, талант доносити власну думку		
SMM-спеціалісти *(контент-менеджери, тергетологи, адміністратори груп, аккаунт-менеджери)*	Грамотність, уміння швидко знаходити інформацію, аналітичний склад розуму	Керівники вищої ланки (топ-менеджери)	Найприбутковіша посада – генеральний менеджер у компанії, що займається
Юристи і бухгалтери	Емоційна стійкість,		

(адвокати, прокурори, судді, юристи-консультанти, нотаріуси)	врівноваженість, витримка, терплячість, комунікабельність		продажами
Менеджери по роботі з персоналом або HR-менеджери *(рекрутери, івент-менеджмери, інспектори з кадрів)*	Організованість, відповідальність, мультизадачність, уміння працювати в команді		
Робітничі професії *(робочі у сфері будівництва, електрогазозварник, водії, продавці, кравці, оператори комп'ютерного набору, пекарі, токарі, перукарі, косметологи)*	Вміння швидко адаптуватися, технічні навички, працьовитість, чудова фізична форма	Рієлтори	Висока оплата можлива за умови коли такі фахівці об'єднують у собі аналітиків, психологів та юристів
Дизайнери *(Промисловий дизайн, веб дизайн, дизайн інтерєрів, архітектурний дизайнер)*	Креативність, дисциплінованість, образна візуалізація		
Аграрії *(професії, пов'язані із землеробством)*	Чудова фізична форма, наявність організаторських здібностей, спостережливість	Хірурги та анестизіологи	Високий рівень відповідальності передбачає високий рівень оплати праці

*Примітка. Побудовано за даними [2]

Одним і з мотивів оптимізації структури банківських установ є розвиток сучасних інформаційних технологій, що дозволило замінити працю банкіра роботою сучасного терміналу чи банкомату.

Водночас, вагому роль у скороченні персоналу за останні два роки відіграла пандемія, яка стала свого роду каталізатором переформатування трудових відносин. Тобто, більшої популярності набули професії, які пов'язані із можливістю дистанційної роботи, що відповідно вимагає досконалого знання інформаційних технологій.

Відзначимо, що 24 травня 2019 року наказом Міністерства освіти і науки України № 729 був прийнятий стандарт вищої освіти за спеціальністю 072 «Фінанси, банківська справа та страхування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [3]. А уже 20 червня 2019 року наказом Міністерства освіти України № 866 був прийнятий стандарт вищої освіти за спеціальністю 072 «Фінанси, банківська справа та страхування» для другого (магістерського) рівня вищої освіти [4].

Так, на нашу думку, основними програмними результатами для ступеня вищої освіти "Бакалавр» за спеціальністю 072 Фінанси, банківська справа та

страхування, які забезпечують конкурентні переваги на ринку праці є вміння застосовувати спеціалізовані інформаційні системи, сучасні фінансові технології та програмні продукти, володіння загальнонауковими та спеціальними методами дослідження фінансових процесів, спілкування в усній та письмовій формі іноземною мовою у професійній діяльності, визначення та планування можливості особистого професійного розвитку, виявлення навичок самостійної роботи, гнучкого мислення, відкритості до нових знань.

Водночас, для ступеня вищої освіти “Магістр» за спеціальністю 072 Фінанси, банківська справа та страхування, такими результатами є вміння відшуковувати, обробляти, систематизувати та аналізувати інформацію, необхідну для вирішення професійних та наукових завдань в сфері фінансів, банківської справи та страхування, вільно спілкуватися іноземною мовою усно і письмово з професійних та наукових питань та презентувати і обговорювати результати досліджень, а також, вміння застосовувати інноваційні підходи у сфері фінансів, банківської справи та страхування та управляти ними.

Саме тому, основним завдання для закладів вищої освіти є необхідність забезпечення:

- постійної і тривалої співпраці із стейкхолдерами за конкретними напрямами спеціальності;
- забезпечення ґрунтовного вивчення іноземної мови здобувачами;
- формування навиків здобувачів у використанні сучасних інформаційних технологій саме за спеціальністю фінанси, банківська справа та страхування (створення імітаційних підприємств з відповідним програмним забезпеченням);
- розвиток у здобувачів навиків презентації інформації, вміння висловлювати власну думку, вміння переконувати.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кількість структурних підрозділів банків. URL: https://bank.gov.ua/ua/statistic/supervision-statist/data-supervision
2. Найбільш затребувані професії в Україні в 2021 році. URL: https://naurok.ua/student/blog/naybilsh-zatrebuvani-profesi-v-ukra-ni-v-2021-roci
3. Наказ МОН України №729 від 24.05.2019 URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS31937.html
4. Наказ МОН України № 866 від 20.06.2019. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/65035/

Покалюк В. В.,
кандидат історичних наук,
викладач-методист
соціально-гуманітарних дисциплін,
ВСП «Кам'янець-Подільського фахового коледжу ПДУ»

ПРАКТИЧНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВСП «КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ»

У статті аналізується практичне навчання студенів протягом навчання у закладі фахової передвищої освіти. Розкрито особливості проходження практик різних спеціальностей. Показано важливість практик для підготовки фахівців.

Ключові слова: практика, коледж, навчання, відділення, навчальна дисципліна.

Одним з найстаріших закладів сільськогосподарської освіти на Поділлі є ВСП «Кам'янець-Подільський фаховий коледж Подільського державного університету». Заклад освіти пройшов нелегкий сторічний освітній шлях від Говірської сільськогосподарської професійної школи імені І.Я.Франка до сучасного коледжу фахової передвищої освіти[1].

Підготовка фахівців проводиться за спеціальностями «Агрономія», «Агроінженерія», «Ветеринарна медицина», «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка», «Право», «Технологія виробництва продукції тваринництва»[2].

Обов'язковою складовою частиною навчально-виховного процесу є практичне навчання студентів. Його мета полягає у закріпленні та поглибленні знань отриманих студентами у процесі теоретичного навчання, придбання необхідних умінь, навичок і досвіду практичної роботи із майбутньої професії. Практичне навчання студентів передбачає безперервність і послідовність його проведення протягом навчання, що сприяє закріпленню відповідних компетентностей у майбутніх спеціалістів. Залежно від конкретної спеціальності у студентів практика може бути: навчальна (ознайомлююча), технологічна та переддипломна. Їх проходження розпочинається з другого курсу.

Навчальна практика поглиблює і закріплює теоретичні знання студентів, готує до практичної і дослідницької роботи, ознайомлює із сучасним обладнанням. Її проводять на другому курсі – в майстернях, лабораторіях, у навчально-дослідних господарствах, клініках та інших навчально-допоміжних підрозділах[3].

Так, студенти другого курсу спеціальності «Агрономія» проходять навчально-ознайомлювальні практики з дисциплін – «Ботаніка», «Землеробство та агрохімія» на базі колекційно-дослідного поля, навчально-

практичного центру, ботанічному саду, проводяться виїзди у господарства району[4]. Майбутні агроінженери опановують практичні навички з «Навчально-ознайомлювальної», «Слюсарної» та «Ковальської» практик, «Обробки металів різанням та зварювальної справи» [5]. Юні ветеринари з дисциплін «Анатомія і фізіологія сільськогосподарських тварин», «Внутрішні незаразні хвороби сільськогосподарських тварин», «Годівля сільськогосподарських тварин», «Патанатомія і патфізіологія сільськогосподарських тварин», «Епізоотологія з мікробіологією», «Тваринництво, зоогігієна та ветеринарна санітарія» та «Фармакологія». Технологи у тваринництві проходять практику з «Анатомії», «Годівлі» та «Розведення сільськогосподарських тварин» [6]. На відділенні «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» – «Електрослюсарна», «Механічна» та «Зварювальна» практики [7]. Студенти правники знайомляться з особливостями ведення документації з дисципліни «Діловодство» [8].

На ІІІ курсі трудівники землі досліджують – «Захист рослин», «Плодоовочівництво», «Насінництво і селекція», «Кормовиробництво», «Технологія виробництва продукції рослинництва» [4]. На відділенні «Агроінженерія» практичне навчання проходить з дисциплін - «Трактори і автомобілі», «Сільськогосподарські машини» та виробничо-технологічна практика [5]. Майбутні ветеринарні фельдшери набувають практичні навички з «Хірургії», «Акушерства», «Паразитології», «Ветеринарно-санітарної експертизи». Технологи м'ясо-молочної сфери з «Технології виробництва продукції «Свинарства», «Вівчарства», «Молока і яловичини», «Гігієни з основами ветеринарії», Технології обладнання цехів» [6]. Студенти спеціальності «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» опановують «Електромонтажну практику», «Технічне обслуговування та ремонт електрообладнання та засобів автоматизації», «Вирішення виробничо-ситуаційних завдань» [7]. На відділенні «Право» з дисциплін «Трудове право» і «Цивільне та сімейне право» [8].

Після закінчення третього курсу студенти складають екзамени та отримують певні робітничі спеціальності. Серед них - «Озеленювач третього розряду», «Тракторист-машиніст с/г виробництва категорії А1», «Слюсар з ремонту машин і устаткування» 3 розряду, «Електрогазозварник 2 розряду», «Електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування», «Оператор із штучного осіменіння сільськогосподарських тварин і птиці», «Оператор із ветеринарного оброблення тварин», «Секретар керівника», Водій категорії «С» і «В» [3].

Студенти четвертого курсу спеціальності «Технологія виробництва продукції тваринництва» проходять практики з Технологій виробництва продукції «Конярства», «Риби», «Птахівництва», «Бджільництва», «Кролівництва і звірівництва». Ветеринари з «Епізоотології», «Внутрішніх незаразних хвороб» та «Ветеринарно-санітарної експертизи» [6].

Агроінженери з «Експлуатації машин та обладнання», «Ремонту машин і обладнання», «Технічного сервісу в АПК» та «Вирішення виробничих ситуацій» [5]. Юристи з «Господарського права», «Виконавчого провадження», «Цивільного процесу», «Судочинства в господарських судах» [8]. Агрономи з «Технології переробки та «Проектування в галузі». [4].

Переддипломна виробнича практика є заключним етапом практичного навчання. Її проводять на випускному курсі для узагальнення і вдосконалення здобутих знань, практичних умінь і навичок, оволодіння професійним досвідом і готовністю до самостійної трудової діяльності. Усі четвертокурсники обов'язково, як майбутні фахівці проходять на господарствах, ветеринарних клініках, підприємствах, установах, організаціях, в органах державної влади, судових та правоохоронних органах, органах місцевого самоврядування та громадських організаціях. У процесі цієї практики вони виконують за спеціальністю весь цикл основних робіт, перебуваючи на робочих місцях, вивчаючи значну за обсягом ділянку виробництва і набуваючи навичок організування, управління і контролю.

Студент під час виробничої практики повинен:

– виконувати завдання, передбачені програмою практики та планом-графіком проходження практики;

– підпорядковуватись чинним на підприємстві, у закладі, організації правилам внутрішнього розпорядку;

– вивчити та суворо дотримуватись правил охорони праці та виробничої санітарії;

– нести відповідальність за виконану роботу та її результати нарівні зі штатними працівниками;

– вести щоденник практики, куди слід систематично записувати проведену роботу;

– надати керівнику практики письмовий звіт про виконання усіх завдань і здати звіт про практику.

По закінченні виробничої практики студенти складають та здають звіти про виконання програми практики [3].

Випускники коледжу можуть працювати на посадах агроном, агроном-насіннєвод, агроном-консультант, технолог продукції рослинництва агрохімік, менеджер з продажу насіння, засобів захисту та добрив [4], технік-механік, технік-механік з механізації тваринницьких ферм, завідуючий ремонтною майстернею, завідуючий гаражем, інженер з техніки безпеки, бригадир тракторної бригади [5], грумер, працівник ветеринарної лабораторії і клініки, молокопереробних і м'ясопереробних підприємств, фельдшер у тваринницьких господарствах, оператор з штучного осіменіння с/г тварин і птиці, працівник прикордонної служби, консультант з годівлі тварин і птиці, фахівець з бджільництва, фахівець з виробництва яєць і м'яса птиці, технік-лаборант хіміко-бактеріологічного аналізу, фахівець з ведення фермерського господарства, технік-технолог з переробки продукції тваринництва і

контролю якості продукції тваринництва, керівник інкубатора, завідувач цеху з виробництва кормів, технік технолог на сучасному свинарському комплексі, менеджер з продажу комбікормів та кормових добавок в українських та іноземних компаніях [6], технік-електрик з монтажу і налагодження електрообладнання, технік-електрик з експлуатації КВП і засобів автоматики, завідуючий електроремонтною майстернею, майстер з ремонту приладів і апаратів, електродиспетчер та електромонтажник силових мереж та електроустаткування, електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування [7], помічник юриста, помічник адвоката, помічник нотаріуса, помічник судді, діловод, інспектором з кадрів, приймальних, загальних та інших відділів [8].

Таким чином, практичне навчання студентів, є ефективною формою підготовки висококваліфікованих фахівців сільськогосподарської галузі до їх майбутньої професійної діяльності під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах.

Список використаних джерел та літератури:

1. Історичний шлях розвитку Коледжу ПДАТУ. URL: http://koledg-pdatu.km.ua/istoriia-koledzhu
2. Коледж ПДАТУ. Абітурієту! URL: http://koledg-pdatu.km.ua/abituriientu
3. Практичне навчання студентів Коледжу ПДАТУ. URL: http://koledg-pdatu.km.ua/praktychne-navchannia-studentiv.
4. Проведення навчальних практик із спеціальності 201 «Агрономія». URL: http://koledg-pdatu.km.ua/ahronomiia/praktychne-navchannia.
5. Практичне навчання відділення «Агроінженерія» URL: http://koledg-pdatu.km.ua/ahroinzheneriia/ praktychne-navchannia
6. Практичне навчання відділення «Ветеринарна медицина і технологія виробництва та переробки продукції тваринництва». URL: http://koledg-pdatu.km.ua/ vet-viddilu/praktychne-zaniattia.
7. Практична робота відділення «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» URL: http://koledg-pdatu.km.ua/elektroenerhetyka-elektrotekhnika-elektromekhanika/praktychna-robota.
8. Науково-практична робота відділення «Право». URL: http://koledg-pdatu.km.ua/pravo/naukovo- praktychna-robota.

Трембіцький А. М.,
доктор історичних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач Хмельницьким міським відділом Центру дослідження
історії Поділля Інституту історії України НАН України;

Іваневич Л. А.,
кандидат історичних наук,
докторант Інституту мистецтвознавства, фольклористики
та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України (Київ)

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються складники самостійної роботи студента: визначення, завдання, основи та принципи організації, основні форми, типи, рівні та підсистеми, а також роль її у системі освітнього процесу; розкриваються основи її методології, сутність і функції; підготовка студентів до самостійної роботи й керівництво нею.

Ключові слова: *самостійна робота, студент, навчальний процес, вища школа.*

Кожна людина до чогось прагне у своєму житті, чогось бажає, і якби всі ці прагнення і бажання завжди здійснювалися, людина б вважала це за успіх, відчувала б себе задоволеною або навіть і щасливою, не зупиняючись у своєму розвитку. Той, кого заспокоїть почуття самовдоволення, хто перестане працювати над самим собою, неминуче почне відставати. Таке самозадоволення завжди є нездоровим і шкідливим, оскільки породжує невдоволення життям взагалі.

Щоб здійснити свої прагнення й бажання, необхідно знати, що головне наше багатство – це вільний час, який можемо використати для свого всебічного розвитку, для зміни способу життя.

Науковці виділяють такі ***складові вільного часу*:**

1) самоосвіта (*читання газет, журналів, книг, навчання*);

2) громадська діяльність (*робота в громадських організаціях, участь у зборах і т. п.*);

3)°активний відпочинок (*танці, прогулянки, турпоходи, експедиції, відпустка, гра на музичних інструментах, спортивні заняття, фотографування, малювання, колекціонування, хобі і т. ін.*);

4)°пасивний відпочинок (*кіно, театр, музей, концерти, радіо, телебачення, ресторани, гості*);

5) решта вільного часу.

Розподіл вільного часу, а точніше, його використання, залежить передусім від кваліфікації й освіти людини. Кожна людина має своє уявлення про найдоцільніше використання вільного часу, про індивідуальні

можливості щодо цього, які залежать від роду її занять, освіти, матеріальних умов, від того, де працює людина в місті чи селі, а Україні чи за її межами.

До вільного часу зараховують і час, проведений за телевізором чи радіо, за щоденним читанням газет, журналів, час, присвячений догляду за дітьми, роботі в саду, домашньому господарству, виконанню громадських доручень, заняттям спортом, самоосвіті тощо.

Людина, що проводить час у неробстві, щоденно втрачає частину свого життя і чим вона молодша, тим більше її життєвого часу втрачено, оскільки замолоду час плине набагато повільніше, інакше кажучи, за один і той самий час молода людина зробить більше, ніж людина старшого віку. І це за умови, що молодь має набагато більше вільного часу, але, на жаль, досить часто він минає безплідно, даремно і тому таким людям завжди нудно.

Передусім необхідно, щоб молоді люди, зокрема й *студенти*, збагнули: час – надзвичайна цінність. Тому вони мають зосередити свою увагу на такому складникові свого вільного часу як самоосвіта, тобто на навчанні, на читанні книг, журналів, газет тощо.

Самостійна робота – це діяльність студента спрямована на вивчення і оволодіння матеріалом навчального предмета без безпосередньої участі викладача, але при його безпосередньому керівництві та контролі. Це складний і водночас творчий, індивідуальний та окремий вид навчальної й наукової роботи студента, поряд із лекцією, семінарськими чи практичними заняттями. Її суттєвими ознаками є обов'язковість заняття у відведений розпорядком час, робота без безпосередньої участі викладача, але за обов'язкового його контролю. Самостійна робота є внутрішньою основою зв'язку різних видів і форм занять, вона є одним з основних методів засвоєння знань, охоплює всі форми і види навчального процесу, всю пізнавальну діяльність студентів позааудиторно, на лекціях, семінарах, індивідуальних співбесідах, заліках, іспитах, під час захисту курсових, дипломних, магістерських робіт тощо.

За своєю суттю самостійна робота є активною розумовою діяльністю студента у навчальному процесі. Наявність завдання і цільової установки на її виконання є характерними ознаками самостійної роботи. Завдання, які вирішує студент у навчальній діяльності, стосуються таких її сфер:

•°засвоєння матеріалу теми лекції (*робота з конспектом лекції, рекомендованою навчальною літературою*);

•°конспектування фундаментальних робіт згідно програми навчальної дисципліни;

• розв'язування задач, проведення дослідів, експериментів тощо;

• підготовка наукової праці (*реферат, наукова стаття, доповідь, тези конференції*), контрольних робіт, виступів (*доповідей, повідомлень*) на семінарському (*практичному*) занятті;

• підготовка курсових, дипломних та магістерських робіт.

Усі ці елементи навчального процесу є самостійною роботою, оскільки студенти здійснюють їх певною мірою індивідуально, в позааудиторний час.

У всіх навчальних планах на проведення самостійної роботи відводиться належна кількість годин, але часто-густо вона проводиться формально.

Між тим, самостійна робота і дистанційне навчання – це форма, при якій студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями і навичками, навчається планомірно, систематично працювати індивідуально, формує свій стиль розумової діяльності. Її відмінність від інших форм навчання полягає в тому, що вона передбачає здатність студента самому організувати свою діяльність у відповідності до поставлених завдань. У межах аудиторних занять неможливо дати та засвоїти ту масу знань, яка постійно збільшується в кількісно-якісному відношеннях, іноді навіть виходячи за межі навчальних планів, що зовсім не означає, що вони якимось чином виходять із системи навчального процесу в цілому.

Самостійну роботу слід розуміти не лише як домашню, хоча й вона є досить важливим моментом у роботі студента по розширенню та закріпленню знань. Це також і вся сукупність занять студента:

► уміння слухати лекцію;

► уміння самостійно, раціонально фіксувати її;

► робота над конспектом після лекції;

►°робота з науковою літературою, довідковим матеріалом, першоджерелами, документальними матеріалами;

► підготовка наукових доповідей, рефератів, звітів, описів та ін.

Діяльність спеціаліста з вищою освітою повинна базуватися на найновіших досягненнях науки. Тому за час перебування у вищому навчальному закладі необхідно оволодіти (*опанувати*) найбільш досконалими навичками та уміннями самостійної праці над найрізноманітнішими науковими друкованими матеріалами, документами, джерелами, навичками постановки експерименту та дослідження явищ у природній обстановці, роботи в кабінеті тощо.

Самостійна робота в системі навчального процесу. Одним із головних завдань вищої школи є розвиток пізнавальної активності студентів, виховання у них вимогливості до себе, бажання і потреби працювати творчо, постійно поповнювати й удосконалювати свої знання. Вміння самостійно засвоювати і творчо застосовувати знання на практиці є важливим показником загальної та професійної підготовки випускників вишів. Важливість правильно організованої, ефективної самостійної роботи студентів актуалізують такі чинники:

1) обсяг інформації весь час збільшується (*за наявними даними, обсяг інформації в системі «Інтернет» подвоюється кожні 100 днів, тобто щорічно у 7–8 рази*), що змушує викладачів орієнтувати студентів на самостійне вивчення частини навчального матеріалу із збереженням за собою установчої та контрольної функцій;

2) переконаність у тому, що самостійна робота сприяє розвитку творчого ставлення до знань, спонукає студента до поглибленого вивчення теорії, допомагає застосовувати її для вирішення практичних завдань;

3)°недостатнє володіння студентами, особливо першокурсниками, необхідними прийомами і навичками раціональної організації розумової праці;

4) усвідомлення того, що самостійна робота в процесі навчання формує вміння самостійно здобувати знання, що необхідно не лише під час навчання, а й у практичній діяльності після закінчення вишу.

Життя вимагає розвитку не лише змісту, а й методики організації самостійної пізнавальної діяльності людини, опанування нею нових пізнавальних технологій і засобів. Від організації самостійної роботи багато в чому залежать результати навчання студентів та їх майбутня практична діяльність. Значущість самостійної роботи студента визначають ряд чинників, серед яких найбільш важливими є:

а) самостійний характер роботи студента над матеріалом;

б) різноманіття форм діяльності студентів у процесі пошуку найбільш вагомих знань, відповідно до обраної ним професії;

в)°самостійна робота формує не тільки знання, а й переконання у необхідності їх утилітарності в майбутньому;

г)°самостійна робота формує у майбутнього спеціаліста відповідну мотивацію та навички самоосвіти, які будуть його супроводжувати все життя. Освіта не закінчується з одержанням диплома. Людина, яка не займається самоосвітою, безнадійно відстає від інших колег у фаховому та культурному аспектах.

д) самостійна робота визначає рівень засвоєння студентом знань на лекціях, семінарських та практичних заняттях. Саме в процесі самостійного опрацювання матеріалу суб'єкт бачить ті прогалини в знаннях, які йому слід ліквідувати негайно, тому що в іншому разі вони можуть стати серйозною перешкодою до опанування певного навчального блоку в цілому.

Підготовка студентів до самостійної роботи й керівництво нею, поділяється на мотиваційний, технологічний, організаційний блоки.

Мотиваційний блок – його функцією є створення з метою цілеспрямованого акцентування викладачем значущості самостійної роботи для опанування всією системою знань певної дисципліни. При цьому кожна проблема, яку необхідно вирішувати в процесі самостійної роботи, має бути детально продумана в плані послідовності етапів, кожен з етапів повинен бути забезпечений літературою із зазначенням конкретного підручника та навчального посібника з виділеними в них розділами і сторінками. Перевантаження студентів навчальною літературою, виходячи з того "чим більше рекомендоване, тим краще, щось там та прочитають» обертається боком. Відчуваючи себе перевантаженим, а іноді не вміючи кваліфіковано визначити в рекомендованій літературі взагалі найбільш важливе для висвітлення того чи іншого питання, студенти втрачають інтерес до самостійної роботи, орієнтуються на мінімальне її виконання. При плануванні самостійної роботи слід врахувати завантаженість студента на тиждень, місяць і т. д. Координація годин самостійної роботи між окремими кафедрами є запорукою зняття перевантаження студентів.

Технологічний блок – в його основі лежить завдання навчити студентів вміло користуватись літературою, вибирати саме те, що найбільше кореспондує з даною, конкретною темою. При цьому важливим є застереження від надмірного захоплення матеріалом, який хоч і стосується якимось чином даної теми, але спрямований, в основному, на висвітлення іншого питання. Досвід показує, що до 20% програмного матеріалу без погіршення засвоєння може бути віднесено на самостійне опрацювання. Це інформація, яка повторюється на лекціях з історії України, історії держави і права; філософії; вступу до спеціальності; основ права і основ конституційного права; етики ділового спілкування і основ менеджменту тощо. Звичайно, можна допустити, що дана повторюваність викликана суб'єктивними підходами того чи іншого викладача. Адже відомо, що той чи інший викладач, окрім «свого» матеріалу часто-густо використовує дані, положення, що «належать» близькій, але предметно іншій дисципліні. І в цьому немає нічого поганого, якщо це доцільно і в міру, але з іншого боку – більш тісна координація роботи викладачів кафедри дає можливість більш раціонально використати час відведений для саме «своєї» дисципліни і разом із тим є свідченням можливості більш широкого винесення матеріалу на його самостійне опрацювання.

Організаційний блок – *в*елике значення в самостійній роботі є її організація. Вже сама суть самостійної роботи передбачає вміння студента до самоорганізації, але як свідчить практика педагогічної праці, цей процес проходить значно успішніше, якщо викладач в загальних рисах визначить студентам, що повинно стати результатом самостійної роботи і яким чином його досягти. При правильній, вмілій організації самостійної роботи у студента формуються навички дослідницької роботи, яка вимагає чіткої наукової дисципліни, раціонального розподілу часу на висвітлення і обґрунтування певного розділу чи етапу дослідницького процесу, коректного співвідношення праці і відпочинку, занять в аудиторії, бібліотеці та в домашніх умовах. Найбільш широко використовуються такі її ***типи***:

а) *евристична* – для вирішення окремих проблем, які ставляться на лекції, семінарі, практичному занятті. Використовується при викладанні дисциплін професійно-практичного циклу. Характерною рисою таких робіт є формування вміння формулювати проблему, бачити шляхи її розвитку і вирішення. Евристичні самостійні роботи є початком творчого підходу до вирішення питань у різних царинах суспільного життя;

б) *за зразками* – при викладанні іноземної мови, коректури, технічних засобів масової комунікації, характеризується виконанням типових завдань та різноманітних вправ за зразком, які дають можливість засвоїти матеріал, але вони не розвивають творчої активності студента. В їх основі лежить метод спостереження. Відповідно до цього методу визначаються зовнішні зв'язки і відношення, не проникаючи глибоко в їх суть;

в)°*конструктивно-варіантна* – при викладанні теоретичних і фундаментальних дисциплін – українська ділова мова, українська та зарубіжна культура, українська література, вступ до спеціальності та ін. Вона

допомагає відтворити структуру знань, використати їх при вирішенні складних завдань, проблемних ситуацій, а також роботи дають можливість суб'єкту (*студенту*) проникнути у внутрішні зв'язки та відношення. Тут вже використовуються методи аналізу і синтезу, індукції і дедукції, аналогії, системності та редукції;

г)°*творчо-дослідна* – дозволяє студентам у курсових, дипломних та магістерських роботах відійти від репродуктивного типу мислення. Це така форма мислення, коли людина створює нові ідеї, парадигми, якісно відмінні від тих, які утвердилися раніше. Творчо-дослідні самостійні роботи визначаються високим рівнем абстрактності, науковості, їм притаманні такі ознаки, як оригінальність, нестандартність і т. д., які набувають реального змісту в контексті логіки розвитку тієї чи іншої проблеми і шляхів її вирішення. Такі самостійні роботи є апогеєм студентської діяльності, свідченням того, що студент вступає в науку, в загальних рисах здатний визначити своє майбутнє, яке при відповідному його вихованні поєднане з долею суспільства, в якому він діє.

Самостійна робота студентів та її методика. *Самостійна робота студента* – це самостійна діяльність – навчання студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом із студентом, але виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його прямої участі.

Самостійна робота студента – основний засіб засвоєння навчального матеріалу у вільний від обов'язкових навчальних занять час. Навчальний час, відведений для самостійної роботи, регламентується навчальним планом і повинен становити не менше $^1/_3$, та не більше $^2/_3$ загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення навчальної дисципліни.

Співвідношення обсягів аудиторних занять і самостійної роботи студентів визначається з урахуванням специфіки та змісту конкретної навчальної дисципліни, її місця, значення й дидактичної мети в реалізації освітньо-професійної програми. Зміст самостійної роботи в конкретній навчальній дисципліні визначається робочою навчальною програмою дисципліни та методичними рекомендаціями викладача.

Самостійна робота студента над засвоєнням навчального матеріалу з конкретної навчальної дисципліни може виконуватися у бібліотеці, навчальних кабінетах і лабораторіях, комп'ютерних класах, а також у домашніх умовах.

Викладач визначає обсяг і зміст самостійної роботи, узгоджує її з іншими видами навчальної діяльності, розробляє методичні засоби проведення поточного та підсумкового контролю, аналізує результати самостійної навчальної роботи кожного студента. Виш створює студенту всі умови, необхідні для успішної самостійної навчальної праці, а також надає йому потрібні для цього методичні засоби (*навчальну літературу, лабораторне обладнання й устаткування, електронно-обчислювальну техніку тощо*).

Самостійна робота студентів є специфічним видом навчання, яке дає

змогу найбільш повною мірою формувати у студентів такі важливі якості як дисциплінованість і організованість, розвивати творчу активність, ініціативність, настирливість у досягненні поставленої мети.

Вдосконалення змісту освіти передбачає перш за все значне збільшення обсягу самостійної роботи в навчальному процесі, що у свою чергу передбачає вдосконалення методичного забезпечення самостійної роботи студентів. Із зміною якісної суті сучасної вищої освіти, де головна роль відводиться самостійній роботі студентів, необхідно забезпечити її пріоритет перед іншими методами навчання за рахунок не лише перерозподілу навчального часу на користь сучасних методів самостійної роботи, але й перегляду закоренілих поглядів практично на всі організаційно-методичні основи навчальної роботи.

Важливу роль у вивченні навчальної дисципліни відіграють раціональні засоби: методи організації самостійної роботи, умови праці, режим дня, техніка праці та інші чинники.

Основні форми самостійної роботи. Потрапивши до студентської аудиторії, вчорашній школяр в перші місяці не завжди може “знайти» себе на лекції, семінарському чи практичному занятті. Тут діють інші правила. Викладач читає лекцію, але це не диктант. Студенти, не маючи навичок конспектування, щоразу просять повторити сказане.

Дослідження свідчать про те, що студенти першого курсу, наприклад, добре вміють запам’ятовувати і переказувати почуте і записане, тобто вони не виходять за межі тієї інформації, яку отримують безпосередньо з вуст викладача. Але коли вони самі опрацьовують матеріал, то часто губляться в ньому: намагаються в однаковій мірі опанувати суттєве і несуттєве стосовно даної теми.

У таких випадках матеріал “веде» суб’єкта, якому хочеться все прочитати та запам’ятати. І таке бажання студента цілком зрозуміле, проте з іншого боку, матеріал так поглинає його, що він губиться в ньому, не може зробити відповідних висновків, адже йому все видається головним та істотним. Так, дійсно, може в іншому контексті воно і є істотним, але стосовно даної теми головним є саме те, на що студент не звернув уваги. У змісті самостійної роботи студентів, можна виділити такі важливі положення, що вона:

1) є важливим чинником творчої, наукової активності студентської молоді;

2) вимагає системності й послідовності у виконанні поставлених на лекціях, семінарських і практичних заняттях завдань;

3) є ефективним засобом розвитку пізнавальних здібностей студента, лише тоді коли вона координується, контролюється та спрямовується кафедрою, окремими викладачами.

Самостійну роботу студентів класифікують за різними критеріями.

1. З огляду на місце і час проведення, характер керівництва нею з боку викладача і спосіб здійснення контролю за її результатами виокремлюють:

а) *самостійну* роботу студентів на аудиторних заняттях;

б) *позааудиторну* самостійну роботу (*самостійні заняття студентів*);

в) самостійну роботу студентів *під контролем* викладача (*індивідуальні заняття з викладачем*).

2. За рівнем обов'язковості виокремлюють:

а) *обов'язкову*, що передбачена навчальними планами і робочими програмами (*традиційні домашні завдання, написання та захист курсових і дипломних робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої, переддипломної практик*);

б) *бажану* – наукова й дослідницька робота студентів, що полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі; до цієї ж категорії належать аудиторні потокові та групові заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (*гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей*);

в)°*добровільну* – робота в позааудиторний час, участь у внутрікафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах, вікторинах.

3. За видами діяльності виділяють:

а) навчально-пізнавальну (*через мислення, аналіз, синтез*);

б) професійну (*певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти на виробництві*).

4. За рівнями мотивації виокремлюють самостійну роботу:

а) низького рівня (*до самостійних дій студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично і постійно контролюючи виконання*);

б) середнього рівня (*до роботи хоча й спонукає викладач, але студент працює самостійно, контролюючи самого себе*);

в) високого рівня (*виконання завдання організовує і контролює сам студент*).

Самостійна робота передбачає відтворювальні та творчі процеси в діяльності студента, де виділяють три її рівні: репродуктивний (*тренувальний*), реконструктивний, творчий (*пошуковий*):

- ***репродуктивна*** (***тренувальна***) самостійна робота виконується за певним зразком: розв'язування задач, заповнення таблиць і схем тощо. Пізнавальна діяльність студента виявляється у пізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні. Метою такого типу самостійних робіт є закріплення знань, формування умінь і навичок;
- ***реконструктивна*** самостійна робота передбачає перебудову рішень, складання планів, тез, анотацій, написання рефератів та ін.;
- ***творча*** (***пошукова***) самостійна робота потребує аналізу проблемних ситуацій, отримання нової інформації. Студент самостійно обирає метод розв'язання завдання (*навчально-дослідні завдання, курсові, дипломні та магістерські роботи*).

У педагогіці виокремлюють ще дві взаємопов'язані підсистеми в організуванні самостійної роботи студентів:

• ***систематичну*** самостійну роботу (*розподілену за днями невеликими обсягами*);

• ***акордну*** (*комплексну і тривалу за часом*).

Такий поділ відображає ритм роботи вищої школи й на ньому може ґрунтуватися її планування, організація та управління нею. Його доцільно розглядати у нерозривній єдності з усіма типами репродуктивного, творчого й комбінованого варіантів самостійної роботи студентів.

На сучасному етапі в організації самостійної роботи студентів цікавим є застосування випереджувальних завдань, тобто завдань, спрямованих на повне або часткове самостійне оволодіння матеріалом до його вивчення за програмою, а також на підготовку до його засвоєння на занятті. Особливість їх полягає в добровільності вибору та виконання. Розрізняють такі їх види:

а) ***за характером навчально-пізнавальної діяльності***: репродуктивні (*передбачають дії за готовим зразком, у типовій ситуації*); частково-пошукові (*вимагають дій у подібній ситуації, за загальним орієнтиром, складеним напівсамостійно*); творчі (*студент діє за самостійно складеним алгоритмом (сукупність дій, правил), у новій ситуації*);

б) ***за часом виконання***: короткочасні (*розраховані на 1-2 дні*); середні за тривалістю (*виконуються протягом 2 днів – 2 тижнів*); довготривалі (*упродовж 2 місяців*);

в) ***за обсягом***: дрібні (*вимагають вивчення окремого питання теми*); середні (*пов'язані з розглядом кількох взаємопов'язаних питань або невеликої теми*); великі (*охоплюють велику тему, розділ, курс*);

г) ***за прийомами розумової діяльності***: зорієнтовані на порівняння, класифікацію, аналогію, визначення головного, пояснення зв'язків між причиною та наслідками, аргументацію, доказ, узагальнення та конкретизацію, оцінювання тощо.

Випереджувальні завдання можна підбирати для індивідуальної та групової роботи:

▫ *індивідуальні* – передбачають врахування реальних навчальних можливостей студентів при постановці завдання. Вони мають бути різними за складністю, обсягом, терміном виконання, характером навчально-пізнавальної діяльності, якістю та кількістю джерел для виконання тощо.

▫ *групові* – мають бути спільними для групи студентів (*гомогенної чи гетерогенної*), але зорієнтованими на самостійну роботу кожного, на основі чого здійснюється виконання завдання загалом.

Випереджувальні завдання можна пропонувати до:

• ***лекцій*** (*завдання, спрямовані на самостійне ознайомлення з новим матеріалом за підручником, довідковою літературою, на збір фактичного матеріалу для доповнення*);

• ***семінарських занять*** (*завдання, зорієнтовані на вивчення першоджерел, складання плану диспуту, питань для «мозкового штурму», бесіди, проблемних питань, на складання плану семінарського заняття*);

• ***практичних занять*** (*завдання, спрямовані на підготовку і проведення екскурсії, рольових і ділових ігор, добір фактичного матеріалу, складання планів, програм*).

Систематична самостійна робота допомагає студентам адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, а з іншого – вчить молодь долати труднощі, формує у них почуття відповідальності за реалізацію своїх прав на вищу освіту і допомагає їм отримати спеціальність та стати висококласними бухгалтерами, юристами, вчителями, соціальними працівниками тощо, знайти своє місце в суспільстві.

Враховуючи сучасні технологічні досягнення й економічні перетворення, які викликають глобальні зміни в умовах праці, що вже ніхто не може прожити все життя на одних і тих же знаннях. Студент має володіти методикою та принципами організації самостійної роботи, навчитися думати і шукати відповіді на поставлені питання, самостійно опановувати новітню інформацію, поповнювати знання та поглиблювати свою компетенцію, оскільки все змінюється й вдосконалюється досить активно.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бедь В. В., Малишев А. О. Основи наукової організації праці студентів академії: навч.-метод. посіб. Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2001. 108 с.
2. Грищенко У. М., Грищенко О. М., Борисенко В. А. Основи наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Слово, 2001. 250 с.
3. Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Київ: ВД “Професіонал», 2004. 208 с.
4. Літвінчук С. Б. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу “Києво-Могилянська академія»]*. Сер.: педагогіка. 2012. Т. 199. Вип. 187. С. 65–69.
5. Мацегора І. Л., Стадніченко О. О. Основи наукових досліджень та інформаційна культура студентів: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Запоріжжя: ЗНУ, 2010. 200 с.
6. Организация самостоятельной работы студентов / С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров, В. В. Моисеев, А. С. Ломов. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. 200 с.
7. Павленко В. Б. Самостійна робота студентів. Методичні підходи та принципи організації. Київ: ВМУРоЛ “Україна», 2003. 16 с.
8. Томан І. Як удосконалювати самого себе /пер. з чес. 2-е вид. Київ: Політвидав України, 1988. 319 с., іл.
9. Трембіцький А. М., Іваневич Л. А. Організація самостійної роботи студента: метод. реком. Хмельницький: ІРД, 2016. 124 с.

Матвєєв А. Ю.,
кандидат історичних наук, доцент
голова циклової комісії суспільних дисциплін
ВСП «Хмельницький торговельно-економічний фаховий коледж
Київського національного торговельно-економічного університету»;

Ячмінь В. І.,
викладач циклової комісії суспільних дисциплін
ВСП «Хмельницький торговельно-економічний фаховий коледж
Київського національного торговельно-економічного університету»;

Сірий О. М.,
старший викладач кафедри філософії,
соціально-гуманітарних наук та фізичного виховання
Хмельницького університету управління та права
імені Леоніда Юзькова

ПОКРАЩЕННЯ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ

У статті зроблено спробу визначення найбільш ефективних шляхів і методів підвищення рівня здоров'я та професійної працездатності здобувачів вищої освіти в умовах сучасного життя.

Ключові слова: *гіподинамія, пандемія, фізичне виховання, рухливі ігри, рівень фізичного стану (РФС), здобувачі вищої освіти.*

Спеціально організована фізична активність здобувача вищої освіти, та й індивіда загалом, сприяє розвитку та вдосконаленню організму. Фізично підготовлений організм стає більш стійким до дії зовнішніх чинників, а така підготовленість знаходить відображення у функціонуванні окремих фізіологічних систем в різних станах та відзначається ефективною діяльністю організму.

Рухові режими різної інтенсивності складають основу фізичної активності та розглядаються як чинники, що зумовлюють неоднакові зміни в організмі – оптимальні величини такої активності призводять до нормального росту, розвитку організму і, в першу чергу, покращення функціонального стану різних його органів і систем [2]. Зазначене є ще більш важливим при розгляді фізичної активності здобувачів вищої освіти економічних спеціальностей Хмельницького торговельно-економічного коледжу КНТЕУ, оскільки по закінченні навчання вони прийдуть на роботу у різні фінансові установи (банки, аналітичні (логістичні) центри тощо). А працівникам таких категорій властиве ураження гіподинамією (від грецького «hupot dinamis» – нестача руху), результатом якої є зменшення сили м'язів через сидячий спосіб роботи. Поширення гіподинамії на сучасному етапі розвитку суспільства пов'язане з широким впровадженням у повсякдення людини засобів пересування, автоматизації й механізації праці, збільшенням кількості професій з управлінськими функціями і розумовою діяльністю,

зростанням ролі сучасних засобів комунікації та інформатизації. Крім того, пандемія коронавірусної інфекції COVID-19 сприяє переходу, світу в цілому та України зокрема, на віддалену форму роботи: частина роботодавців вже розуміє, що не потрібно орендувати офісні приміщення – працівник, при належному технічному забезпеченні, може успішно працювати вдома. Тобто, елементарний «похід на роботу» для ряду працівників стане анахронізмом, що також негативно позначиться на їх загальному фізичному стані.

У зв'язку з цим проблема гіподинамії перетворюється в проблему соціальну, успішне вирішення якої залежить від спільних зусиль медиків, психологів, соціологів та фахівців з фізичного виховання.

Останніми роками з'явились ряд досліджень спрямованих на встановлення оптимальних організації, засобів, методик оздоровчих занять та вивчення їх впливу на окремі органи та організм в цілому представників різних віково-статевих груп населення [5]. Разом з тим, результати таких досліджень, по-перше, не систематизовані, по-друге, не дозволяють сформувати базу для розробки загальної теорії оздоровчої фізичної культури здобувачів вищої освіти.

З оздоровчою метою система фізичного виховання функціонує в комплексі з раціональним харчуванням, загартовуванням, різними видами психофізичної діяльності. Якщо перераховані вище системи об'єднати, то ризик інфаркту знижується на 50 %, нормалізувався артеріальний тиск у 30 %, фізичне тренування із одночасною відмовою від куріння покращує самопочуття до 65 %.

Окремі дослідження показують корисність оздоровчого фізичного тренування. Так, внаслідок спостережень за 10 тис. чоловіків і жінок упродовж 10 років встановлено: найвищий рівень смертності у людей з низьким рівнем фізичної підготовленості – він становить 64 випадки на 10000 людино-років спостережень; суттєве зниження рівня смертності спостерігалось в осіб із середнім рівнем фізичної підготовленості; найнижчий – в осіб з високим рівнем фізичної підготовленості (18,6 випадків на 10000 людино-років) [2].

Актуальність цієї проблеми посилюється в зв'язку з сучасним рівнем фізичних кондицій і здоров'я населення України, що не відповідають вимогам сучасного виробництва, служби у Збройних Силах (не забуваємо, що наша держава знаходиться у стані війни із РФ), ритму сучасного життя. Разом з тим, рекомендації величин тренувальних навантажень не завжди враховують різноманіття чинників, що впливають на їх оптимальний рівень у той чи інший момент або період. До них належить функціональна підготовленість, рівень здоров'я, фізичне навантаження під час занять і побутової діяльності, новизна і спрямованість фізичних вправ [3].

Провідною проблемою теорії і методики оздоровчого тренування є відповідь на питання: «Як в умовах обмеженого часу отримати від занять фізичними вправами якомога більший ефект, який би відзначався не стільки спортивним результатом, скільки підвищенням рівня працездатності, здоров'я, розвитку фізичних і психофізичних якостей, здібностей і

можливостей, уповільненні вікових інволюційних процесів». Актуальною також залишається проблема пошуку найбільш ефективних шляхів і методів підвищення рівня здоров'я та професійної працездатності здобувачів вищої освіти, оскільки навіть у тих, хто займається фізичною культурою самостійно, в 55 % випадків констатуються низькі функціональні можливості [4].

Також відсутня єдина точка зору на найбільш ефективні співвідношення аеробного, анаеробного і змішаного режимів виконання роботи під час оздоровчих занять, обсягів й ефективності різних засобів для вирішення завдань цих занять. Ряд дослідників-практиків доводять ефективність фізичних навантажень на розвиток витривалості як основу для комплексного впливу на фізичний розвиток індивіда, використовуючи переважно велику і помірну інтенсивність навантажень. Інші рекомендують враховувати вихідний рівень розвитку фізичних якостей і підбирати вправи на тренування найменш розвинених якостей. Дехто активно пропагує заняття силової спрямованості або рухливі ігри [1; 5].

В оздоровчому тренуванні швидкісно-силовим вправам потрібно відводити чи не половину занять. Тим більше, результати ряду досліджень свідчать про більш сприятливий вплив на стан здоров'я занять швидкісної і силової спрямованості порівняно з навантаженнями на витривалість [4]. Звичайно, кінцевий ефект комплексного оздоровчого тренування залежить від підбору засобів і співвідношення відведеного на них часу. Проте, лише окремі фахівці пропонують рекомендації з розподілу навантажень в межах одного заняття, враховуючи їх спрямованість на вдосконалення фізичних якостей. При цьому, немає одностайної думки в цьому питанні. Науковці Національного університету фізичного виховання і спорту України вважають найбільш раціональним такий зміст занять: 58,0 % часу присвятити вдосконаленню загальної витривалості; 19,0 % – швидкості; 23,0 % – гнучкості [2].

На думку окремих дослідників співвідношення засобів різної «якісної» спрямованості повинно змінюватися в залежності від рівня фізичного стану (РФС) здобувачів вищої освіти і становити: у юнаків з низьким РФС – 60 % часу занять на вдосконалення загальної, 40 % – вибухової витривалості; із середнім рівнем РФС – по 50 %; високим – відповідно 40 і 60 % [4].

Наведені дані свідчать про недостатність сучасних методичних і наукових розробок, результати яких дозволяють надійно визначити організаційно-методичні положення формування змісту занять з фізичного виховання із оздоровчим змістом для здобувачів вищої освіти, а отже, зумовлюють необхідність подальших відповідних досліджень.

Спираючись на власний досвід зазначимо, що здобувачам вищої освіти I курсу на зміну соматичного здоров'я позитивно впливають фізичні навантаження спрямовані на вдосконалення швидкості, вибухової сили і швидкісної витривалості; здобувачам вищої освіти II курсу навчання – фізичні навантаження на вдосконалення швидкості та вибухової сили.

Список використаних джерел та літератури:

1. Драчук А., Романенко В., Гудима С. Порівняльна характеристика показників фізичного стану студентів 1-4 курсів ВНЗ України / Фізична культура, спорт та здоров'я нації. Вінниця, 2014. Вип. 18 (1). С. 76–83.
2. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : посібник / Т. Ю. Круцевич, М. І. Воробйов, Г. В. Безверхня. Київ : Олімпійська література, 2011. 224 с.
3. Пильненький В. В. Зміни в соціально-психологічному портреті молоді України за роки становлення самостійної держави / В.В. Пильненький // Актуальні проблеми організації фізичного виховання студентської та учнівської молоді Львівщини : зб. наук. праць. Львів, 2003. С.116–119.
4. Пильненький В.В. Організаційно-методичні основи оздоровчого тренування студентів з низьким рівнем соматичного здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту : [спец.] 24.00.02 / Львів. держ. ін-т фіз. культури. Львів, 2006. 22 с.
5. Язловецький В. С. Новітні технології у фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. / В. С. Язловецький, О. В. Маркова, О. В. Язловецька. Кіровоград : Поліграфічне підприємство «Ексклюзив–Систем», 2014. 204 с.

Дудченко В. С.,
кандидат філософських наук, доцент, викладач
кафедри соціальної роботи та психології
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціальноекономічного коледжу,

Іванюк І.В.,
кандидат педагогічних наук,
директор «Загальноосвітньої школи
І-ІІІ ступенів-правового ліцею №2»,

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ І ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджуються соціокультурні особливості та історичний потенціал духовності в цивілізаційному поступі української нації, з'ясовуються культурологічні, моральні, естетичні та релігійно-містичні аспекти цієї людської діяльності, розкриваються можливості формування духовності в закладах вищої і фахової передвищої освіти .

Ключові слова: *духовний світ особи, культура, духовні аспекти виховання, мораль, вища і фахова передвища освіта.*

Більшість науковців припускає думку, що духовність людства формувалась за багато років до Нової ери. На думку німецького філософа К. Ясперса цей процес відбувався в епоху «вісьового часу» – у 800-200 рр. до н.е. На підставі історичних, філософських та культурологічних розвідок можна зробити висновок, що історично сформувався особливий тип людини культури, суспільного актора.

У первісну епоху складаються перші уявлення про духовний світ людини. Платон вперше розділив тіло і дух, визначив, що духовність - це специфічна людська властивість, а тілесне - це нижче, те, що закладене природою людини, що наближає її до тваринного світу. Також Аристотель розмежував ці категорії, але розглядав тілесне й духовне як рівно необхідні сутності політичної особи.

Особливий дискурс виробляє християнська догматика і теологія. Духовність наділяється новими властивостями характерно, що духовність притаманна людині розумній, що виділяє її з тваринного світу та наближає до Бога, Абсолюту.

Дослідження, в даному річищі, займало вагоме місце в історії і відігравало ключову роль в нагальних проблемах: людина, її місце й призначення у світі, сенс її духовного буття, культура. Тому, такі мисленники як Платон, Аристотель, Юркевич, Григорій Сковорода вважали, що поняття «духовність» є похідним від слова «дух» (лат. “spirit» та грец. “pneuma»), що означає рухливе потойбіччя, носій життя.

Вивченню внутрішнього духовного світу людини ґрунтовно досліджували М. Бердяєв, І.Кант, Е.Фромм, К.Юнг, Г.Сковорода, П.Юркевич, В.Соловйов, С.Франк, А. Швейцер та ін.. Природу духовності, її витоки, особливості її виховання та збереження у культурологічному аспекті, з позиції християнської етики розглянуто у працях В.Вернадського, В.Зеньковського, І.Ільїна, М.Бахтіна та ін. У загальнофілософському аспекті проблему духовності особистості розглядали В. Андрущенко, С.Пролєєв, О.Яценко, С.Кримський, В.Федотова, В.Горський.

Велике зацікавлення викликає дослідження наукових робіт сучасних авторів, присвячених питанням розвитку духовності в педагогічній науці, у вирішення проблеми підготовки та виховання особистості в закладах вищої та фахової перед вищої освіти(Н.Бєлкіна, Л.Березівська, Г.Білавич, М.Головкова, Л.Журенко, Т.Ільїна, І.Зайченко, О.Машталер, О.Неживий, Е.Панасенко, І.Пінчук, Н.Побірченко). Дослідженню новітніх тенденцій у вітчизняній філософсько-педагогічній науці надають роботи А.Алексюка, М.Богуславського, О.Вишневського, Б.Гершунського, В.Галузинського, М.Євтуха, В.Курила, В.Лозової, М.Стельмаховича.

Процеси глобалізації – це похідний продукт Західного Світу, вона здійснюється його цілеспрямованими зусиллями і до його матеріальної вигоди. Разом з величезними інвестиціями і новими технологіями із Заходу поширюються також західні цінності, західний спосіб життя, побудовані на приматі матеріальної культури над духовною. Ми погоджуємось з думкою сучасного філософа П. Кралюка в тому, що рівню розвитку передових

технологій повинен відповідати рівень духовності людства, а певному ступеню розвитку техніки має відповідати адекватний ступінь розвитку морально-етичних імперативів. При цьому як поняття техніки, так і поняття моралі трактується досить широко. «Техніка – це різні способи впливу людини на навколишній світ, перед усім на природу. Мораль – правила, з допомогою яких людина організовує своє суспільне життя» [5, с.55].

Загострені форми протистояння викликають занепокоєння політикуму, соціуму, духовних лідерів. Пошук діалогу, толерантного ставлення до Іншого може призвести до порозуміння і співпраці. Такою формою може стати діалог культур, соціокультурна коеволюція, співпраця в духовній царині. Духовний діалог культур – багатоплановий процес взаємного пізнавання і розуміння культур, їх зближення, збагачення, обмін духовними цінностями. Проте діалог культур можливий за умови врахування національних особливостей кожного і збереження унікальних особливостей. Вони торкаються релігійно – світоглядних, аксіологічних, соціокультурних основ людства.

Настає час пошуку примирення і порозуміння, вироблення основи нової форми співпраці. Не викликає сумніву, що така основа може бути тільки транскультурною, універсальною, яка враховує загальнолюдські духовні цінності. Нам видається, що в історичному досвіді людства є духовні ідеї та цінності, яка здатні консолідувати світову спільноту, врятувати її від ворожнечі та самознищення.

Процеси глобалізації однозначно призвели до різких зрушень і в нашому національному просторі. Життєдіяльність нашої національної спільноти відбувається на фоні глибоких соціокультурних, соціально-економічних та суспільно-політичних трансформацій, розв’язання гарячої і гібридної війни проти нашої держави, порушення територіальної цілісності після 2014 року. Для основної маси наших співвітчизників загальнолюдські цінності не стали духовними домінантами і пріоритетами. Зазначимо, що українське суспільство не може позбавитися ідеологічного вакууму, наслідки якого особливо гостро позначилися на свідомості, родині, колективних цінностях.

Внаслідок розпаду Радянської імперії, коли наша країна стала незалежною, було скинуто тягар тоталітаризму, вождізму і моноідеологічності. Свідомість багатьох громадян зажадала нових віртуальних стереотипів, утопій, до яких звикли на тлі панування ідеології марксизму. Проте, замість однієї віри стали запозичатися інші ідеали, символи віри, замість одних утопій – інші. В умовах економічної та політичної кризи початку 90-р. ХХ ст., коли раціоналізм науки і освіти виявився незахищеним з боку держави і несформованого громадянського суспільства, на науку, освіту, духовну сферу, через ЗМІ, усі можливі засоби впливу «вихлюпнулась» величезна кількість магічної, окультної, спіритичної інформації, яку підтримала «нова мода» політичного бомонду і новоявлені ідоли шоу-бізнесу та Інтернету.

Більшість комуністичної номенклатури, значна частина інертна частина суспільства, які перед тим десятиліттями розмахували партійними квитками,

почали ходити в церкви та демонструвати натільні хрести і показну набожність, оголосили себе новими гуру, пасторами, просвітителями і не тільки в житті, а й у наслідуванні нетрадиційних релігій, «професійно» повчаючи про трансценденталізм, вчення Махатм, ауру, вихід в астрал, показуючи шлях у потойбічний світ і т. д. Заявили про себе сатанинські секти на кшалт Білого братства, Богородичного центру Йоанна Бериславського (Росія), сцієтологічних церков у Європі, АУМ Сенрікьо у Японії, «Посольство царства Божого» пастора Сандея Аделаджі, розкол сучасної релігійної спільноти за належності до Москви чи Константинополя (отримання Томосу УПЦ) тощо.

Цікаву думку подають сучасні академічні науковці В.Андрущенко та М. Михальченко пишуть, що в кризових соціальних ситуаціях громадська думка шукає нових соціокультурних орієнтирів, цінностей у нетрадиційних сферах людського духу, втікаючи в ірраціональний світ віри, пророцтв, шаманства, містики, окультизму. І не дивно, адже чекати цього від людей, які здобули освіту в раціоналістичному XX ст., освоюють космос, використовують технології розщеплення атомного ядра і ядерного синтезу, бачать об'єктивні закони розвитку економіки та глобалізації, спостерігають за інформатизацією суспільного життя і дослідницько-освітянських процесів, є свідками клонування живих організмів, є намагання втручатись в геном людини тощо, — це виходить за межі здорового глузду, свідчить про соціальне та інтелектуальне невігластво і безумство. І схожі процеси відбуваються не тільки в середовищі малоосвічених громадян, а й у колективах тих, хто видає себе за аристократичну еліту українського суспільства: політиків, діячів науки і культури, професорів. Українську спільноту сколихнула імітація захисту кандидатської дисертації депутата від ОПЗЖ добродія І. Ківи в 2021 році т. д.

Потрібно зробити заувагу, що спрогнозувати негативні наслідки поширення новітніх містичних вчень (своєрідного соціального та інтелектуального безуму) досить важко. Межі поміж раціональним та ірраціональним, науковим та утопічним, реальним та ірреальним, містичним і міфологічним в українському соціумі настільки прозорі, що інколи важко визначити: раціональним, «шизоїдним» чи утопічним розумом керуються певні актори соціальної дії при розв'язанні найпростіших питань в промисловості і сільському господарстві, науці й мистецтві, в культурній і духовних сферах. Одна справа — досліджувати історію і вплив релігій, інша - вносити релігійне (ірраціональне, ненаукове) знання в розум студентів XXI століття в системі вищої і перед вищої фахової освіти. Можуть бути релігійні навчальні заклади (семінарії, академії, ашрами, синагоги, медресе), свобода віросповідання і вільний вибір релігійних конфесій. Але не може бути зігнорований принцип відокремлення церкви від держави, а світської освіти і науки — від церкви, процес секуляризації, започаткований ще в епоху Відродження.

В. Андрущенко та М. Михальченко підкреслють: «Ми закликаємо прямувати дорогами сучасної світової цивілізації і виконувати вимоги

Конституції України щодо сутності нашої держави, напрямів розвитку науки та освіти і засобів регулювання діяльності в цих сферах. Наука має вивчати ірраціональне й використовувати те, що поступово стає раціональним, але не суперечить науковому пізнанню і тенденціям світового розвитку»[1, с.12].

Досліджуючи особливості суспільної свідомості, на сучасному етапі, відзначимо, що ідеологічний та духовний вакуум призвів до розмитості суспільно-політичних норм, зниження терпимості, поваги, що має прояв в зростаючих агресивності і ворожому ставленні до ближнього, Іншого. Підгрунтям їхніх проявів є посилення соціального розшарування, втрата духовних орієнтирів, різко негативне ставлення проглядається не лише до іншої нації, культури, релігії, точки зору опонента а й до своєї влади, держави, громади, сім'ї, постійні негаразди в економічному та політичному житті, політиці та культурі роблять наше суспільне життя вибухонебезпечним, агресивним, непередбачуваним.

Сучасний світ, українські реалії демонструють стан деструкції, турбулентності, ми спостерігаємо ускладнені умови економічного, соціокультурного життя, оскільки відповідальні проекти економічного і політичного устрою здійснювались власним баченням надскладних ситуацій, на власний глузд і у більшості випадків навмання, не враховуючи дослідження і прогнози аналітиків. Підприємливі люди чи сучасні олігархи, не завжди з чистими руками і совістю, отримали доступ до ключових посад у державних структурах і тепер, своєю недалекоглядністю маніпулюють суспільством, створюють «кишенькові» партії і політичні рухи, і це призводить до соціальної і моральної зневіри, загострює психологічну напругу. Країну руйнує казнокрадство, брехня, корупція на всіх ланках суспільно-політичного життя, зубожіння широких верств населення, бездуховність. В. Андрущенко підкреслює, що за оцінками народних мас, вищий орган управління державою – «Верховна Рада – це нині анклав випадкових особистостей або ж представників кримінальних кіл, бізнесменів, які здобули свої капітали злочинним чином» [2, с.7]. Довіра народу до сучасної влади геть відсутня, як відсутні культурні та духовні орієнтири. Виживати в такій країні надзвичайно важко і небезпечно.

У політичному житті спостерігається феномен «приватизації» влади, сутність якого полягає у прагненні провладної еліти збільшити владу заради самої влади з тим, щоб використати її для розподілу державних ресурсів і багатства, а не для реалізації програм, спрямованих на піднесення рівня життя громадян, що, призводить до безконтрольної корумпованості всіх гілок влади. Корупція пронизує владну вертикаль на всіх рівнях, а приклади такої поведінки подаються на найвищих щаблях державного керівництва. Як наслідок поміж владою і суспільством немає взаєморозуміння, шириться глибока прірва. Політична еліта власною поведінкою і безкарністю руйнує суспільство, що призводить до корозії морально-етичних цінностей. Особливо загрозливим є те, що в суспільній свідомості спостерігається тенденція до зниження морального порубіжжя, пересічні громадяни переконані, що досягти елітного прошарку можна нехтуючи нормами етики і

моралі та ігноруючи законодавче поле держави. Формування громадянського суспільства в Україні належить до ключових завдань збереження територіальної цілісності і взагалі, ставить під загрозу функціонування держави. Це залежить від розв'язання низки непростих проблем. Одна з них – налагодження діалогу між державою і суспільством, владою і громадою, центральною владою і місцевим самоврядуванням. Нажаль, за роки незалежності в Україні не вдалося створити політичну реальність, за якої більшість громадян відчували б себе повноправними суб'єктами політики, а не її пасивними об'єктами маніпуляцій. Громадянське суспільство в Україні лише проходить процес формування і поки що не заявило про себе як центр впливу, з яким мусили б рахуватися владні структури, не стало противагою владі. Остаточний вихід з глибокої політичної і економічної кризи, у якій опинилася наша держава, можливий на шляху поглиблення демократії, приведення в дію матеріального та інтелектуального потенціалу країни, залучення духовних скарбів нації. Ключова роль в цьому процесі належить закладам вищої і фахової перед вищої освіти.

У всьому цивілізованому світі народ, як суверен всієї влади в державі повинен мати організаційні структури для реалізації власної владної волі, повинні запрацювати важелі відновлення духовних традицій народу, повинна сформуватись стратегія державотворення. В умовах подолання тенденції тотального зубожіння, відкритого і прихованого безробіття, жалюгідної оплати праці, низьких пенсій і стипендій, кризи національної системи охорони здоров'я, особливо під час пандемії COVID - 19, корупції в освіті та захисті соціальних прав населення є центральною проблемою становлення громадянського суспільства та формування духовної ідентичності України. При цьому контраверсійні проблеми ОУН-УПА, голодомору, входження в НАТО, надання різних статусів російській мові, присвоєння звання «Героя України», проблеми формування новоствореної незалежної української церкви слід обговорювати не на ток-шоу, а вони повинні вирішуватися на рівні вчених, експертів, широкої громадськості і лише потім пропонуватися владою на загал українському суспільству.

Процес становлення духовного світу особистості, нового гармонійного суспільства, із духовними пріоритетами, повинно сприяти утворення громадянських інституцій. Ми вважаємо, що громадянське суспільство, як якісно нова форма устрою та функціонування соціуму, виростає на принципових засадах: його стрижнем є загальнолюдські цінності, а соціальним матеріалом місцеві традиції державного управління, особливості політичного й економічного, культурного й конфесійного устрою, визначальні риси національного менталітету[4]. Вагоме місце в цих процесах належить закладам вищої і фахової перед вищої освіти.

Проте, після десятиліть незалежності нашої держави, маючи реальний потенціал для реформування в економічній, зовнішньополітичній сферах, ми спостерігаємо й іншу реальність - сучасний етап розвитку українського суспільства все ще характеризується кризовою ситуацією, хаотизацією і рецесією, яка охоплює політичну, економічну, соціальну і духовну сфери. В

політичній сфері все ще не подолано апатії і недовіри громадян до діяльності владних структур, не створення загальноприйнятної стратегії внутрішньо і зовнішньополітичної діяльності. В економічній сфері не існує довгострокової стратегії інноваційного розвитку та національної економіки. В соціальній сфері катастрофічно поширюється майнове розшарування, основна частина населення ледь животіє, важко проходячи процес випробування COVID – 19.

Найбільш глибокою небезпекою для суспільства є криза в духовній сфері, спостерігається втрата політичних, соціальних, історичних орієнтирів та ідеалів, відчувається криза світогляду, підгрунтя і смисл повсякденного існування, виникає несприйняття реальності. Нам видається, що не дивлячись на зовнішні виклики та загрози, на відкриту і приховану агресію і загрозу повномасштабного вторгнення з боку РФ, головна проблема для України має внутрішній характер і полягає у втраті духовних ідеалів, відсутності консолідуючих загальнонаціональних цінностей. Після здобуття незалежності правляча політична еліта України, владні інституції, громадські організації, духовні лідери так і не спромоглася визначити стратегію розвитку для всієї нації, шляхи вирішення проблем, що постали перед нами, не консолідували суспільство і не повели його за собою, не змогли зробити для народу того, що повинні були зробити, маючи владу, ресурси, важелі впливу.

Слід відзначити, що вітчизняна система вищої і фахової передвищої освіти та виховання, які є важливими складовими чинниками соціокультурного організму держави, не завадили процесам руйнації духовної царини нашого суспільства, не протистояли хаосу і дестабілізації. Як уже траплялося в історичному розвитку нашої держави, під впливом кризи останніх років духовна серцевина освіти - виховання була принесена в жертву прагматичним і матеріальним інтересам. При всіх задекларованих пріоритетах нинішньої реформи освіти, видається, що всі вони нас віддаляють, а не наближають до джерел духовності не формують єдиного державного конгломерату.

Моральні риси духовної особистості є суттєвою ознакою людини, здатної мислити, вірити, відчувати, трансформувати і створювати внутрішній світ за законами балансу розуму, добра, гармонії і краси. Духовність є похідною рисою формування згармонізованої людської душі і соціокультурного буття, мікро та макрокосмосу, прагнення до високоморальної і глибоко естетичної поведінки у сім'ї, колективі, державі, світі згідно з загальнолюдськими та національними цінностями та ідеалами побудови ноосферної людської спільноти. Інтенційні духовні цілепокладанння органічно пов'язані з світоглядними позиціями та її життєвими планами і установками на єднання з духовним Абсолютом. Духовність і соціальне буття людини – смисл, проект формування людського життя мають за основу гармонійну цілісність: гармонію душі і тіла, відповідальність вчинків, що відповідають цілісній природі людини і єдності особи, держави, світу, Всесвіту.

Особисті духовні стрижні формується у визначеному культурно-духовному просторі, який наповнює людину з дитинства і який визначає наступне життя. Духовний простір має свої глибинні історичні координати, пов'язані з національними культурними традиціями народу, естетичними смаками та моральними цінностями особи, колективу, суспільства.

Проте, притаманні культурні та духовні ідеали нашої нації ніби згинули і канули в небуття. Натомість повсюди спостерігаємо: егоїзм, жорстокість, наркоманію та проституцію, пияцтво, чвари та лайки, брутальні слова, бродяжництво і як результат – духовна руйнація суспільства. Через ЗМІ, телебачення, соціальні мережі, Інтернет культурна та сексуальна революція вимиває зі свідомості образи наших національних достойників. Кудись зникли наші національні герої, які боролися зі злом і тиранією, з насильництвом, які боронили нашу віру і нашу землю. Наразі світогляд пересічного українця формується образами термінаторів, кіборгів, ніндзів, різного роду страхів, аватарів, мутантів, зоряних прибульців. Вони негативно впливають на дитячу та дорослу психіку, приводять до різних розладів нервової системи, руйнують духовний осередок, який оточує людину з її народження. Все це деформує та руйнує духовне буття громадян українського суспільства.

Усі національні держави формують власну ідеологічну стратегію розвитку, проект життя громадян своєї країни. Слід погодитися з тим, що національна ідея – це не етична, а державницько-політична категорія. Формування національної ідеї – справа не проста, кропітка і енергозатратна. На це, зазвичай, ідуть роки і витрачаються колосальні ресурси. Але, вже сьогодні необхідно вирішувати реальні життєві проблеми, які сприяли б поліпшенню життя співвітчизників. Таким могло б бути питання викорінення бідності. В майбутньому, коли бідність буде подолано, суспільство могло б сприйняти ідею соціального партнерства, про продуктивність якої свідчить досвід європейських країн і провідних країн світу де цей інститут функціонує багато років. Важливу роль у розв'язанні цього завдання може і повинна відіграти духовна еліта (провідна верства за Д. Донцовим), яка професійно володіє словом, образом, гаслом, здатна апелювати як до сумління, так і до розуму, не повинна дотримуватись позиції відсторонення від державних і особистих проблем нації, а повернути собі втрачений голос, стати справжньою совістю нації і сказати своє слово так, щоб її почули і суспільство, і правляча еліта і пересічні громадяни. Інституції громадянського суспільства потребують сильної державницької політики, яка б створила правові, політичні, організаційні умови для їх існування, виступила гарантом їх функціонування і формувала політику толерантності, взаєморозуміння, коеволюції з органами місцевого самоврядування. Саме інститутам громадянського суспільства належить зосередити зусилля на вирішенні головного питання: як при реформуванні суспільства і влади уникнути хаосу і захистити автономію і свободу людської особистості, не забуваючи при цьому про соціальну справедливість, рівність і партнерство.

Негативні тенденції хаосу і деструкції здатні зруйнувати будь-яке суспільство. Якщо в нашому економічному та духовному житті не подолати елементи розбрату, то наслідком може стати становлення такого суспільного устрою, в якому категорії честі, порядності, відповідальності, професіоналізму перестануть сприйматися як духовно-моральні орієнтири соціальної поведінки. Жити в аморальній державі може стати нормою, а це – соціокультурний колапс, який здатний призвести до палалічу владних конструкції і навіть призвести до втрати державності. Ключовими ідеалами загальнодержавної стратегії духовного відродження могли б стати порядок, стабільність, патріотизм, гуманізм, демократія, соціальна справедливість і рівність усіх перед законом.

Сучасна суспільно-економічна, соціокультурна, духовна ситуація в Україні потребує об'єднання зусиль держави, суспільства, громадських організацій, усіх церковних конфесій, працівників вищої і фахової передвищої освіти для розв'язання насущних завдань по оздоровленню нашого суспільного життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Гуманізм і гуманітаризм: спільне і специфічне // Вища освіта України. 2005. №4. С.5-12.
2. Андрущенко В.П. Стратегія для освіти // Вища освіта України. № 3. 2006. С. 5 - 9.
3. Дудченко В.С. Ненасилля як духовний фактор соціокультурного розвитку людства: соціально-філософський аналіз: монографія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 160с.
4. Дудченко В. С., Іванюк І.В. Духовні цінності і правосвідомість як стратегічні пріоритети в житті суспільства // Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Духовність та милосердя в сучасній медичній практиці», 20 жовтня 2017р. Філософсько-гуманітарні читання. Дніпро: ДЗ «ДМА», 2017. С. 110 - 117.
5. Кралюк П. Проблема «недержавності» української нації в інтерпретації В. Липинського: сучасний контекст / П. Кралюк // Наукові записки. Серія «Філософія». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». 2008. Вип.2. С.55-72.

Колісник М.І.,
викладач ІІ категорії
кафедри фундаментальних та
спеціальних дисциплін
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу;

Динич А.Ю.,
викладач ІІ категорії
кафедри економічної кібернетики,
інформаційної та соціокультурної діяльності
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ І ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті представлені форми та засоби роботи студентського самоврядування як фактору формування лідерської та управлінської компетенції студентів і визначена роль студентського самоврядування в процесі управління навчальним закладом.

Ключові слова: *студентське самоврядування, управління в системі вищої освіти, вищий навчальний заклад.*

Студентське самоврядування в сучасних навчальних закладах має досить розвинену структуру, багатоаспектні форми виявлення на різних рівнях. Органи студентського самоврядування здійснюють свою діяльність на рівні групи, факультету, гуртожитку, студентського містечка та навчального закладу. Водночас існують студентські наукові товариства, наукові гуртки, клуби за інтересами та інші форми студентського самоврядування.

Відповідно до статті 40 Закону України «Про вищу освіту», основними завданнями ОСС є: забезпечення та захист прав й інтересів студентів; участь в управлінні навчальним закладом, в обговоренні та вирішенні питань удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендій, організація дозвілля, оздоровлення, побуту та харчування; участь у заходах щодо забезпечення якості вищої освіти; внесення пропозиції щодо змісту навчальних планів і програм, розвитку матеріальної бази навчального закладу, в тому числі з питань, що стосуються побуту та відпочинку студентів; проведення організаційних, просвітницьких, наукових, спортивних, оздоровчих та інших заходів тощо [2]

Для розуміння сутності студентського самоврядування як елемента в системі управління навчальним закладом, що має свої функції, суб'єкти й завдання та постає надійним фундаментом, практичною базою становлення

навичок самоорганізації, самоуправління, прийняття управлінських рішень було важливо виявити характеристики окремих аспектів активності студентства як особистісного способу задоволення потреб відповідно до власної позиції.

Дослідження окремих аспектів активності студентства як його домінантної функції привертало увагу вчених: К. Абульханової-Славської, О. Галус, А. Губи, Л. Даниленко, Т. Плачинди, С. Савченка, О. Севаст'янової, С. Собкота ін.

Формування особистісної активності студентів є важливим показником ефективності процесу професійної підготовки, оскільки стимулює творчий розвиток, професійне спрямування, самостійність, прагнення до саморозвитку та досягнення результатів [6, с. 3]. Водночас, зазначена особливість студентської молоді не є можливою без мотивації, стимулювання та заохочення їхньої діяльності. Науковці визначають стимулювання діяльності людини як актуалізацію її потреб і задоволення від виконання дій. При цьому стимули повинні використовуватися послідовно, періодично й оптимально [4, с. 11].

Наразі варто констатувати, що науковці відзначають досить низьку громадську активність студентської молоді, небажання працювати над собою, несамостійність під час навчання (Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко та ін.). Б. Коротяєв справедливо зазначає, що головне завдання вищого навчального закладу полягає не у викладанні наукових знань, контролі й оцінюванні, а в ініціації та культивуванні самостійності студентства, його самовдосконалення, творчого розвитку [3, с. 190-191]

Автори констатують, що для розвитку творчої активної особистості студента необхідна спеціальна організація навчально-виховного та позанавчального процесу, що орієнтує на самостійну діяльність, ініціативність, інтерес. Формуванню в студентів потреби до самостійної активної діяльності сприяє колективна творча співпраця. Ця діяльність дозволяє студентам уже в стінах освітнього закладу пережити почуття задоволення результатами своєї праці, беручи участь у організації різних заходів [1, с. 117].

На мою думку, залучення студентів до участі в організації позанавчального життя, зокрема в органах студентського самоврядування, слугує практичною школою здобуття самостійності, відпрацювання управлінських навичок, розвитку творчого потенціалу та вміння досягати поставлених результатів. Розширення сфери особистісної зацікавленості, виховання громадянсько-суспільної активності, орієнтованості на досягнення результатів діяльності, становлення власного комунікативного досвіду формують надійну базу для розвитку лідерської та управлінської компетентності студентів.

Досліджуючи питання визначення ролі органів студентського самоврядування в управлінні навчальним закладом, визначимо взаємозв'язок між діяльністю студентських об'єднань та організацією навчально-вихованого процесу.

Студентське самоврядування виступає важливою підсистемою в системі управління навчальним закладом, що викликано соціально-педагогічними чинниками впливу на студентську молодь. Охоплюючи всі сфери життєдіяльності навчального закладу (навчальну, наукову, виховну, спортивну, дозвілля) і функціонуючи на всіх рівнях (академічної групи, факультету, гуртожитку), діяльність студентського самоврядування здійснюється в напрямку основних стратегічних завдань освітнього закладу. При цьому залучення студентів до суспільно-громадської діяльності сприяє формуванню лідерських, комунікативних, організаційних, управлінських якостей. Наведемо приклад заходів, організованих органами студентського самоврядування, що, з одного боку, забезпечують формування лідерської та управлінської компетенції студентів, а з іншого – безпосередню участь в організації навчально-вихованого процесу.

Так, ОСС організовують проведення Школи лідерів, під час роботи якої студенти ВНЗ мають можливість узяти участь у навчально-пізнавальних заходах, спрямованих на формування соціальної активності студентської молоді (круглі столи, семінари, конференції з питань розвитку студентського самоврядування, особливостей управлінської діяльності ОСС, регіонального чи національного масштабів), тренінгових заняттях і дебатних іграх із метою забезпечення цілеспрямованого формування в представників студентського активу необхідних для управлінської діяльності знань і навичок. Вибір цих шляхів реалізації освітньо-просвітницької діяльності був зумовлений доцільністю становлення активної життєвої позиції, стійких життєвих цінностей і адекватної самооцінки студентів у діяльності органів студентського самоврядування.

Систематичне навчання студентів основ управлінської діяльності під час роботи Школи лідерів доцільно супроводжувати поступовим відпрацюванням навичок планування, організації, контролю під час діяльності ОСС, що передбачає залучення студентів до участі в громадській діяльності студентів, організацію спільної діяльності з лідерами ОСС і самостійне проведення заходів. Отже, поступове делегування управлінських повноважень студентам-керівникам студентського самоврядування в організації різних видів суспільно-громадської діяльності сприяє розвитку вмінь будувати міжособистісні взаємини, організаторських умінь, їхній результативності.

Практичне застосування в управлінській діяльності ОСС теоретичних знань студентського активу, здобутих під час навчально-тренувальної діяльності в межах Школи лідерів, на мій погляд, доцільно супроводжувати презентацією учасниками студентського самоврядування досягнутих результатів у єдиному інформаційно- комунікативному полі, що передбачає оприлюднення результатів діяльності ОСС (листівки, інформаційні повідомлення, оголошення, студентські газети і сайти, соціальні мережі), упровадження системи інформування щодо активності студентів. Ефективне запровадження таких форм діяльності студентського самоврядування сприяє підвищенню зацікавленості, формуванню ціннісного ставлення до життєвих і кар'єрних успіхів, прагнень до лідерства студентської молоді. Водночас

упровадження рейтингу студентів із наукової, навчальної та суспільної діяльності сприяє розвитку вольових якостей, стійкої емоційної врівноваженості, рівня саморегуляції студентів.

Резюмуючи, відзначимо, що реалізація можливостей студентського самоврядування як елементу в системі управління сприяє формування лідерської та управлінської компетентності студентів.

У сучасній системі освіти органи студентського самоврядування на законодавчому рівні мають широкий спектр прав і можливостей щодо участі в управлінні навчальним закладом, а саме: організація та проведення наукових, культурно-масових, спортивних, оздоровчих та інших заходів, сприяння працевлаштуванню студентів тощо. Водночас, за погодженням з органами студентського самоврядування приймаються рішення щодо відрахування, поновлення, переведення, поселення осіб, які навчаються у навчальному закладі (стаття 40 Закону України «Про вищу освіту») [2]. З упровадженням змін до Закону України «Про вищу освіту» та внесенням доповнень і змін до положень про студентське самоврядування та статутів вищих навчальних закладів, адміністрація визнає необхідність залучення органів студентського самоврядування до управління навчально-виховним процесом.

Цілком погоджуюся з думкою С. Савченка про те, що студентське самоврядування є полігоном для відпрацювання студентських інновацій в управлінській, організаційній, соціальній галузях. Студенти, задіяні в роботі органів студентського самоврядування, отримують можливість приймати рішення, реалізовувати їх зі студентською громадою, відповідати за власні невдачі. При цьому важливою залишається активна ротація студентських лідерів із метою залучення до управлінської діяльності максимальної кількості студентів [5, с. 320].

Участь у діяльності органів студентського самоврядування дозволяє також набути управлінських й організаторських умінь, привчає молодого громадянина Української держави відповідально виконувати свої обов'язки та покладені на нього завдання. Це сприяє налагодженню конструктивної співпраці між студентами й адміністрацією навчального закладу. Можливість управляти деякими напрямами його функціонування активізує молодь, спонукає її до ознайомлення з усім, що відбувається навколо. Відстоюючи інтереси студентства, зокрема щодо організації навчального процесу, представники студентського самоврядування формують значно суттєвіші вимоги до закладів освіти та їхніх працівників, удосконалюючи не тільки процес викладання, а і його суб'єктів. Студентське самоврядування, як елемент у системі управління навчальним закладом, маючи свої функції, суб'єкти та завдання, реалізуючи свою діяльність на всіх рівнях, слугує надійним фундаментом і практичною базою для формування лідерської та управлінської компетенції студентів, зокрема здобуття управлінських навичок самоорганізації, самоуправління, прийняття управлінських рішень.

Основною ознакою діяльності студентського самоврядування як управлінської системи є взаємодія елементів управління, оскільки кожен суб'єкт може виконувати роль об'єкта чи навпаки, залежно від ситуації й

окреслених завдань. Горизонтальні суб'єкт-об'єктні відносини формуються між студентами, яких залучено до діяльності самоврядування, між лідерами активу та студентами, між лідерами та адміністрацією, між студентами та адміністрацією. Налагодження співпраці та позитивної взаємодії для кожного виду взаємин є запорукою ефективної демократичної діяльності ОСС.

Для керівництва освітнього складу важливо бути в курсі проблем, побажань, подій, що відбуваються в студентському середовищі, знати їхню думку з приводу прийнятих рішень, а єднальною ланкою між керівництвом закладу і студентами є орган студентського самоврядування, що озвучує нагальні проблеми студентства й допомагає в їхньому вирішенні. Лише рівноправна співпраця, а не вертикальна взаємодія приносять плідні результати в роботі органів студентського самоврядування та створюють сприятливі умови для участі студентського самоврядування в управлінні навчальним закладом.

Отже, органи студентського самоврядування мають широкі можливості впливу на формування лідерської та управлінської компетентності студентів через забезпечення цілеспрямованого формування в представників студентського активу необхідних для управлінської діяльності знань і навичок, поступове делегування управлінських повноважень студентам-керівникам студентського самоврядування в організації різних видів суспільно-громадської діяльності, презентацією учасниками студентського самоврядування досягнутих результатів у єдиному інформаційно-комунікативному полі. Водночас залучення органів студентського самоврядування до управління навчальним закладом сприяє удосконаленню навчально-виховного процесу, встановленню конструктивної співпраці між студентами та адміністрацією з метою перспективного розвитку навчального закладу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Галус О. М. Формування творчої активності майбутніх педагогів як засіб їх професійної адаптації / О. М. Галус // Педагогічні науки. Суми, 2004. Ч. II. – С. 112 – 120.
2. Закон України «Про вищу освіту» : із змінами, внесеними від 01.07.2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/ 111-zakon- ukrayiny-pro-vyschu-osvitu
3. Коротяєв Б. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : монографія / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило. Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. 308 с.
4. Плачинда Т. С. Педагогічні умови стимулювання активності студентів вищих навчальних закладів до фізкультурної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. С. Плачинда. Кіровоград, 2008. 22 с

Найденко Т. О.,
магістрант факультету історії і географії
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

ВІДОБРАЖЕННЯ СИСТЕМИ САМОВРЯДУВАННЯ А. С. МАКАРЕНКА У ФІЛЬМІ «ПРАПОРИ НА БАШТАХ»

Стаття присвячена репрезентації системи виховання А. С. Макаренка, заснованої на колективному самоврядуванні груп депривованих дітей. Педагогічні погляди А. С. Макаренка були апробовані у 1920-30 рр. на базі дитячої робітничої Комуни ім. Ф. Е. Дзержинського, та на сторінках літературних творів Макаренка, зокрема повісті «Прапори на баштах». За мотивами цієї повісті у 1958 році на Київській кіностудії художніх фільмів ім. О. П. Довженка було знято однойменний повнометражний фільм.

Ключові слова: *колективне виховання, самоврядування, методи виховання, радянське кіно, система виховання А. С. Макаренка.*

Формування педагогічної системи А. С. Макаренка припало на 1920-ті роки, час, коли Великий Жовтень відсік зв'язок з минулим, а очікуване прекрасне майбутнє ще не настало. На момент створення Колонії ім. М. Горького та Комуни ім. Ф. Е. Дзержинського було відсутнє чітке уявлення про те, якою повинна бути новостворена держава. Найважливіші державні структури на той час або не працювали, або знаходилися на стадії формування. Партійний апарат поступово зливався з державними структурами уповільнюючи розвиток нового суспільства. А. С. Макаренко вийшов за межі логіки партії, створюючи та впроваджуючи нові форми педагогіки й виховання, засновані на самоврядуванні та самоорганізації дитячих колективів. Засновані ним колективи функціонували на інноваційних підходах, які, перед репрезентацією їх відображення у фільмі «Прапори на баштах», на нашу думку, потрібно розглянути окремо.

А. С. Макаренко критикував провідні на той час підходи до відношення педагогів до депривованих дітей, як «морально дефективних» та «безпритульних». Він не вважав таких дітей безумовно зіпсованими, чи такими, які не мали шансів на інтеграцію у суспільство завдяки вигаданим «питомим вадам розвитку». А. С. Макаренко відкидав всі сторінки біографії дитини які вона мала до залучення у колектив Колонії та Комуни. Поняття «злочинець», «дефективний», «безхатько», «безпритульний» А. С. Макаренком та представниками його педагогічного колективу не вживалися і знаходилися під забороною. Сам педагог вважав, що дітей формували обставини – змінивши обставини можна змінити й дитину. Принцип «спаленої біографії», «повного ігнорування минулого і тим більше минулих злочинів» [6, с. 228] став проявом особливої тактовності по відношенню до дітей. Що було абсолютно не притаманне більшості його колег на педагогічній ниві. Але це не значило, що А. С. Макаренко був байдужим до минулого своїх вихованців, навпаки, він аналізував «справи» дітей, робив

аналітичні записи. Проте для колоністів і педагогічного персоналу вони були не доступними. Так сформулювала цей принцип макаренкознавець Ізабелла Рютгенауер: «Обізнаним щодо минулого своїх вихованців крім них самих був лише сам Макаренко» [7, с. 107-108]. Це не давало дітям можливості хизуватися своїми «досягненнями» перед однолітками. Думки про минуле А. С. Макаренко підміняв мріями про майбутнє.

Внутрішня будова колективів Колонії та Комуни формувалася всупереч актуальним на той час педології та психологічній рефлексології. Макаренко вважав, що педологія та рефлексологія можуть використовуватися у якості базису для педагогіки, яка відділяє дитину від суспільства. Такий підхід до виховання дітей А. С. Макаренко піддав критиці своїх творах, зокрема поемі «Прапори на баштах». Помилкою системи виховання називав він судження про неможливість інтеграції дитини в суспільство після довгого періоду життя безхатченком. А відсутність позитивного результату на текстах по перевірці інтелекту вважав недостатнім приводом для ненадання допомоги дитині системою освіти. Сам Макаренко діяв інакше – після залучення дитини в колектив її одяг спалювався, біографія починалася з початку і все позитивні та негативні прояви поведінки дитини залежали, переважно, від неї та оточуючого колективу. Проте, спалювання одягу було можливим лише за наявності стабільного фінансування, чим більшість інших закладів освіти похизуватися не могли.

Інтеграція дитини в колектив повинна були відбуватися одномоментно, завдяки сильному емоційному впливу. Для потрібного Макаренку потрясіння, яке повинне скоригувати характер колоніста, він майстерно інсценував ситуації конфліктів між колективом та індивідуумом.

Метою виховання в Колонії було набуття колоністом смислових парадигм, що повинні буди забезпечити розуміння ним правил функціонування оточуючого суспільства та власну успішну реінтеграцію в систему суспільних відносин. Макаренко підкреслював, що колоніст стає особистістю лише тоді, коли розуміє принципи функціонування суспільства та може реалізовувати свою індивідуальність у ньому. Макаренко постійно змінював функції своїх вихованців, даючи їм змогу бути керівниками, підлеглими, інспектувати інших та нести матеріальну відповідальність, працювати та розкривати себе в креативі та творчості. Знаходити свою майбутню роль у суспільстві.

Сам Макаренко в одній зі своїх лекцій у 1938 році так пояснював особливість своєї системи наявністю «логіки паралельного педагогічного впливу»: «Що таке паралельний педагогічний вплив? Ми маємо справу лише з загоном. Ми з особистістю не маємо справи. Це є форма впливу саме на особистість, але формулювання проходить паралельно суті. Насправді ми маємо справу саме з особистістю, але стверджуємо, що до особистості нам немає ніякого діла» [1, с. 165]. У 1932 році Макаренко у статті «Педагоги знизують плечима» писав так: «Об’єктом нашого виховання ми вважаємо цілий колектив і на адресу колективу спрямовуємо організований педагогічний вплив….Колектив є вихователем особистості» [2, С. 139]. Щодо важливості особистості у системі виховання А. С. Макаренка італійський

дослідник Джованні Маріа Бертін висловився так: «у Макаренко є вимога виховувати через стимул конкретних завдань, що постійно розширюються по відношенню до інтересів особистості» [5, с. 834-835]. Тобто, в колективі А. С. Макаренка виховання відбувалося не «згори – вниз» за допомогою системи перевиховання і примусу. Він використовував «особливі ситуації» та штучні конфлікти, за допомогою яких колоністи виховували один одного. При цьому Макаренко слідкував, щоб первинні ланки колективу не перевищували 15 дітей, вони співпадали характерами, відчували себе захищеними, та мали різноманітні гобі, знання та бажання. Діти-представники групи не співпадали по віку, досвіду і могли обмінюватися вміннями і навичками безпосередньо під час спілкування один з одним. Все це потрібно було для того, щоб колоністи могли самостійно вирішувати складні завдання, що виникали під час життя і роботи в колективі. Маючи чітке бачення майбутнього розвитку кожної дитини і окремої групи в цілому, Макаренко за допомогою штучних вправ постійно підвищував рівень складності завдань, які виконували діти, стимулюючи їх розвиток та готуючи до інтеграції в суспільство. Все це відбувалося заради абсолютно прагматичної цілі: підготовки колишніх депривантів до самостійного чесного життя в складних соціальних умовах 20-х років з мерехтливим, невизначеним планом на майбутнє, яке вони будуть творити для себе власними руками. Тому важливим фактором виховання була віра «в щасливе завтра», яку А. С. Макаренко вважав одним з найважливіших елементів своєї системи виховання. Називаючи оптимістичне бачення світу базовим елементом своєї системи виховання та практики педагогічного впливу, А. С. Макаренко додавав, що неможливо навчити людину бути щасливою, а от виховати її спроможною на щастя цілком реально. На цьому, для А. С. Макаренка і будувалася основна причина важливості використання дружнього педагогічного колективу.

Важливе місце займала концепція спільної праці – майстерні, сільське господарство, будівництво. На використанні та користуванні спільним майном та ручною працею були побудовані процеси освіти та виховання та самовиховання колективу. Як зазначає Зігфрід Вайц у «розвитку господарства як базису виховного процесу першопочатковий та основний принцип системи виховання Макаренка, з яким пов’язані інші її елементи» [3, с. 25].

Взявши за основу воєнізовану систему, запозичену у бойскаутів, Макаренко створив власну систему самокерованих авторитетних елементів, які мали свої права та обов’язки. Відповідальність були колективною, керівництво – індивідуальним. Ця система мала змінні «координати відповідальностей», наприклад, у новий гурт створений під конкретне завдання могли призначити командиром того, хто на це не очікував. Це руйнувало сталу ієрархію відносин і дозволяло маніпулювати ролями «начальника» і «підлеглого» у педагогічних цілях. Керувала колоністами Рада командирів, яку Макаренко створив на противагу популярним тоді вибірним «Дитвиконкомам», які, на його думку, не могли займатися нічим крім бюрократії, та не репрезентували в колективі нічого, крім власних

інтересів. Спочатку командирів призначав сам Макаренко, потів дистанціювався та дозволив колоністам самим обирати своє керівництво.

Засобами виховання Макаренка слугували: стимул, схвалення, догана та вимога. На відміну від багатьох своїх сучасників Макаренко вважав, що без покарання за злочини колектив існувати не може. Запобіжним заходом проти антисоціальної поведінки він вважав дисциплінованість та режим. При цьому він зазначав на важливості плекання «емоції обов'язку», та використанням ігрових, легких і цікавих методів навчання.

Не зважаючи на дистанціювання себе від створеного ним колективу, Макаренко, на думку сторонніх спостерігачів, створив систему орієнтовану виключно на власну постать. Н. Ф. Остроменцька зазначила, «що така система…існує та зникає разом з особистістю завідувача, його видатними здібностями і харизматичним впливом – його усунення чи смерть будуть означати кінець цієї системи» [4, с. 66].

Тепер, маючи загальне розуміння обрисів системи самоврядування в Колонії ім. Ф. Е. Дзержинського ми можемо перейти до аналізу кінофільму. Його було знято у 1958 році на Київській кіностудії художніх фільмів ім. О. П. Довженка. Організоване до найменших подробиць, навіть інсценоване, життя Колонії було доволі легко перенести в площину кінематографу. Образ Макаренка вже багато років не піддавався критиці, а вектор розвитку Колонії спрямований в майбутнє чудово гармонізував з потребами Партії у створенні оптимістичної «картини завтрашнього дня». В роки «відлиги» відбувається активізація тематики «шкільного кіно». Після сталінського періоду цілком зрозумілим є бажання відобразити у кінострічках ціннісно-моральні відносини простих, живих людей. Дитяче кіно ламало обмеження минулих років, задавало зовсім не дитячі моральні та соціальні питання.

Епоха 20-х років давала можливість режисеру обійти постать Сталіна, а використання чорно-білого зображення мало наблизити фільм до класичної радянської кінохроніки. Протягом всього фільму майже відсутні будь-які ознаки партійної символіки, за виключенням червоної зірки. Використання повісті А. С. Макаренка як основи сценарію фільму співпадало з загальною зацікавленістю особистістю дитини, переглядом принципів виховання та освіти школярів. Як і належить фільму періоду «ранньої відлиги», «Прапори на вежах» характеризується романтизованим відношенням до досвіду революційної педагогіки 1920-1930-х років. Фільми цього періоду пов'язані вірою у гармонійні відносини між учнями та педагогами. Джерелом віри у позитивні наслідки реформ в освіті повинен був стати успішний досвід минулих реформ та експериментів, наприклад таких, як Колонія ім. Ф. Е. Дзержинського та педагогічні експерименти А. С. Макаренка.

Сюжет фільму побудований на протистоянні трьох сторін: самого А. С. Макаренка, головних героїв – чотирьох дітей, та колективу колоністів. Четверо основних персонажів: маленький хлопчик Ваня Гальченко, дівчина-підліток Ванда Стадницька, та два парубки - Григорій Рижиков та Ігор Чернявін. Кожен з них має свою не просту історію депривації, різне соціальне та етнічне походження. Процес інтеграції головних героїв у колектив, складнощі які при цьому виникають, реакція А. С. Макаренка на ці

події є основою, що дозволяє відкрити глядачам особливості колективу колонії та його несхожість, чужорідність по відношенню до оточуючої дійсності. Саме протиставлення колоністів, їх охайності та культурі поведінки і мовлення, самого будинку колонії ім. Першого травня, його інтер'єру та «світу навколо» є першим, на що режисер звертає увагу глядача. Колонія живе по власним, відмінним від зовнішнього світу, правилам – колоністи чудово розуміють межі своїх повноважень, для стороннього спостерігача їх поведінка не зрозуміла і викликає зацікавлення, або відторгнення. Вже на самому початку фільму Ігоря Чернявіна, якого веде до колонії батько, зустрічає дівчинка в тюбетейці з рушницею в руках. І якщо її вигляд не дивує персонажів, то вимога витерти взуття, та акцентуація на неможливості дискусії на цю теми відразу викликає супротив. Цей епізод є репрезентацією потрясіння між зіткненням колективу та особистості, які Макаренко використовував в своїй педагогічній роботі. Ігор саботує вимоги чергової. Фоном до цих подій слугує спів хором пісні «Взвейтесь кострами, синие ночи», що лунає з кімнати «театру», співає радісний, оптимістично налаштований колектив колоністів. Він є тим образом майбутнього, яке Ігор може досягти коли буде до цього готовим.

Наступною сценою є знайомство Ігоря з самим Макаренком, той знаходиться в центрі виховного процесу – вислуховує скарги педагога на колоністів, які розбили чашку. Навколо нього багато дітей-вихованців, що проводять свій час в кабінеті завідуючого. По проханню педагога всі діти миттєво залишили приміщення, а хлопцям які завинили Макаренко встигає дати пораду - настанову в поведінці. Це репрезентація ще одного контрасту: батько Ігоря, професор, протиставляється А. С. Макаренку. Якщо інтелігент не може впоратися і виховати власного сина, то колектив колонії легко контролюється простим проханням завідуючого. Всі методи впливу батька на сина вичерпуються обмеженням спілкування, доганами, підвищенням голосу та спробами викликати почуття сорому. Чітко акцентовано, що одна людина, навіть дуже розумна, у відриві від соціуму та дружнього колективу не може виховати повноцінну особистість. Самого Макаренка хлопець слухається відразу. Глядача орієнтують на сприйняття образу А. С. Макаренка, як світила педагогіки, який знає що робить і вміє знайти «ключі» до кожної дитини. Він виголошує промову, щодо необхідності виховання особистості в колективі. Акцентує на необхідності вчитися, самовдосконалюватися.

Відбувається знайомство хлопця з колоністами. Йому розповідають про традицію, згідно якої під час його представлення бригаді її бригадир розповість всю правду про кожного її представника.

Але, не зважаючи на впевненість педагога в протилежному хлопець тікає. Так сценарист переорієнтовує історію з дихотомії відносин «викладач - учень», до відносин «особистість – колектив». Тепер Ігоря буде виховувати виключно колектив, сам Макаренко в його житті буде з'являтися у виключно епізодично. Рішення покинути колонію було прийняте Ігорем імпульсивно, йому не сподобалася манера поведінки колоністів і він вирішив свою проблему найпростішим способом – втечею. Колоніст, стидаючись розповів про це завідуючому, але той обмежився питанням про те, куди міг піти Ігор,

до батька чи на вулицю. Жодних пошукових операцій не розпочалося, доган відповідальному колоністу не було. Знайомство індивіда з колективом відбулося, але інтеграція так і не розпочалася. З чого можна зробити висновок, по структурі сюжету фільму для залучення в колектив Колонії, як і в тексті поеми Макаренка, потрібне особисте бажання неофіта.

Далі, нас знайомлять з іншими персонажами через втікача-Ігоря, це маленький хлопчик Ваня, дівчина Ванда і дорослий парубок Григорій Рижиков. Подальший епізод розвитку сюжету нас не сильно цікавить, експозиція образів персонажів дає нам можливість зрозуміти складний, розбійницький характер Григорія, легку вдачу і почуття гумору хлопчика Вані. Окремим епізодом потрібно зазначити складне, з моральної точки зору, минуле Ванди, яка психологічно і фізично виснажена кочовим життям безпритульної. Всі вони будуть інтегровані в колектив Колонії, але кожен матиме особливості у спілкуванні з вихованцями А. С. Макаренка.

Ігор повертається до колонії завдяки влаштованій Макаренком та колоністами акції «шокового навернення». Колоністи разом з представниками влади знімають безхатченків з потягів, формують у загін та пропонують доєднатися до колективу Колонії ім. Ф. Е. Дзержинського. Вони діють автономно, отримуючи від Макаренка усні схвалення, або жестові команди. Для стороннього спостерігача все виглядає так, нібито вся акція спланована і проведена самим колоністами. Під час цієї ж акції до колонії проситься маленький Ваня. Під час другої зустрічі важливо відмітити діалог Макаренка та Ігоря Чернявіна. Ігор не хоче до колонії, бо в нього «грехов многа», на що Антон Семенович дає відповідь про не важливість його біографії до початку життя в Колонії. Життя колективу повинне починатися з чистого листа. Інакше «старі гріхи» будуть постійно заважати колоністу дивитися у майбутнє. Візуально, колоністи репрезентуються розважливою, спокійною мовою, білосніжним одягом та військовою виправкою. Їхні усмішки відкриті та чисті. На контрасті з ними безхатченки брудні, в подертому одязі, розмовляють швидко, намагаються жартувати, ховаючи за жартами біль та страх майбутнього. Сам Макаренко пропонує безпритульним приєднатися до колонії апелюючи до їх візуального контрасту з колоністами. «Хочете бути такими як вони – приєднуйтесь», пропонує він.

Приєднання Ванди, яку приводять в цій же сцені відбувається схожим чином. Її ніхто не запрошує і не просить приєднатися силою. Дівчині пропонують віру в неї та щиру дружбу. Вона погоджується, лише тоді, коли її просять Ваня та Ігор. Їй потрібна не абстрактна дружба ще не знайомого їй колективу, а конкретні відносини з вже знайомими їй людьми.

Символічним актом навернення у спільноту Колонії стає спалення старого одягу. Новий одяг, чистота та початкові прояви дисципліни стають для Ігоря, Вані та Ванди новим початком «нового життя». На цьому закінчується умовний сценарний та педагогічний пролог фільму.

Новий день головних героїв розпочнеться в новому колективі, по правилам якого вони тепер повинні жити. Колоністи приймають душ, прибирають приміщення колонії – це виглядає щоденним ритуалом, новачків запрошують до співпраці, але їх реакція різна: Ігор відмовляється

прокидатися, симулює сон перед черговою. Фізичний примус, щодо нього, колоністи замінюють питанням про важливість перебування в колективі. Вони щасливі, вони задоволені своїм життям. Проте це щастя і повагу колективу ще потрібно заробити. А для початку хлопця залишаються без сніданку. Потім ігнорують спроби кпинів та бунту. Наступним кроком інтеграції стає праця у збиральному цеху, яку Ігор завалює, відмовляючись працювати. Представник колективу, його «старший», агітує Ігоря словами про важливість повсякденної праці, її необхідність не для себе, а заради колективу та країни в цілому. Колоніст, в минулому безпритульний, сповнений гордості за свою нинішню чесну працю на користь суспільству, та майбутні плани побудови заводу в Колонії. Це його завод, в його колонії і він дає Ігорю честь приєднатися до суспільної толоки.

Ванда працює з дівчатами, але робота з тканиною і швейною машинкою їй не подобається. В неї не виходить наблизитися до нормативу навіть до рівня гідної поразки. Працювати далі вона бажання не має. Тут, сценарно, досягає кульмінації другий акт – супротив новому оточенню. Його завершенням стають збори командирів, на яких піддають загальній критиці новачків. Макаренка і дорослих викладачів на зборах майже не помітно. Колектив саморегулюється командирами яких обирають колоністи. Вони піддають обструкції Ігоря, знову, втретє даючи вибір піти, або залишитися. Вихованці Макаренка перетворюються з «незнайомців у білому», на прискіпливих «родичів», які контролюють новачків, критикуючи – бажають найкращого. За Ігоря заступається працьовитий Ваня, який інтегрувався в колектив без жодних проблем. Не зважаючи на це Ігоря піддали критиці, висміяли, висвітлили всі вади та негативні сторони характеру. Він був підданий процесу «гарячої обробки металу». Тепер в нього залишилося тільки два виходи – легкий, знову піти. Та складний – довести колективу, що він чогось вартий і може працювати з ними на рівних. Ванді, в свою чергу, натякають, що при відмові працювати, «в центрі», перед очима старших колонії, буде стояти вже вона.

Третій акт – репрезентація відносин всередині колективу, починається з будівництва заводу та ідеї конкурентної боротьби між бригадами, аналога соціалістичного змагання. Проте завод хочуть передати техпрому, колоністи, на думку чиновників, не є достатньо компетентними для його утримання. В умовах НЕПу умовна приватна власність колоністів – вони самі заробили собі на завод, мала право на життя. Сценарно, це зовнішня загроза, яка повинна консолідувати колектив, та допомогти інтеграції неофітів за допомогою інсценування кризової ситуації. Тут чітко відображається старанно захована постать справжнього лідера, морального авторитету колективу Колонії, самого Макаренка. Його слова – остаточний імператив. Він одним жестом та кількома фразами припиняє всі хвилювання колоністів. Він знає кожного з них, він є творцем нової сторінки в їх біографії, він та основа на якій вони зводять своє майбутнє. Його влада абсолютна, але тактовна, чесна і відкрита до критики. Постать А. С. Макаренка, який за його словами і є «втілення радянської влади» в Колонії є настільки домінантною і самодостатньою, що ідеологічне підґрунтя, обов’язкове в радянському

кінематографі, вперше активно проявляє себе образом Леніна на плакаті лише на 52 хвилині фільму. Колоністи грають в оркестрі, зайняті спортом, територія прибрана, висаджені квіти, доріжки посипані піском – дисциплінований колектив спроможний до складних форм колективної взаємодії заради власного задоволення, без насильства та примусу. Найбільшою радістю для колоністів стають верстати, привезені для відвойованого заводу, який залишається у користуванні колективу.

Окремо потрібно зазначити абсолютну публічність відносин всередині Колонії. Ніщо не може заховатися від пильного, дисциплінованого нагляду колоністів одного за одним. Навіть кохання. Залицяння, поцілунки, що не продовжуються серйозними відносинами, сприймаються колоністами як образа одним індивідом іншого, бо це може завадити навчанню, та взагалі плануванню майбутнього.

Важливим аспектом є реалізація непрямої влади завідуючого. Протягом всього фільму Макаренко виступав агітатором, моральним авторитетом колективу, але жодного разу не реалізовував можливості викликати колоніста на приватну розмову. Коли він це зробив, у вигляді записки Ігорю, то залишив можливість подвійної модуляції: показати записку колективу, чи прочитати на самоті, відреагувати за запрошення, чи проігнорувати його. Так просте звернення перетворилося на дидактичну вправу. Сам Ігор, не зважаючи на підтримку інших колоністів, вирішив запрошення Макаренка проігнорувати.

Останній акт починається представленням нового колоніста Григорія Рижикова, який весь цей був безпритульним. Він не сприймає маленького чергового як представника влади Колонії, ігнорує правила, виявляє гостру антисоціальну поведінку і легко переходить до агресивної конфронтації. Після удару по обличчю маленького хлопчика, проти Рижикова повстають всі колоністи поруч. Колектив вміє захищатися. Тим не менш Григорію дають шанс, нагадування кримінального минулого Рижикова Ігорем, який пам’ятає його лиху вдачу, не досягли успіху. Колоністи не вважають минуле кожного вартим розголосу та догани. Прийшов в колонію – почав жити наново. Рижикову не зважаючи ні на що такий шанс дають. Їх думка проста: «одного надурити можна – колектив надурити неможливо». Або ти живеш за правилами і чесно працюєш, або колектив тебе позбувається як стороннього тіла. Поява Рижикова травмує Ванду, вона думає, що той розповість колективу про ті сторінки її минулого, які, як вона думала, назавжди залишилася поза стінами Колонії. Криза Ванди варта особистого втручання Макаренка, який знаючи її «справу» робить все заради того, щоб дівчина сама розповіла йому про свої проблеми. Саме акт самопожертви Ванди, яка довіряє Макаренку свою таємницю, повністю інтегрує її до колективу. Сам Антон Семенович винагороджує чесність Ванди новою посадою, контролером в новому механічному цеху. Він знав, що вона не любила швейний цех, та нагородив колоністку зміною роботи лише тоді, коли вона на це заслуговувала. Провівши з Ванею, Ігорем та Григорієм розмову, щодо того, що колонія живе не минулим, а теперішнім та майбутнім, Макаренко наголосив на тому, що минуле колоністів, та Ванди зокрема, розголошувати

не можна. Це не відповідає правилам колонії. Лише тоді, коли Ігор відчув, що від нього залежить доля іншої людини, Ванди, він пройшов «арку персонального розвитку». Хлопець пообіцяв вбити Рижикова, якщо той розкаже іншим минуле дівчини і вирішив піти на індивідуальну розмову до Макаренка, як колоніст і свідомий член колективу. Ігор все розуміє і сам пропонує спосіб вирішення своєї проблеми, Макаренко висловлює впевненість, що той зробить все як потрібно і відмовляється перевірити результат, зв'язуючи підлітка контрактом взаємодовіри.

Останній акт бере початок з відвідин Колонії групою репортерів. Один з них зацікавився гарною дівчиною – Вандою, та почав розпитувати про її біографію. Випереджаючи Рижикова, який майже видав таємницю, Ігор рятує ситуацію, переключаючи увагу на себе, розмовою про фотокамеру та власне життя. Розбираючи фотокамеру, яку колоністам віддав репортер, діти відволіклися, світ відключився і камеру в темряві хтось підмінив. Екранне життя колективу досягло своєї кульмінації – «нове життя» колоністів дало тріщину. Когось потягнуло на старе. Кожен з них мав рецидиви в біографії, вкрасти міг будь хто. До новачків відношення було таким самим, як і до старих колоністів. Згуртований колектив мав подолати кризу самотужки, заради подальшого життя та спільного майбутнього, в яке вони вірили, або розпастися на окремі ланки, втратити довіру одне до одного та атомізуватися. Провина одного – ганьба для всіх. Макаренко забороняє обшукувати приватні речі колоністів, його колектив побудований на довірі. Він відмовляє Рижикову, який бажаючи захистити себе – новачка, наполягає на загальному обшуку. З'являються записки, які привертають увагу до Воленка, одного із старших колоністів, який тримав при собі «Лейку» на момент вимкнення світла. Хтось старанно руйнує взаємодовіру в колективі. Хлопці в бригаді Воленка зачиняють власні шафки на замок. Ситуація знову потребує локального втручання Макаренка, який змушений провести розмову з Воленком. Той хоче покинути колектив, він безнадійно закоханий і засмучений втратою довірою до нього – одного з командирів, але відпустити своєю владою Макаренко не може. На це здатен лише сам колектив. Під вигаданою причиною Воленко просить відпустити його з Колонії. Поважаючи рішення хлопця товариші його «відпускають». Руйнує відносини між колоністами у фільмі любов – між Вандою і Воленко, Воленко і колоністкою Оксаною, Ігорем та Оксаною, Рижиковим та Вандою. Як виявилося, підмінив фотоапарат Рижиков, щоб звинуватити Воленка який подобався Ванді. Сам Рижиков завоювати її серце так і не зміг. Фінал фільму є доволі сумбурним, обірваним на думках: «любов не підкорюється правилам жодного колективу», та «будь-яка брехня обов'язково вийде назовні у згуртованому колективі». Фінал закінчується поверненням Воленка до колонії, та припиненням ворожнечі між «любовним трикутником» колоністів.

Підводячи підсумки, зазначимо:

- Показаний у фільмі колектив є спрощеною версією справжньої Комуни, описаної у повісті Макаренка. Але навіть так, правильно «налаштований» дитячий соціум є напрочуд чутливим інструментом

перевиховання асоціальних дітей. З позицій взаємодовіри, взаємного повсякдення скріпленого вірою в «краще завтра» колектив інтегрує в себе, як єдине ціле новачків, та формує з них нові особистості, краще версії себе самих.

- Колектив Комуни майже повністю керований демократично обраною Радою командирів, які постійно змінюються, та впливають на колоністів не стільки заборонами, скільки авторитетом, та апелюванням до дотримання загальновідомих правил. Це самоврядування з хірургічною точністю підтримується А. С. Макаренком, який втручається лише за крайньої потреби, коли колоністи не можуть з певних причин впоратися самотужки.

- Може здатися, що репрезентована у фільмі система виховання нагадує театральну виставу, яку діти грають по колективній домовленості. Вони інсценують покору та «віру у краще майбутнє», а Макаренко дбає про одяг, їжу та зарплатню робітникам. Це помилкове бачення, але навіть якщо розглянути його, то таких «компліментарний театр» є непоганою альтернативою традиційним системам виховання, дозволяючи депривованим дітям навчитися «грати по правилам» не знайомого для них соціуму.

Список використаних джерел та літератури:

1. Макаренко А. С. Собрание сочинений: В 4 т. Москва: Правда, 1987. Т. 4. 576 с.
2. Макаренко А. С. Избранные произведения: В 3 т. Киев: Радянська школа, 1983. Т. 1. 517 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. / редкол.: М. И. Кондаков и др. Москва: Педагогика, 1983. Т.1. 367 с.
4. Остроменцкая Н. Ф. Навстречу жизни. Колония имени Горького. *Народный учитель*. Москва, 1928. № 1-2. С. 42–77.
5. Bertin G. M. Esistenzialismo, marxismo e problematicismo. Milano: AVE, 1950. 920 c.
6. Gesammelte Werke, («Marburger Ausgabe»): у 7 т. / ред. вид.: L. Froese: Ravensburg-Stuttgart, 1977 – 1982. Т.3. 283 с.
7. Rüttenauer I. Zu einigen neueren sowjetischen Arbeiten über Makarenko. *Makarenko-Symposion Vlotho*: Protokoll des von der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft vom 17. bis 20. Februar 1966 im Gesamteuropäischen Studienwerk e.V. Vlotho, 1966. C.95-115

СУЧАСНІ НАПРЯМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Федорчук В. М.,
кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри соціальної роботи та психології
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного колледжу;

Федорчук В. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються конкретні заходи, які потрібно здійснити в Україні на шляху до інтеграції в Європейський освітній простір. Сучасний випускник вишу повинен бути конкурентоспроможним на ринку праці. Акцент зроблений на аналізі основних чинників, які забезпечують якість освіти.

Ключові слова: *Закони України "Про освіту», "Про вищу освіту», якість освіти, процес освіти, результат освіти, чинники якості освіти,моніторинг і рейтинг якості освіти.*

Розвиток вищої освіти в Україні знаходиться на шляху змін, що обумовлено її інтеграцією в Європейський освітній простір і реформуванням за рахунок введення в дію нової нормативно-правової бази. Зокрема, у новому Законі України «Про вищу освіту» (2014) є окремий розділ, присвячений проблемам забезпечення якості вищої освіти в Україні, де першочергова увага приділяється «рівню здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей» і якості освітньої діяльності – рівню «організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі» [4].

Підвищення якості освіти посідає протягом останніх років домінуюче місце у питаннях конкурентоспроможності освіти України і підготовки кадрів відповідної кваліфікації. Незаперечним є той факт, що чим вищий відсоток осіб з вищою освітою, тим успішніше розвивається суспільство. Для більш розвинених країн характерний високий відсоток осіб, які мають вищу освіту. За цим показником Україна відстає від інших країн. У нас трохи більше 28% громадян мають вищу освіту (з цими даними ми не можемо погодитися, ця цифра значно більша), в той час як в інших країнах Європи цей показник становить 40—50%. Слід мати на увазі, що в зв'язку з технічним прогресом попит на осіб з вищою освітою буде і надалі зростати

[2]. Варто зазначити, що згідно з прогнозами ЮНЕСКО в XXI ст. цивілізованого рівня добробуту досягнуть тільки країни, в яких 40—60% працездатного населення буде мати якісну вищу освіту.

На сьогодні в Україні склалася суперечність між вимогами сучасного суспільства до фахівця й реальним рівнем підготовки студента у закладі вищої освіти. Для нашої країни актуальною є проблема не тільки кількості населення, яке має вищу освіту, але, найголовніше, якості сучасної освіти. Сучасний випускник вишу повинен бути конкурентоспроможним на ринку праці. Основним структурним підрозділом в цих процесах виступає Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яке реально розпочало свою діяльність на початку 2019 року.

Слід зазначити, що багатомірність і специфіка проблеми якості вищої освіти вимагає системного, всебічного і комплексного підходу для її вирішення на основі інтеграції різних галузей наук [12].

Проблема якості освіти широко висвітлюється у різних наукових джерелах (В. Кремінь, В. Луговий, В. Огнев'юк, С. Гордійчук, В. Зінченко, Г. Кільова, Г. Клімова, О. Левченко, В. Луговий, Т. Лукіна, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, Т. Фініков та ін.), проте залишаються дискусійними питання, що є якістю вищої освіти, яка її сутність та які умови її забезпечення на основі міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, природничих і технічних циклів дисциплін та їх практичного застосування в майбутній професійній діяльності.

Відповідь на це питання дають науковці, які досліджують проблеми якості освіти в освітологічному аспекті, це: Н. Батечко, А. Євтадюк, В. Огнев'юк, О. Мельниченко, О. Проценко, С. Сисоєва та інші.

Метою даної статті є висвітлення основних чинників, які здатні суттєво покращити якість освіти в Україні на основі інтегративного підходу.

Науково-методологічні напрацювання філософії освіти, педагогіки, психології, соціології та суміжних наук дозволяють осмислити складність забезпечення якості вищої освіти.

Повністю поділяємо думку С. Сисоєвої [12] про те, що особливістю освіти є її одночасне існування у формі процесу і результату, а розв'язання проблеми якості освіти актуалізує насамперед забезпечення високих *процесуальних* та *результативних* показників. Вчена зазначає, що існують проблеми, що гальмують забезпечення якості вищої освіти в Україні. До їх числа належать:

- багатоаспектність якості освіти (якість результатів; якість можливостей освітніх систем, які забезпечують результат; якість освітнього процесу; якість суб'єктів освіти);
- багатосуб'єктність процесу оцінювання якості освіти (оцінка якості освіти забезпечується і виконується великою кількістю суб'єктів: студенти, випускники, батьки-замовники навчання у конкретному навчальному закладі, суспільство загалом, державні органи, працедавці; представники самої системи освіти, зокрема педагоги, організатори навчання; дослідники системи освіти, які не залучені до неї безпосередньо тощо;

- багаторівневість результатів освіти (якість підготовки випускників різних освітніх рівнів);
- багатокритеріальність оцінювання якості освіти (якість освіти оцінюється за допомогою великої кількості критеріїв);
- поліхронність оцінювання якості освіти (в оцінці якості необхідно поєднувати тактичні і стратегічні цілі у досягненні якості освіти, які можуть неоднаково сприйматися у різний час різними суб'єктами освіти);
- інваріантність і варіативність оцінювання якості освіти (системі освіти під час оцінки навчальних закладів або випускників виділяються спільні якості;
- для всіх навчальних закладів чи випускників певного рівня освіти і специфічні якості – для конкретного вищого навчального закладу або групи спеціальностей**.**

Крім того, можна назвати низку суперечностей, які також негативно впливають на якість освіти, зокрема, між:

- вимогами суспільства до підготовки фахівця інноваційного типу та невисоким рівнем саморегуляції діяльності студентів, їх мотивації щодо оволодіння основами майбутньої професійної діяльності, слабким розвитком пізнавальних потреб, індивідуального творчого потенціалу студентства;
- особистісно-суб'єктивними та системно-соціальними вимірами освіти;
- зовнішніми та внутрішніми детермінантами розвитку та саморозвитку вищих навчальних закладів і студентів у сучасних нестабільних соціально-економічних умовах;
- вимогами держави до якості вищої освіти та недостатньою готовністю науково-педагогічних працівників до її забезпечення;
- зростаючими вимогами до підготовки науково-педагогічних працівників, які мають забезпечувати високий рівень якості університетської освіти та відсутністю теоретичного і навчально-методичного забезпечення реалізації цього процесу;
- орієнтацією України на європейську якість вищої освіти та недостатнім вивченням соціальних, політичних, організаційних, власне педагогічних та інших механізмів її забезпечення у країнах Європейського Союзу.

Цілісний науковий аналіз освітологічних засад забезпечення якості освіти в університеті потребує комплексного застосування таких наукових підходів (системний, діяльнісний, особистісний, синергетичний, компетентнісний, цілісний, культурологічний, міждисциплінарний), які забезпечують вивчення обраної проблеми на міждисциплінарному рівні [12].

Зважаючи на це, слід більшу увагу приділяти проблемі підвищення якості освіти, на що націлює нас низка державних документів про освіту, таких як Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», роздуми науковців.

Законом України «Про освіту» декларується створення систем внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості надання освітніх послуг у ВНЗ України. Стаття 41 визначає основні складові цієї системи: система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення

якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти [11].

Подальший розвиток це положення отримало в Законі України «Про вищу освіту». Він передбачає здійснення таких процедур і заходів [4]:

- забезпечення ефективності процесів і процедур внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти;
- забезпечення наявності системи проведення процедур зовнішнього забезпечення якості;
- забезпечення наявності оприлюднених критеріїв прийняття рішень відповідно до стандартів та рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі освіти;
- налагодження доступного і зрозумілого звітування;
- проведення періодичних перевірок діяльності системи забезпечення якості та механізмів роботи з отриманими рекомендаціями.
- Якщо для забезпечення зовнішньої системи якості Законом передбачено створення Національного агентства з питань якості освіти, то система внутрішнього забезпечення якості має формуватись самим навчальним закладом та передбачає здійснення таких процедур і заходів:
- визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;
- здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;
- забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі, самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;
- забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти.

Якщо інтегрувати всі внутрішні чинники якості вищої освіти, то їх можна виокремити у такі: хто здобуває вищу освіту і хто навчає.

Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Якість освіти в узагальненому визначенні та своєму підсумковому представленні – це комплекс характеристик компетентностей і професійної свідомості, що відбивають здатність фахівця

здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки, на визначеному рівні ефективності та професійного успіху, із розумінням соціальної відповідальності за результати професійної діяльності [8].

У різних країнах відпрацьовують свої моделі «еталонного» закладу вищої освіти. Рейтинги, як правило, визначаються, виходячи з п'яти основних показників: репутація закладу; конкурс осіб, які вступають до університету; науковий потенціал професорсько-викладацького складу; фінансові ресурси; задоволеність студентів. Моніторинг якості освіти у закладі вищої освіти передбачає: діагностику засвоєння знань і умінь студентами; періодичну атестацію викладачів; оцінку діяльності окремих підрозділів (кафедр, факультетів тощо та ВНЗ у цілому) [9].

Г.П. Клімова виокремлює три елементи якості вищої освіти: якість потенціалу вищої освіти, якість процесу вищої освіти і якість результату вищої освіти. Якість потенціалу вищої освіти виражається в таких характеристиках, як якість освітнього стандарту, якість освітніх програм, якість матеріально-технічної й інформаційно-методичної бази, якість науково-педагогічних кадрів, якість викладання (навчального процесу, педагогічної діяльності), якість наукових досліджень, якість підготовки абітурієнтів і студентів, якість виховання тощо.

Якість процесу вищої освіти – це якість технології освіти, використання активних форм навчання, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість і ефективність педагогічної роботи, якість ставлення студентів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, управління освітою, методи презентації знань.

Якість вищої освіти характеризує також результат освітньої діяльності: усвідомлення професіоналізму, розпізнання і реалізація індивідуальних здібностей і особливостей, задоволення вимог споживачів, працевлаштування, кар'єра й зарплата, оволодіння методологією самоосвіти, наявність гарантії застосування отриманих знань і практичних навичок з вигодою для дипломованого спеціаліста [7].

Поняттю «якість освіти» приділяється особлива увага у різних науках. Л. Сігаєва, вважає, що «вчені розмежовують поняття "якість освіти», аналізуючи його як процес і як результат. З позицій процесу, "якість освіти» розглядається як такий стан та його здібність, що задовольняють потреби людини, а також відповідають інтересам суспільства та держави. "Якість освіти» як результат діяльності навчального закладу вказує на відповідність рівня підготовки здобувачів вищої освіти вимогам чинних освітніх програм» [13].

Основні чинними, які впливають на якість освіти і процес надання освітніх послуг, В. Качалов об'єднав у три групи, а саме: 1) *якість суб'єкта отримання освітніх послуг;* 2) *якість об'єкта надання освітніх послуг*: якість управління; якість проекту послуг, що надаються; якість ресурсного забезпечення процесу надання освітніх послуг (матеріально-технічного, методичного, кадрового, фінансового); 3) *якість процесу надання освітніх*

послуг: якість організації та реалізації вживання технологій надання освітніх послуг; якість контролю за процесом їх надання; якість контролю результатів надання освітніх послуг [6, с. 29].

Незаперечним є той факт, що для забезпечення якості вищої освіти важливо визначити її головні показники, які можна діагностувати в ході проведення моніторингових досліджень як на проміжних етапах, так і при завершенні навчання учнями (студентами), а саме: якість суб'єктів освітнього процесу, якість організації навчального процесу, якість навчальних досягнень студентів, якість технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу, якість управління ЗВО (формування професорсько-викладацького складу, сприяння міжвузівському обміну досвідом тощо), кількісні та якісні показники працевлаштування випускників ЗВО після закінчення навчання. Цей перелік може буде продовжений в залежності від напряму підготовки студентів закладу вищої освіти [10].

Чисельність чинників, які впливають на освітній процес, як зазначає В.Зінченко, а також тривалий термін підготовки фахівців потребують організації моніторингових досліджень, які б дозволили оцінити особливості організації навчального процесу у виші та якість підготовки фахівців на всіх етапах перебування студента у ЗВО: абітурієнт – студент – випускник. У зв'язку з цим виникає необхідність застосування такого виду моніторингу, який би дозволив оцінити процесуальні та результативні сторони навчального процесу [5].

Підтвердження необхідності таких наукових досліджень знаходимо у С. Кретовича [9], котрий наголошує на основних проблемах у сучасних ЗВО, де: майже не зустрічаються моніторингові дослідження умов організації діяльності закладу вищої освіти; немає досліджень, об'єктом яких є рівень управління закладом освіти, якість ресурсів, інформаційно-освітнього середовища; поза увагою при організації моніторингу якості освіти залишається дослідження зовнішніх впливів на діяльність закладу (аналіз ринку праці, освітні потреби учасників освітнього процесу, розвиток системи освітніх послуг); на рівні закладу освіти не досліджуються такі питання, як відстеження ефективності напрямів стратегічного розвитку закладу освіти, систематичність та ґрунтовність налагодження зовнішніх і внутрішніх зв'язків із соціальними установами, політика якості й стратегії розвитку закладу, розвиток кадрової політики (безперервність навчання педагогічних працівників), управління фінансовими, матеріальними ресурсами, іміджеві аспекти діяльності закладу освіти; немає цілеспрямованого відстеження впливу закладу вищої освіти на розвиток суспільства (соціальних установ), відстеження якості соціальної відповідальності закладу вищої освіти.

Як зазначають Н. Хворостяна і М. Вєлікжаніна, сучасні українські дослідження свідчать, що основними чинниками, які забезпечують якість освіти, є: 1) професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо); 2) навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки); 3) наявність системи контролю й оцінювання

викладання, рівня знань суб'єктів учіння, що відповідає сучасним вимогам; 4) застосування в навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, Інтернет-технологій тощо); 5) залучення суб'єктів навчально-виховного процесу до науково-дослідницької діяльності; 6) відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам; 7) контакти з провідними іноземними фахівцями; 8) належне матеріально-технічне забезпечення процесу підготовки; 9) забезпеченість науковою літературою освітніх закладів; 10) використання матеріалів психолого-соціологічних та інших досліджень; 11) спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця; 12) стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання [14].

На основі різних наукових джерел, упорядник Т. Добко [3] вважає, що всю систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти можна поділити на чотири рівні, що допоможе класифікувати як критерії оцінки якості, так і процедури оцінювання якості:

- рівень організації роботи викладача: участь викладача в розробці робочих програм і курсів, забезпечення наповнення навчальних курсів, наукова діяльність, керівництво студентами, аспірантами та докторантами, участь у спеціалізованих радах та експертних комісіях, підвищення кваліфікації;
- рівень організації роботи вишів (рівень організації адміністративної роботи): організація роботи викладача, кафедри, факультету, керівництва, допоміжних адміністративних підрозділів;
- рівень організації роботи студентів: перевірка знань та вмінь студентів, забезпечення процедур зворотного зв'язку, самостійна навчальна, наукова та громадська робота;
- рівень організації участі роботодавців: формування вимог до наповнення практичної частини навчальних курсів, участь в оцінюванні знань та вмінь студентів.

Далі Т. Добко на основі врахування досвіду європейських партнерів у організації науково-навчального процесу й беручи до уваги специфічні обставини освітнього поля України та окремі контексти українських вишів обґрунтовує зміни, які потрібно запроваджувати в українській освіті, і які повинні відбуватись у трьох площинах:

1. В організації навчального процесу: впровадження вільного відвідування лекційних занять; забезпечення можливості дистанційно прослуховувати лекційний матеріал через різні види сучасних інформаційних сервісів; збільшення обсягу варіативної частини, що дасть реальну можливість обирати не тільки предмет, а й викладача; створення механізмів і впровадження процедур вирішення спірних питань.

2. У забезпеченні якості викладання: впровадження стандартної системи оцінювання та дотримання її викладачами; впровадження сучасних методик викладання, які враховують індивідуальні особливості студентів; збільшення обсягу практичних, семінарських та лабораторних занять.

3. У взаємодії щодо працевлаштування випускників: створення умов для залучення працедавців до освітнього процесу (спільні лабораторії й практичні заняття за участю працедавців, створення механізмів відбору/заохочення студентів до праці у фірмах під час навчання студентів в університеті); створення механізмів формування портфоліо студента впродовж навчання (можливість отримати сертифікат з окремих предметів, організація тренінгів з написання резюме та пошуку роботи.

Як слушно зауважили В. Бахрушин та О. Горбань, оцінювати якість освіти за стандартами можна лише за наявності якісних стандартів. Але сьогодні в Україні для багатьох напрямів та спеціальностей взагалі стандартів немає. А там, де ці стандарти є, вони часто не задовольняють вимог ані студентів, ані працедавців [1].

Наукове середовище останнім часом усе більш схиляється до застосування багатовимірних моделей якості вищої освіти. Зокрема, популярні моделі Л.Харві й Д.Грина, Ж.Перрі передбачають виокремлення таких вимірів якості вищої освіти, як: виключність або прагнення бути кращим за інших; досконаліть чи стабільність; придатність для певних цілей, тобто відповідність певним вимогам, потребам чи бажанням; співвідношення з ціною (насамперед, тут маються на увазі можливість та термін повернення інвестицій в освіту); трансформація (розвиток студентів та виробництво нових знань) та інші [1].

Отож, Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, і проблема якості освіти є однією з основних. Її підвищення залежить не тільки від нарощення відповідних ресурсів, але також і від удосконалення організації та контролю освітньої діяльності ВНЗ. Узагальнення різних позицій доводить, що однією з умов підвищення якості вищої освіти є посилення відповідальності вишу за результати своєї діяльності. Цьому сприятимуть: оцінка якості роботи освітнього закладу, яка вимагає багатокомпонентного, комплексного підходу; управлінська діяльність керівника, що охоплює всі складові (від студента до вченої ради) в межах ЗВО і стосунки за його межами; потенціал науково-педагогічних працівників, який охоплює головні структурні підрозділи навчального закладу; якісний склад абітурієнтів; матеріально-технічна база та фінансові можливості ЗВО.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бахрушин В.Є. Якість вищої освіти та сучасні підходи до її вимірювання // *Освіта і управління.* 2012. Т. 14, № 4. С. 7-11.
2. Вальдшмідт І.М., Гайдей М.О. Основні проблеми системи вищої освіти в Україна та шляхи її модернізації. *Інвестиції: практика та досвід.* 2014. № 18. С. 170-173. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2014_18_36 (дата звернення: 14.04.2021 р.).
3. Забезпечення якості вищої освіти: Європейські **к**ращі практики для України: Упорядник: Добко Т. URL: http://education-

ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini (дата звернення: 14.04.2021 р.).
4. Закон України «Про вищу освіту» // Закон від 01.07.14р. № 1556.URL: http:// zakon4.rada/gov.ua/laws/1556-18.(дата звернення: 21.04.2021 р.).
5. Зінченко В. О. Теоретичні основи моніторингу управління якістю навчального процесу ВНЗ // *Науковий вісник Донбасу.* 2012. №1(17). URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/index.htm. (дата звернення: 14.04.2021 р.).
6. Качалов В. А. Стандарты ИСО - 9000 и проблемы управления качеством в вузах. Москва : 2001.126 с.
7. Клімова Г.П. Підвищення якості освіти – пріоритетний напрямок реформування вищої школи України. URL: https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2014/11/Klimova.pdf (дата звернення: 14.04.2021 р.).
8. Концепція якості освіти. URL: https://ru.osvita.ua (дата звернення: 14.04.2021 р.).
9. Кретович С. Моніторинг розвитку вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації. // *Теорія та методика управління освітою* : Електронне наукове фахове видання. 2011. № 6. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/Title6.pdf (дата звернення: 14.04.2021 р.).
10. Ніколаєва Л. Освітній моніторинг: сутність, зміст, функції та етапи проведення // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2010. № 5(7). С. 284-29
11. «Про освіту» Закон України. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 28.04.2021 р.).
12. Сисоєва С.О. Обґрунтування, концепція та комплексна програма дослідження якості освіти в університеті. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/osvitology/progr_doslidzh_16-20.pdf (дата звернення: 28.04.2021 р.).
13. Сігаєва Л.І. Сучасні підходи до якості освіти: теоретичний аспект URL: https://education-journal.org (дата звернення: 28.04.2021 р.).
14. Хворостяна Н.В, Вєлікжаніна М.В. Аналіз основних чинників, які забезпечують якість освіти // *Економіка і регіон.* 2012. № 3. С. 25-29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/econrig_2012_3_7 (дата звернення: 28.04.2021 р.).

Вергун А. Р.,
доктор медичних наук, доцент,
доцент кафедри сімейної медицини,
старший інспектор наукового відділу, антиплагіатний експерт
наукових, навчально-методичних праць та дисертаційних матеріалів,
Львівський національний медичний університет
імені Данила Галицького;

Ягело С. П.,
кандидат філологічних наук, вчений секретар,
старший викладач кафедри українознавства,
Львівський національний медичний університет
імені Данила Галицького

АНТИПЛАГІАТНА ЕКСПЕРТИЗА В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

У статті охарактеризовано стан антиплагіатної експертизи, історичні аспекти та сучасне програмне забезпечення, деякі процеси імплементації академічної доброчесності. Проаналізовано результати первинної перевірки наукових праць, відзначено проблемні аспекти та окреслено деякі перспективи і можливості щодо їх подолання в контексті ствердження та впровадження принципів академічної доброчесності, покращення наукової комунікації, вдосконалення системи освітньої і наукової діяльності.

Ключові слова: *університет, академічна доброчесність, антиплагіатна експертиза, програмне забезпечення.*

Педагогічна і наукова комунікація, протидія проявам академічного плагіату посідає одне з основних місць у сучасному науковому та освітньому процесі Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (ЛНМУ). Важливо, щоб ця комунікація відбувалась на засадах імплементації принципів академічної доброчесності [1, 10, 21], котрі ґрунтуються на законах України «Про освіту» [6] і «Про вищу освіту» [5], а також інших нормативно-правових актах Міністерства освіти і науки України, управлінських принципах IAU-MCO (International Association of Universities and the Magna Charta Observatory) щодо інституційного етичного кодексу вищої освіти, Європейської хартії дослідників, Берлінської декларації про відкритий доступ до знань у науці та гуманітарній сфері, Бухарестські декларації етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європі [6, 10, 11], Статуті ЛНМУ імені Данила Галицького [13] та Кодексі академічної етики ЛНМУ імені Данила Галицького [10], антикорупційному законодавстві України [7, 17]. Як слушно зазначають вітчизняні та закордонні дослідники, академічна антиплагіатна експертиза є не лише

невід'ємною складовою системи освітньої і наукової діяльності вишу [18-20], а й внутрішньоуніверситетського забезпечення якості освітньої діяльності, якості вищої освіти і «візитною» карткою академічної доброчесності в університеті [1, 8, 15, 18, 21].

Мета роботи. Оптимізувати антиплагіатні заходи на основі аналізу сучасних принципів експертизи наукових праць; застосування адекватного програмного забезпечення; здійснення аналізу наукових праць та принципів імплементації академічної доброчесності.

Сучасними напрямками боротьби з академічним плагіатом є програмна перевірка, оптимізація експертизи шляхом впровадження нових алгоритмів [1, 14], застосування онлайн- і десктопного програмного забезпечення з позицій реалізації стратегій академічної доброчесності [1, 7, 16, 21]. Проблемі рерайтингу в освітньому процесі та застосування програмного забезпечення для верифікації академічного плагіату присвячені статті багатьох дослідників [7, 9, 17, 18-21].

Контроль якості реалізації комплексних наукових тем і публікацій з позицій академічної доброчесності [1, 14, 16], адекватна первинна антиплагіатна експертиза для встановлення відсотку унікальності тексту [14, 18, 21] та рецензування [8, 9, 17] у ЛНМУ передбачають застосування ліцензійного програмного забезпечення (ПЗ) «Unichek», «Plagiarism Detector», «Viper», «AntiPlagiarism.NET», вільнодоступного ПЗ «Advego Plagiatus», «ETXT Антиплагіат». Продовжується тестування нових програм та онлайн сервісів «Praide Unique Content Analyser II» «Shingles Expert», «Content Watch», «BE1RU». Функціонує створений для виконання умов Меморандуму між компанією «Антиплагіат» та Міністерством освіти та науки України особистий кабінет у системі UNICHEK, яка входить до ТОП 20 антиплагіатних програм Європи [8]. Для оптимізації внутрішньої університетської експертизи покращено та розширено структуру репозитарію. Проведено вивчення економічної доцільності застосування та академічної імплементації великої кількості програмного забезпечення, створено сучасні алгоритми перехресної експертизи [14, 16]. У 2019-2020 рр на декількох комп'ютерах встановлена та функціонує нова ліцензійна програма «Plagiarism Detector Pro» із безстроковою ліцензією, яка значно розширила можливості виявлення текстових реплікацій.

У 2019-2020 рр. з урахуванням сучасних тенденцій та програмних засобів в ЛНМУ оновлено Положення про первинну експертизу наукових праць на наявність академічного плагіату [12], створено та впроваджено Кодекс академічної етики у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького[10], затверджено Положення про комісію з питань етики та академічної доброчесності [11]. Окрім того, з метою вивчення основ академічного письма та імплементації академічних принципів протидії плагіату і фальсифікації результатів досліджень, для

аспірантів запроваджено навчальну дисципліну «Академічна доброчесність та антиплагіат» [1, 8, 20].

У 2020 році проведено оновлення програми «Plagiarism Detector Pro». За академічно недоброчесні дії та плагіат, відповідно до Кодексу академічної етики ЛНМУ за рішенням Комісії з питань етики та академічної доброчесності передбачено адекватні санції та адміністративні заходи [11]. Попереднє (первинне) виявлення плагіату в наукових, навчальних, методичних працях, дисертаціях та кваліфікаційних роботах (а також на запит редакцій та журналів, що функціонують в університеті) здійснюємо шляхом фахового оцінювання (рецензування, відгуки керівників) [11, 12], із використанням комп'ютерних програм і ресурсів, які знаходяться у вільному доступі, та ліцензійних програм. Усього за 2019-2020 рр проведено експертну оцінку та перевірку 3342 наукових та навчально-методичних праць. Порушення правил наукової комунікації, репліки та ознаки конфлікту інтересів виявлено у 724 роботах, які скеровано на доопрацювання. З них у 522 (15,62%) проведено повторну експертизу. Остаточно відхилено (внаслідок відмови від доопрацювання та негативних результатів повторної експертизи) 523 (15,65%) наукові праці. На основі проаналізованого матеріалу досліджено причини виникнення академічного плагіату та реплікування наукових текстів, які полягають у копіюванні власних наукових досягнень (в т.ч. наукових результатів, отриманих у співавторстві, що детермінує конфлікт інтересів) для підвищення власного академічного рейтингу. Оновлено рекомендації щодо виявлення плагіату з посиланнями на адекватні програми та ресурси [2, 3, 4]. Стверджено зростання частоти автоплагіату та реплікацій результатів наукових досліджень у тезах доповідей та статтях молодих науковців, порушення правил цитування та наявність текстових реплікацій у науковій статті, що з позицій академічної доброчесності підтверджувалося перехресною експертизою після апеляції [1, 3, 4].

Таким чином, в останні роки відбувається перегляд усталених ідей, трансформація методологічних основ академічної імплементації, пошук нових концепцій протидії академічній недоброчесності та плагіату. Сучасними напрямками боротьби з академічним плагіатом є програмна перевірка, оптимізація експертизи шляхом впровадження нових алгоритмів, застосування онлайн- і десктопного програмного забезпечення з позиції реалізації стратегій академічної доброчесності. Антиплагіатна експертиза як складова наукової комунікації й академічної доброчесності включає комплекс заходів для перевірки наукових робіт (наукові звіти, монографії, статті, тези тощо) на плагіат з метою оцінки первинних результатів з позиції академічної доброчесності для покращення якості освіти, дослідницької діяльності та їх публікації / захисту наукових робіт.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вергун А. Плагіат і академічний плагіат: причини виникнення та шляхи подолання. Лекція з дисципліни «Академічна доброчесність і антиплагіат» підготовки фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – докторів філософії (Phd) [Інтернет]. Режим доступу: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/simple-file-list/Academ-dobrochesnist/plagiat-i-akademichnyj-plagiat.pdf.
2. Вергун А., Ягело С. Протидія академічному плагіату: аналіз проблеми та досвіт імплементації з позиції академічної доброчесності // Сучасні аспекти модернізації науки в Україні: стан, проблеми, тенденції розвитку: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (Київ-Варшава, 7 лютого 2021 р.). Київ-Варшава, 2021. 225 с. – С. 192-196.
3. Вергун А., Ягело С., Наконечний А., Стечак Г. Наукова комунікація та антиплагіатна експертиза з позиції академічної доброчесності // Збірник наукових праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Управління проєктами. Ефективне використання результатів наукових досліджень та об'єктів інтелектуальної власності» (Дніпро, 17-18 березня, 2021 р.) Дніпро, 2021. 540 с. – С. 345-349.
4. Вергун А., Ягело С., Стечак Г. Академічна доброчесність та антиплагіатна експертиза у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького: ключові засади і методологія // Медична освіта. 2020. № 4 (89). С. 116-122.
5. Верховна рада України. Закон України про вищу освіту. Документ 1556-VII, (20174, зі змінами від 26.02.2021) [Інтернет]. Режим доступу https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.
6. Верховна рада України. Закон України про освіту. Документ 2145-VIII (2017, зі змінами від 01.01.2021) [Інтернет]. Режим доступу https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.
7. Григоренко А. Збирання доказової бази при порушенні права інтелектуальної власності в мережі Інтернет.Інтелектуальна власність. 2012. № 7. С. 10–12.
8. Етика наукових публікацій. Згідно нового закону України «Про вищу освіту». 2020. [Інтернет]. Режим доступу: https://library.tntu.edu.ua/resources/etyka-naukovyh-publikacij/.
9. Ковальова А. Проблеми академічного плагіату та авторського права. Спеціальні історичні дисципліни. 2014. № 21. С. 61-71.
10. Кодекс академічної етики у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького [Інтернет]. Режим доступу http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/kodeks-akademichnoyi-etiki-2021.pdf
11. Положення про комісію з питань етики та академічної доброчесності у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького. [Інтернет]. Режим доступу http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-

content/uploads/2020/08/polozhennya-pro-komisiyu-z-pitan-akad_dobrochesnosti.pdf
12. Положення про первинну експертизу наукових праць на наявність академічного плагіату у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького [Інтернет]. Режим доступу http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/polozhennya-pro-ekspertizu-2021.pdf
13. Статут Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького [Інтернет]. Режим доступу https://new.meduniv.lviv.ua/uploads/repository/dept/law_dept/01.%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%82/statut_2018.pdf
14. Хобзей М., Вергун А. Деякі аспекти первинної експертизи наукових праць на наявність академічного плагіату. Медична освіта. 2016. 3(71). С. 102-105.
15. Хоружий Г. Європейська політика вищої освіти: монографія. Полтава, 2016. 384 с.
16. Чоп'як В., Надрага О., Вергун А. Технічна експертиза наукових праць на наявність академічного плагіату. Львів, 2016. 49 с.
17. Шишка Р.Б. Плагіат та його прояви і небезпеки. Часопис Київського університету права. 2014. №4. С. 170-176.
18. Andreescu L. Self-plagiarism in academic publishing: the anatomy of a misnomer. Sci Eng Ethics. 2013. № 19 (3). P. 775-797.
19. Biliæ-Zulle L., Frkoviæ V., Turk T., Azman J., Petroveèki M. Prevalence of Plagiarism Medical Students. Croat Med. J. 2005. № 46 (1). P. 126-131.
20. Kyong-Jee Kim, Jee Young Hwang, Dong-Wook Lee, Min-Sung Shim Medical student plagiarism in problem-based learning courses. Medical Education Online. 2016. № 21:1. P. 305-337.
21. Rabab A.A. Mohammed, Omar M. Shaaban, Dalia G. Mahran, Hamdi N. Attellawy, Ahmed Makhlof, Abdulkader Albasri. A Plagiarism in medical scientific research. Journal of Taibah University Medical Sciences. 2015. № 10 (1). P. 6-11.

Шевчук З.С.,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри української мови
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті проаналізовано впровадження принципів академічної доброчесності в освітньому й науковому процесі закладу вищої освіти. Увагу акцентовано на причинах вчинення неправомірних практик і передумовах формування академічної культури здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *академічна доброчесність, академічна культура, неправомірна поведінка, цінність, принцип.*

В умовах модернізації вищої освіти питання академічної доброчесності та академічної культури є ключовими чинниками успішного розвитку освітнього й наукового процесу академічної установи. Сьогодні питання академічної доброчесності розглядають не лише крізь призму боротьби з нечесними практиками, а й задля побудови ефективної моделі морально-етичної поведінки студентів, викладачів та інших працівників закладів вищої освіти.

Питання академічної доброчесності обговорюють на різних рівнях (законодавчому, юридичному, соціологічному, філософському, педагогічному, соціокультурному тощо). Цінним є досвід зарубіжних колег, які активно демонструють прогресивних підхід у вирішенні цього питання (Принстонський університет, Університет Клемсона та ін.). Дослідженню питання академічної культури та окремих її елементів приділяли увагу вітчизняні вчені (М. Вовк, Т. Добко, О. Кравченко, І. Пак, О. Семеног, Г. Хоружий та ін.) і зарубіжні (Д. Джонс, Л. Тревіно, К. Батерфілд, Т. Бечер, Н. Горденко, О. Єрохіна, П. Мендоза та ін.) учені.

Якісна зміна системи вищої освіти вимагає розроблення нових підходів до навчання та викладання, утвердження чесності й етичних цінностей в освітньому процесі і науковій діяльності, створення нових механізмів побудови комунікації в закладах вищої освіти, що сприятиме формуванню високої академічної культури, носіями якої будуть науково-педагогічні і наукові працівники та здобувачі освіти [4].

«Дотримання академічної доброчесності, формування культури чесного навчання є важливим для розвитку всієї країни, але так само важливими вони є для кожного учасника академічного процесу – учня, студента чи викладача, адже безпосередньо впливають на рівень і якість знань, які вони отримують, і на те, якими спеціалістами вони стають в майбутньому. Добре підготовлені успішні спеціалісти з високою культурою щодо навчання і дотримання чітко

визначених правил гри стають тим поколінням, яке зможе досягти успіху в дорослому і долучитися о розбудови успішної держави» [1, с. 8]

Поняття академічної доброчесності на законодавчому рівні регламентує стаття 46 Закону України «Про освіту»: «Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [2]. Найповніше сутність цього поняття розкрито в «Декларації з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні», яку прийняли в Бухаресті (2004 р.) за результатами проведення Міжнародної конференції з цієї проблематики. У розділі «Цінності та принципи» Декларації були чітко визначені роль академічної етики, культури та спільноти (academic ethos, culture and community), академічна доброчесність в процесах викладання та навчання (academic integrity in the teaching and learning processes), демократичне та етичне керівництво та управління (democratic and ethical governance and management), дослідження, що базуються на академічній доброчесності та соціальній відповідальності (research based on academic integrity and social responsiveness) [9].

З-поміж фундаментальних цінностей академічної доброчесності виокремлюють: integrity, чесність, правда, прозорість, повагу до інших, довіру, підзвітність, справедливість, рівність та соціальну справедливість, демократичне управління, якісну освіту, самовдосконалення та вдосконалення системи, інституційну автономію, міжнародну співпрацю [7, с.1-2]. Реалізацію політики академічної доброчесності в закладах вищої освіти здійснюють шляхом: розроблення нормативно-правового забезпечення з питань академічної доброчесності (наприклад, створення кодексів честі)[9]; ознайомлення науково-педагогічних, педагогічних та інших працівників, здобувачів вищої освіти з нормативною базою; діяльність комісії з питань академічної доброчесності[10], розроблення процедури перевірки на академічний плагіат кваліфікаційних робіт із застосуванням відповідних технологічних рішень; проведення систематичних зустрічей (круглих столів, панельних обговорень, відкритих дискусій тощо), флешмобів зі студентами (зокрема, 1 курсів ОС «бакалавр» і «магістр»), метою яких є ознайомлення з нормативно-правовою базою, формами академічної недоброчесності та відповідальністю за їх вчинення), діяльністю

[9] У Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка розроблено Положення про дотримання академічної доброчесності, затверджене вченою радою університету 30 травня 2018 року (протокол №5), Кодекс академічної доброчесності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція), затверджений вченою радою університету 29 квітня 2021 року (протокол №6), Методичні рекомендації з перевірки наукових, навчально-методичних праць науково-педагогічних працівників, дипломних робіт (проєктів) здобувачів вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка на академічний плагіат, затверджені вченою радою університету 29 серпня 2019 року (протокол №8).

[10] Новий склад комісії з питань академічної доброчесності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка був затверджений на засіданні вченої ради університету 25 лютого 2021 року.

комісії з питань академічної доброчесності, процедурою перевірки наукових робіт на плагіат; розроблення та поширення інформаційної продукції про академічну доброчесність; систематичного обговорення питання академічної доброчесності на засіданнях кафедр, вчених рад факультетів, науковій, бібліотечній, вченій радах закладів вищої освіти; систематичного наповнення репозитарію в електронному архіві закладу вищої освіти; розроблення методичних матеріалів з уніфікованим визначенням вимог щодо належного оформлення курсових/дипломних робіт для здобувачів вищої освіти з урахуванням політики академічної доброчесності на кафедрах університетів; вивчення вимог коректного використання інформації з джерел та правил їх опису, оформлення цитувань; основних навичок академічного письма в межах навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Основи наукових досліджень» (ОС «бакалавр»), «Методика наукових досліджень» (ОС «магістр»), «Організація наукової діяльності» (PhD); проведення опитування (двічі на рік) здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників усіх факультетів щодо дотримання академічної доброчесності учасниками освітнього процесу; систематичного висвітлення актуальної інформації про академічну доброчесність на вебсайтах закладів вищої освіти та інших офіційних сторінках вишів (із досвіду Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка).

Думки сучасних науковців сходяться на тому, що академічна культура – це передусім етична культура і служіння суспільству. Трактування поняття академічної культури не обмежують лише принципами поведінки в академічному співтоваристві, а розглядають інтегративно: у контексті проведення наукових досліджень, в інтеграції з нормами, традиціями цінностями культури, мовною культурою, культурою духовності і моралі, культурою спілкування наукових керівників і студентів, культурою наукової праці й соціальної, моральної відповідальності за результати власного дослідження.

На основні проведеного аналізу емпіричної інформації І. Пак дійшла висновку, що основним показником стану академічної культури студентства на мікрорівні є характер академічних практик, що відтворюють упродовж всього процесу навчання у виші. Виявлено, що основним чинником, що впливає на формування та стан академічної культури студентів, є її мотиваційний складник, а саме орієнтація на отримання знань, якісну фахову підготовку в процесі навчання у виші. Дослідниця наголошує, що мотивація вступу до закладів вищої освіти є підґрунтям для подальшої мотивації до навчання, навколо якої вибудовують цілий комплекс поведінкових практик, які студенти реалізують протягом усього періоду перебування у виші, а згодом зазначені практики перетворюють у сталі традиції, які, в свою чергу, визначають академічну культуру [5, с. 13]. З огляду на вищезазначене, зауважимо, одним з індикаторів визначення рівня академічної культури студентів у закладах вищої освіти є відвідування занять, ставлення до виконання письмових робіт, підготовка до різних форм контролю, специфіка сприйняття та викладання лекційного матеріалу і проведення практичних

занять тощо. У цьому контексті поняття академічної доброчесності є своєрідним ціннісним виміром академічної культури, що передбачає дотримання фундаментальних цінностей чесності, довіри, справедливості, відповідальності, підзвітності.

Порушення принципів академічної доброчесності є, на жаль, узвичаєними практиками в українській студентській спільноті, що, з одного боку, призводить до зниження якості освіти та статусу вищої школи, а з іншого – є наслідками такого процесу. Ситуацію ускладнює запровадження дистанційного навчання, яке, своєю чергою, викликало потребу контролю за використанням продуктів інтелектуальної власності здобувачами вищої освіти. З-поміж найпоширеніших практик неправомірної поведінки, до яких вдаються здобувачі вищої освіти, є:

– плагіат, фальсифікація, списування, хабарництво, обман, шахрайство тощо;

– вчинення корупції під час складання іспитів чи заліків. Також етап вступної кампанії в багатьох університетах не позбавлений корупційного складника, наприклад, під час проходження творчих конкурсів чи ЄВІ до магістратури;

– купівля готової кваліфікаційної роботи, використовуючи послуги різноманітним фірм. Якість такої роботи, як правило, низька та викликає сумнів щодо унікальності самого тексту;

– систематична відсутність на заняттях, ігнорування процесу ліквідування академічної заборгованості та, як наслідок, оперативне вирішення таких проблем шляхом встановлення неформальних відносин із науково-педагогічними працівниками чи адміністрацією університету, що сприяють у подальшому вирішенні зазначених питань [8, с. 213]. Але найважливішою проблемою залишається відсутність розуміння сутності основних видів академічної недоброчесності і низька мотивація до навчання. У цьому контексті важливою є роль викладача у створенні сприятливого мікроклімату академічної студентської спільноти, передання знань про основні цінності академічної доброчесності, удосконалення знань з основ академічного письма, а також у демонструванні власного прикладу роботи з науковими джерелами. Основною мотивацією діяльності будь-якого учасника освітнього процесу має бути прагнення до пізнання істини та бажання збагатити науку новими знаннями

Отже, спроби інституціональних змін під час реформування чинного законодавства та визначення вимог до навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти відповідають основним тенденціям розвитку загальноєвропейської та світової освіти і загалом мають позитивні відгуки в академічних спільнотах закладів вищої освіти, але недосконаліть чинної системи відповідальності за порушення принципів і норм академічної доброчесності стає перешкодою на шляху здійснення змін у напрямі цього питання та інтеграції вітчизняної освітньої системи в єдиний світовий академічний простір. Перспективним, на наш погляд, є розроблення дієвої моделі поведінки учасників освітнього процесу, зокрема здобувачів вищої

освіти, в основі якої – нульова толерантність до академічного шахрайства, плагіату, хабарництва та інших видів академічної недоброчесності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Довідник з академічної доброчесності для школярів / уклад. М. В. Григор'єва, О. І. Крикова, С. Г. Пєвко; за заг. Ред. О. О. Гужви. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. 64 с.
2. Закон України «Про освіту». URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення : 08.05.2021).
3. Коцюк Ю. А. Когнітивний дисонанс як інструмент зниження рівня плагіату. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка. 2013. Вип. 24. С. 56–61.
4. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо забезпечення академічної доброчесності у закладах вищої освіти» від 26. 10 2016 р. №1/9-565.
5. Пак І. В. Академічна культура українського студентства: факториформування та особливості прояву : автореф. дис. … канд. соц. наук : 22.00.04 – спеціальніта галузеві соціології. Харків, 2019. 22 с.
6. Семеног О., Вовк М. Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. 284 с.
7. Стадний Є. Деякі рекомендації щодо впровадження етичних кодексів в українських вищих навчальних закладах. URL : https://drive.google.com/file/d/0ByYt3wkv0LOAd282OEtWaTJwX1U/view (дата звернення : 08.05.2021).
8. Шевчук З. С. Дотримання принципів академічної доброчесності та культури – дієвий інструмент формування компетентного фахівця закладу вищої освіти. Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць / [редкол.: С. Копилов (голова, наук.ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Вип. 11. С. 210-216.
9. The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. URL : http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720500083922?journalCode=chee20 (дата звернення : 08.05.2021).

Глов'юк О. В.,
викладач кафедри соціальної роботи та психології
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Питання дотримання академічної доброчесності та імплементації міжнародних академічних стандартів в освітньо-науковий простір України є надзвичайно актуальним для сьогодення. Впровадження принципів доброчесності до політики закладів вищої освіти істотно підвищить якість освіти та покращить імідж української освіти і науки на міжнародному рівні.

Ключові слова: *академічна доброчесність, кодекс, коледж, здобувачі освіти.*

Академічна доброчесність означає, що в процесі навчання чи досліджень, студенти, викладачі та науковці керуються, передусім, принципами чесної праці та навчання, старанністю, самостійністю, відповідальністю за власні вчинки. Неприйнятним є академічна нечесність, плагіат, списування, фабрикація чи фальсифікація даних, хабарництво в академічній сфері та необ'єктивне оцінювання.

Якісна зміна системи вищої освіти вимагає розроблення нових підходів до навчання та викладання, утвердження чесності та етичних цінностей в освітньому процесі і науковій діяльності, створення нових механізмів побудови комунікації в закладах вищої освіти, що сприятиме формуванню високої академічної культури, носіями якої будуть науково-педагогічні і педагогічні працівники та здобувачі освіти.

Важливі кроки для імплементації принципів академічної доброчесності в освітнє та наукове середовище України уже зроблено, зокрема, прийняті поправки до закону "Про освіту», підписаний меморандум МОН України з компанією Plagiat.pl, що дасть можливість українським вишам протягом 5 років безоплатно використовувати сучасну систему для виявлення плагіату. Проблемами забезпечення принципів академічної доброчесності в Україні займається і багато організацій. До прикладу, Проект сприяння академічній доброчесності в Україні SAIUP має важливу практичну цінність академічної доброчесності через широку просвітницьку кампанію, з залученням студентів, співробітників і адміністрації закладів вищої освіти та у співпраці з МОН [5].

Вивчення європейських практик є важливою основою для розробки власних методів та засобів розвитку академічної культури, адаптованих до реалій соціально-економічного розвитку нашої держави, правового регулювання даної проблеми та української ментальності.

Для успішної імплементації принципів академічної доброчесності також необхідно проводити заходи й на рівні кожного окремого закладу освіти. Адже, здорова академічна культура є безцінним символічним капіталом навчального закладу, що знаходить своє вираження у писаних і неписаних нормах, які визнаються академічною спільнотою. Вони творять неповторний профіль того чи іншого закладу вищої освіти [3, с.104].

Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж реалізує політику забезпечення академічної доброчесності, перш за все, шляхом створення власної нормативно-правової бази. Так, розроблені регламентуючі документи, зокрема Кодекс академічної доброчесності та Положення про комісію з питань етики та академічної доброчесності. Дані документи містять загальні положення академічної доброчесності та принципи їх дотримання, механізми впровадження норм кодексу та відомості про відповідальність за недоброчесність.

У Кодексі академічної доброчесності ґрунтовно описана процедура перевірки на академічний плагіат навчальних і кваліфікаційних робіт здобувачів освіти та форми відповідальності за його вчинення. В умовах сьогодення, встановлені жорсткі вимоги до виявлення плагіату, тому студентські роботи лише після детальної перевірки допускаються до захисту.

Створена комісія з питань етики та академічної доброчесності, метою якої є сприяння дотриманню етичних принципів та нетерпимості до будь-яких порушень академічної доброчесності, а також розв’язання етичних конфліктів між членами академічної спільноти.

Варто зазначити, що наявність лише нормативних правил та санкцій не забезпечить належного дотримання академічної доброчесності, лише внутрішнє переконання у цінності доброчесної поведінки спонукатиме до її дотримання.

Саме тому, організована інформаційна платформа із залученням здобувачів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників, керівників різних рівнів до обговорення сутності поняття «академічна доброчесність» та видів її порушення, роз’яснення поняття «якості освітніх послуг», а також визначення взаємовпливу та взаємозалежності даних понять. Актуальні матеріали з даних питань, у вільному доступі, розміщені на офіційному веб-сайті навчального закладу.

Забезпечення академічної доброчесності у Подільському спеціальному навчально-реабілітаційному соціально-економічному коледжі орієнтоване, перш за все, не на покарання та дисциплінарні заходи, а на інформаційно-просвітницьку та роз’яснювальну роботу. Регулярно під час навчальних занять викладачі детально інформують студентів щодо необхідності дотримання принципів доброчесності та можливі наслідки їх недотримання. До відома студентів доводиться, що застосування недоброчесних практик у навчанні може мати серйозні наслідки, в подальшому, для кар’єрних перспектив. Постійне заохочення студентів до етичної поведінки, залучення

до різноманітних заходів закладає фундамент для формування академічної культури у закладі.

Звичайно, дотримання засад академічної доброчесності є двостороннім процесом, в який включені як викладачі, так і студенти. Саме викладач є прикладом та взірцем для наслідування молодого покоління, саме він визначає "правила гри» (якщо закриває очі на порушення, не демонструє власним прикладом належну поведінку, необ'єктивно оцінює).

Відсутність єдиної позиції викладачів щодо порушень академічної доброчесності дезорієнтує студента, наштовхує на сумніви щодо вартості зусиль дотримання стандартів академічного життя, адже це важчий шлях. А як відомо, дотримання принципів етичної поведінки повинно ґрунтуватися на самомотивації та самоконтролі.

Визнання цінностей академічного життя, приналежності до «чесної» академічної спільноти та підтримання відповідної культури в закладах вищої освіти є фундаментом для впливу на ціннісно-мотиваційну структуру особистості студента. Освітній процес зорієнтований на виховання світогляду майбутнього професіонала, який вміє глобально мислити і діяти, є реальним суб'єктом своєї навчальної діяльності, прагне визначати власні освітні потреби, намічати цілі та шляхи їх здійснення на основі моралі, етики та відповідальності перед суспільством за результат власних вчинків.

Окрім того, потрібно звернути увагу і на роботу з підвищення статусу вищої освіти загалом як цінності індивідуальної, професійної та суспільної, що сприятиме входженню принципів академічної доброчесності в свідомість її здобувача. Необхідно інформувати студентів, на якого майбутнього працівника чекають працедавці, на яку кваліфікацію та якість знань вони очікують і, що вони розраховують на дотримання принципу чесності від своїх співробітників [2, с.94].

З метою визначення рівня обізнаності здобувачів освіти та науково-педагогічних (педагогічних) працівників із поняттям «академічна доброчесність», формами її порушень; з'ясування ефективності заходів реагування на прояви академічної недоброчесності; формування пропозицій щодо вдосконалення академічної культури в Подільському спеціальному навчально-реабілітаційному соціально-економічному коледжі проводився моніторинг. Аналізуючи результати, можна зробити загальні висновки, що науково-педагогічні (педагогічні) працівники та студенти навчального закладу дотримуються принципів доброчесності та розуміють, наслідки недоброчесних практик.

Також респонденти зазначили про доцільність проведення інформаційних заходів для популяризації цінностей академічної культури з-поміж учасників освітнього процесу. Здобувачі освіти відмітили, що готові зробити крок назустріч змінам, здобуваючи якісну освіту та в майбутньому будуючи кар'єру, будуть покладатись при цьому на власні сили. А впевненість

в собі та дотримання принципів академічної доброчесності, допоможе їм у подальшому житті.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновки, що доброчесність складає принципи внутрішньої гармонії людини, стійкість її характеру, послідовність моральних цінностей, тому, є універсальним принципом існування закладів вищої освіти в Україні як відповідальної академічної спільноти. Хоча в освітній системі започаткована стратегія імплементації принципів академічної доброчесності, та все ж таки повноцінне втілення її принципів – процес складний та тривалий, разом з тим, необхідний та потрібний. Лише систематична і довготривала робота у даному напрямі дозволить закріпити і поширити принципи академічної доброчесності в практику освітнього процесу вітчизняних закладів вищої освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених: кол. моногр. / заг. ред.: Н. Г. Сорокіна, А. Є. Артюхов, І. О. Дегтярьова. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с.
2. Академічна доброчесність: виклики сучасності : збірник наукових есе учасників наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 02.03 – 09.04.2020) / Польсько-українська фундація «Інститут Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці», Духовна Академія Університету Кардинала Стефана Вишинського, Фундація ADD. Варшава, 2020. 163 с.
3. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики»; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ: Таксон, 2016. 234 с.
4. Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності / упоряд.: В. Бахрушин, Є. Ніколаєв; Проект сприяння академічній доброчесності в Україні. 2019. 41 с.
5. Про Проект – Saiup. URL:http://www.saiup.org.ua/pro-proekt (дата звернення: 06.10.2018).

Гуменюк І. М.,
викладач кафедри соціальної роботи та психології
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ВАГОМА СКЛАДОВА ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано ставлення освітньої та наукової спільноти до питання академічної доброчесності, її імплементації в освітній процес закладів вищої освіти України. Здійснено аналіз окремих положень оновленого законодавства, що регулює сферу освіти загалом і вищої освіти зокрема. Акцентується увага на основних новелах забезпечення якості освіти шляхом визначення понять «академічна доброчесність». Сформульовано основні напрями щодо забезпечення академічної свободи та академічної доброчесності в рамках покращення якості освітнього процесу закладів вищої освіти в Україні.

Ключові слова: *академічна доброчесність, вища освіта, Кодекс доброчесності, плагіат, освітній процес.*

В останні роки тема академічної доброчесності стала однією з основних у розмовах про вищу освіту та науку, причому незалежно від того, на якому рівні та за участі кого такі дискусії ведуться. Політики та вчені, громадські активісти та студенти – це неповний перелік тих, хто у тій або іншій мірі порушує це питання.

Глибокі трансформації національної системи вищої освіти є результатом дії сукупності різноманітних чинників. Процес створення суспільства знань ставить сферу вищої освіти в центр не лише розвитку фундаментальної та прикладної науки, формування майбутніх соціальних та професійних еліт, він робить її в цілому відповідальною за інтерпретацію, розповсюдження та використання нового знання.

Саме це зумовлює особливе значення академічного співтовариства, способів його самоорганізації та соціальних ролей. Етика вищої школи, цінності, що лежать в основі її наукової та освітньої діяльності, принципи та правила взаємовідносин в кожному навчальному закладі, у викладацьких колективах, у взаємостосунках зі студентами є основою здатності академічної корпорації до дієвої саморегуляції та спроможності задовольнити запит суспільства. Таким чином усвідомлений моральний вибір, турбота про репутацію стають одним з основних механізмів внутрішньої саморегуляції професійної спільноти, визначають її етичні пріоритети, розстановку сил та логіку професійних комунікацій.

Визначення власних моральних стандартів, їх постійне співставлення з кращими взірцями глобальної академічної культури, послідовне втілення в

життя на кожному напрямі роботи вищого навчального закладу є виявом прагнення вітчизняної освітньої спільноти взяти на себе відповідальність 6 у захисті норм права і базових академічних та етичних цінностей, забезпеченні якості та належних результатів навчання.

Академічна доброчесність, як певний суспільний ідеал, має протидіяти надмірній комерціалізації університетів, їх інтенсивній бюрократизації, які руйнують не лише спроможність виконати свою соціальну місію, але й логіку їх існування. Порушення принципів академічної взаємодії, підрив корпоративної солідарності і довіри, скорочення професійного залучення, низька зацікавленість в активній діяльності академічної спільноти — все це стає наслідком обмеженості автономності академічного простору

Академічна доброчесність є поняттям загальноприйнятим у розвинутих країнах сучасного світу, проте відносно новим для вітчизняного суспільства. Його узагальненість дозволяє охопити різні сфери академічного життя, де кожному з учасників відведена його унікальна роль та, відповідно, права, обов'язки та відповідальність.

Запорука якісної освіти – дотримання принципів академічної доброчесності. І чимало учасників освітнього процесу це підтримують, оскільки розуміють, що цілей викладання, навчання та наукового дослідження можна досягнути лише в академічному середовищі, яке підтримує етичні стандарти.

Саме від якості людських ресурсів залежить рівень конкурентоспроможності випускників вишів на ринку праці України та країн ближнього та дальнього зарубіжжя. Одним з основних завдань Закону України «Про освіту» (№ 2145-VIII прийняття від 05.09.2017; набрання чинності 28.09.2017) є удосконалення правових механізмів реалізації конституційного права громадян на рівний доступ до якісної освіти на всіх рівнях; створення умов для освіти особи упродовж життя (запровадження таких видів освіти як формальної, неформальної та інформальної); удосконалення нормативноправової бази освіти, у тому числі розроблення новітніх програм, зорієнтованих на модернізацію системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників навчальних закладів, тощо. Усі заклади вищої освіти в Україні проводять системну та комплексну роботу щодо підвищення якості освітнього та наукового процесів та отримання високої оцінки від роботодавців. [1].

Від чого ж залежить якість? Насправді, факторів багато, але велика частка успіху залежить від того, як доброчесно ставляться учасники освітнього процесу до своїх обов'язків. Тобто, одним із критеріїв якості освіти має стати «академічна доброчесність». Останні роки питання академічної доброчесності є дуже актуальним для України. Адже неприпустимою є ситуація, коли наукові роботи виконуються на замовлення за гроші; коли у наукових текстах перефразовують чужі думки та видаються

за власні без посилання на їх справжнього автора; коли метою наукового дослідження є не нове наукове знання, а отримання вченого ступеню; коли в суспільстві такий стан речей сприймається як норма. Саме тому українська наукова та освітня спільнота все більше звертається до питань академічної доброчесності та впровадження міжнародних академічних стандартів.

До позитивних моментів розвитку академічної доброчесності в Україні можна віднести наявність нормативно-правової бази та впровадження принципів академічної доброчесності у закладах вищої освіти. Тому одним із основних завдань сьогодення і важливою умовою освітянської культури здобувачів вищої 105 освіти вважаємо впровадження принципів академічної доброчесності у навчання, викладання та наукову діяльність.

Стаття 42 Закону України «Про освіту» дає визначення академічної доброчесності як сукупності «етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [1]. У Законі надано визначення ряду положень щодо правил дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками, а саме: «посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти; об’єктивне оцінювання результатів навчання» [2].

Дотримання академічної доброчесності здобувачами вищої освіти передбачає виконання певних вимог: «самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання (для осіб з особливими освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей); посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використані методики досліджень і джерела інформації» [3].

Академічна доброчесність сьогодні – це чітко виписане поняття, має певні характеристики, виконавців та відповідальних, а також конкретну регламентацію та 106 вимоги. Попереду чекає тривалий час імплементації. Проте сьогодні можна говорити не лише про перші успіхи, але й про значні досягнення, які увійшли у систему освіти України загалом та у систему вищої освіти зокрема.

У науковому середовищі проблема академічної доброчесності виявилася не так давно. Очевидною вона стала із розвитком технологій, а також з глобальним доступом до наукових здобутків науковців у цілому світі. З'явилися ресурси з розпізнавання текстів, де перевірка здійснюється не лише за ключовими словами, але й за певними змістовими модулями.

Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень.

Слід пам'ятати, що кожен член спільноти закладу вищої освіти несе відповідальність за якість навчання і наукових досліджень. Негідна академічна поведінка несумісна із процесом пізнання, творчості, прогресу

Отже, для науковців та викладачів академічна доброчесність насамперед полягає не тільки у обов'язковій згадці першоджерел під час створення методичних розробок, самостійного написання наукових робіт, підготовки лекцій тощо; а й і у морально-етичних принципах – взаємоповазі, чесності та запобіганні шахрайству.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України про освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII [із змінами і доповненнями] [Електронний ресурс] // Верховна Рада України : офіційний веб-сайт. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639. (Дата перегляду 04.10.2019).
2. Академічна доброчесність: з чіткими орієнтирами до сталого розвитку. URL: https://saiup.org.ua/novyny/z-chitkymyoriyentyramy-stalogo-uspihu-akademichna-dobrochesnist-yak-zaporuka-yakisnoyiosvity (дата звернення: 30.03.2020).
3. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 30.03.2020).
4. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених: кол. моногр. / за заг. ред. Н. Г. Сорокіної, А. Є. Артюхова, І. О. Дегтярьової. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2017.
5. Академічна доброчесність: виклики сучасності / Збірник наукових есе учасників наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 1 – 13.10.2018). Варшава, 2018. 162 с.

Присакар В. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач кафедри соціальної роботи та психології
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу;

Боршуляк Н.С.,
магістр, викладач кафедри
соціальної роботи та психології
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО КОЛЕДЖУ ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРАКТИЦІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО РЕҐІОНУ

У статті розкрито особливості міжкультурної комунікації у професійній діяльності соціального працівника в умовах поліетнічного регіону. Для забезпечення ефективності міжкультурної комунікації у системі підготовки соціальних працівників автором виділені базові соціально-педагогічні критерії, що визначають готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в поліетнічному середовищі.

Ключові слова: *культура, комунікація, міжкультурна комунікація, культурологічні знання, соціальна робота, соціальний працівник, етнічні меншини, поліетнічне середовище, міжкультурні відмінності.*

Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів, до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні [4, с. 690]. Особливістю національного складу населення України є його поліетнічність. За даними Всеукраїнського перепису населення 2001 року, на території України проживали представники понад 130 національностей і народностей. Українці становлять 77,8%, росіяни 17,3%, білоруси 0,6%, молдавани 0,5%, кримські татари 0,5%, болгари 0,4%, угорці, румуни та поляки по 0,3%, євреї 0,2%, вірмени 0,2%, греки 0,2%, татари 0,2%, цигани 0,2%, азербайджанці 0,1%, грузини 0,1%, німці 0,1%, гагаузи 0,1% та інші [5].

В Україні розселення етносів має виразну регіональну визначеність. Центральна і Північно-Західна Україна є історично основними регіонами розселення українського етносу, який найменше змішаний іншими етносами. Найбільша частка українців у населенні Тернопільської (96,8%) та Волинської (94,6%) областей, найнижча – в АР Крим (25,8%), Луганській

(51,9%), Донецькій (50,9%), Одеській (54,6%) областях [5]. Найчисельнішою етнічною меншиною в Україні є росіяни: хоча їхня кількість у порівнянні із переписом 1989 року зменшилася на 4,8%, та все ж склала 17,3%. Найбільше росіян проживає в Донецькій, Луганській, Харківській областях та на Півдні України. Крім того, вони становлять абсолютну більшість у Криму [5].

Відтак, етнокультурне розмаїття українського суспільства спонукає кожного індивіда до конструктивної комунікації, до формування в собі позитивного ставлення до представників інших народностей, до розвитку знань про їх культуру, звичаї, традиції тощо.

В Україні, як і в інших країнах, де проживають етнічні меншини, за результатами досліджень О. Агаркова, Л. Міхненка та інших, проблемами етнічних груп на соціальному рівні є більш високий рівень безробіття, ніж у середньому по країні, більш високі показники рівня бідності серед їхніх представників. На індивідуальному рівні характерний особливий психологічний настрій (відчуття неповноцінності) у цих людей та неадекватність соціального статусу, обумовлених етнічною приналежністю. Крім цього, залишаються не вирішеними ряд важливих питань ефективності етнонаціональної політики в Україні, розвитку теорії і практики соціальної роботи з представниками етнічних меншин, розробки напрямів, форм і методів роботи соціальних служб серед них.

З огляду на актуальність проблеми, недостатню розробленість її теоретичних і практичних аспектів, незабезпеченість в достатній мірі держави кваліфікованими соціальними працівниками, здатними до ефективної міжкультурної комунікації та низьким рівнем змістового і методичного забезпечення у підготовці фахівців зумовили вибір теми статті.

Мета статті полягає у розкритті соціально-педагогічних аспектів, що визначають процес міжкультурної комунікації у практиці соціальної роботи в умовах поліетнічного регіону.

Соціальні, етнічні та інші чинники міжкультурної комунікації розкрито у наукових працях Ю. Арутюняна, Ю. Бромлея, Л. Дробіжевої, І Кона, В. Конецької, О. Садохіна тощо. Питання підготовки фахівців до роботи в полікультурному середовищі досліджували Р. Агадулін, Я. Гулецька, О. Гуренко, О. Нечаєва, Ю. Рябова та ін. Психологічні та емоційні складові міжкультурної комунікації, проблеми ціннісних орієнтацій і мотивації у процесі спілкування стали об’єктом досліджень М. Вороніної, Н. Захарчук, Н. Кобзар,Л. Моісеєнко, Т. Устименко та інших. Теоретичне осмислення окремих аспектів формування міжкультурної компетентності фахівців представлено у працях Т. Андрощенка, Л. Вовк, О. Гриви, В. Кеміня, І. Ключковської, Н. Микитенко, Ю. Яценка тощо. Феномен міжкультурної комунікації вивчали зарубіжні вчені, зокрема, Р. Вайсмен, Ф. Джант, Д. Клоф, Р. Портер, Р. Сколлон, Е. Холл та інші. У низці досліджень з цієї проблематики варто відзначити концепцію етнічного плюралізму, розроблену вченими із США П. Брасом, П.Л. Ван ден Бергом, М. Хохтером

тощо, що торкається питань дотримання толерантної культури на основі співіснування різних етнонаціональних товариств у межах єдиного соціокультурного середовища.

Оглядовий аналіз досліджень і публікацій свідчить про те, що у вітчизняній соціально-педагогічній науці малодослідженою залишається проблема міжкультурної комунікації у практиці соціальної роботи, що суперечить потребам суспільства у підготовці кваліфікованих працівників до професійної діяльності щодо надання соціальної допомоги представникам інших культур та недостатнім рівнем підготовки таких фахівців.

Аналіз філософської, соціологічної, психологічної та культурологічної літератури дозволяє виділити кілька найбільш поширених понять терміна "міжкультурна комунікація». За визначенням Т. Колбіної, "міжкультурна комунікація виступає як форма соціальної взаємодії представників різних культур, що здійснюється з метою вирішення проблем професійного та особистісного характеру» [1, с. 28]. На думку Н. Ларіної, "міжкультурна комунікація є соціальним феноменом, сутність якого полягає в конструктивній чи деструктивній взаємодії між представниками різних культур (національних та етнічних) чи субкультур в межах чітко визначеного просторово-часового обсягу» [2, с. 96]. Найбільш точно і конкретно, на нашу думку, сутність зазначеного поняття розкриває тлумачення такого змісту: "Міжкультурна комунікація – комунікація між представниками окремих культур, коли один учасник виявляє культурну відмінність іншого. Це обмін інформацією, почуттями, думками представників різних культур. Має місце в бізнесі, туризмі, спорті, особистих контактах, науковому та освітньому просторі тощо» [3]. Це визначення ми використовуємо як основне у нашій роботі, як таке, що найбільше відповідає меті дослідження.

Поняття *міжкультурна комунікація* є багатоплановим, що охоплює дві головні складові – *культуру* і *комунікацію*. Культура не тільки впливає на комунікацію, але й сама зазнає її впливу, коли людина в тій чи тій формі комунікації засвоює норми та цінності культури. Аналізуючи процес міжкультурної комунікації, необхідно виділити такі її принципи: 1. Міжкультурне спілкування і взаємодія базуються на розумінні культурних відмінностей. 2. Міжкультурна комунікація може бути невдалою, коли: а) здійснюється напад на систему цінностей, прийнятих в культурі іншої людини; б) зачіпаються національні почуття; в) принижується національна гідність. 3. У процесі міжкультурної комунікації важливо орієнтуватися на майбутнє, а не на минуле. Безумовно, що, починаючи міжкультурне спілкування, необхідно знати минуле, історію свого та інших народів, їхню культуру, мистецтво, літературу, історію відносин між ними, проте домінувати має перспективне майбутнє. 4. Мета міжкультурної комунікації – пріоритет дотримування інтересів партнера в його культурі [5, с. 103-104]. Тому вияв поваги, цікавості до культури свого та інших народів, позитивні оцінки перспектив їх розвитку – підґрунтя ефективної комунікації.

Таким чином, у соціальній роботі з представниками інших національностей та етнічних груп культурологічні знання повинні бути невід'ємною складовою професійної етики соціального працівника. Це, на нашу думку, уможливлює урахування основних нюансів щодо вирішення складних питань, які торкаються національних, культурних аспектів, бо кожен народ має свою невербальну знакову систему, звичаї, традиції, багато з яких свято шануються ним. Крім цього, з метою досягнення взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації, соціальний працівник повинен оволодіти й низкою культурних моделей спілкування та використовувати їх у повсякденній практичній діяльності. У свою чергу, працюючи з клієнтами, соціальний працівник може зустрітися з необхідністю надати їм допомогу у налагодженні ефективних контактів з представниками інших культур у випадку їхнього переїзду чи зміни місця роботи, а також і сам відчути труднощі у міжкультурній комунікації, спілкуючись з людьми, що належать до різних соціокультурних середовищ. З'ява психологічних труднощів під час міжкультурної комунікації (занепокоєння, тривога, невпевненість, розчарування, страх тощо) зумовлена, на думку Т. Колбіної, тим, що учасники міжкультурної комунікації, які є представниками різних культур, мають відмінності у світогляді, ціннісних орієнтаціях, комунікативному стилі, особистісних характеристиках, нормах комунікативної поведінки, недосконало володіють засобами комунікації (вербальними, невербальними) тощо [1, с. 14]. При цьому розбіжності або неспівпадання будь-яких культурних явищ, звичних у своїй культурі, у ситуації взаємодії з представниками іншої культури викликають комплекс переживань, які часто у науковій літературі позначаються категорією "чужинність» [1, с. 18]. Соціальний працівник зможе успішно налагоджувати процес міжкультурної комунікації із клієнтами, якщо він, насамперед, визначатиме можливість переживання ними відчуття "чужинності» як щодо інших людей, так і навколишніх щодо себе.

З метою визначення стану підготовки майбутніх соціальних працівників до міжкультурної комунікації у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка та Подільському спеціальному навчально-реабілітаційному соціально-економічному коледжі на випускних курсах спеціальності "Соціальна робота» (освітні рівні: бакалавр, молодший спеціаліст) було проведене опитування. На запитання "Чи вважаєте Ви доцільним здійснення підготовки соціальних працівників до міжкультурної комунікації в умовах поліетнічного середовища?» у відповідях 62,7% опитаних зазначено про доцільність такої підготовки; 23,6% не вважають за потрібне здійснення підготовки фахівців у такому напрямку; 13,7% респондентів не змогли визначитися у тому, чи потрібна взагалі така підготовка. Більшість опитаних студентів вважає, що у вищих навчальних закладах України має здійснюватися підготовка майбутніх соціальних працівників до міжкультурної комунікації в процесі професійної діяльності.

Відповіді на запитання “Чи багато представників різних національностей серед клієнтів соціальних працівників?» розділилися так: 39,8% студентів дали стверджувальну відповідь – “так», 27,5% сказали – “ні», 32,7% не знають відповіді.

На запитання “Чи надання соціальної допомоги представнику іншої культури відрізняється від надання такої ж допомоги представнику культури, до якої Ви відноситеся?» “так» відповіли 65,8% студентів, зазначили, що різниці немає, – 18,7%, 15,5% не змогли визначитися із відповіддю.

Відповіді на запитання “Чи є достатніми Ваші знання про культурні особливості представників інших національностей, що проживають у Вашому реґіоні?» були такими: 30,8% студентів вважають свої знання достатніми, 61,7% не вважають свої знання достатніми, а 7,5% не знають відповіді.

Для виявлення труднощів у процесі міжкультурної комунікації в практиці соціальної роботи студентам було запропоновано відповісти на відкрите питання “Що, на Вашу думку, є найбільш складним в практиці соціальної роботи з представниками етнічних меншин?» за результатами опитування було виявлено 4 найбільш поширених висловлювань щодо важливості міжкультурної комунікації як напряму професійної діяльності соціального працівника, а саме:

– недостатність знань про культурні особливості різних етносів, що проживають на території України (31%);

– відсутність налагодженої взаємодії з керівниками національних товариств, об’єднань та спілок в реґіоні, що ускладнює надання соціальної допомоги клієнтам в процесі міжкультурної комунікації (17%);

– нерозуміння сутності і важливості соціальної роботи з національними меншинами з боку громадськості (19%);

– високий ризик, пов’язаний зі складністю роботи соціальних працівників та і з тим, що процес міжкультурної комунікації з національними меншинами є свого роду провокацією щодо невдачі або зриву (якщо брати до уваги соціальну роботу із представниками ромської общини) (14%);

– інші висловлювання (19%).

Результати проведеного дослідження вказують на те, що у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників до міжкультурної комунікації в умовах поліетнічного реґіону мають місце недоліки, як-от: відсутність чіткої орієнтації у питаннях етнокультурних традицій народів України, оскільки більшість з опитаних не оцінюють свої знання як достатні для ведення належної професійної діяльності з представниками етнічних меншин, що потребує відповідних знань, умінь та особистісних якостей; недостатня усвідомленість значення особливостей поліетнічного середовища для ефективної міжкультурної комунікації в процесі надання соціальної допомоги представникам етнічних меншин; недосконалість навчальних

програм з підготовки соціальних працівників з урахуванням особливостей міжкультурної комунікації в умовах поліетнічного реґіону (застосування інтерактивних методів, проведення тренінгових занять, навчальних ігор тощо).

Важливими умовами забезпечення ефективності міжкультурної комунікації уважаємо обов'язкове врахування базових соціально-педагогічних критеріїв, що визначають готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в поліетнічному середовищі:

1. *Когнітивний критерій*, який орієнтує соціального працівника на оптимальний стиль спілкування з клієнтами відповідної культурної чи національної приналежності.

2. *Змістово-процесуальний критерій*, що включає професійні та спеціальні теоретичні знання (здатність побачити взаємостосунки між різними культурами, бути посередником, інтерпретувати одну культуру у зв'язку з іншими, уміння бути критичним і володіти аналітичним розумінням особистої та іншої культури).

3. *Мотиваційний критерій* передбачає у навчальній діяльності майбутніх соціальних працівників стимулювання інтересу до професійних знань та усвідомлення необхідності набуття професійних умінь та навичок. Інтерес та бажання до здійснення міжетнічного спілкування в іноетнічному середовищі.

4. *Особистісно-адаптивний критерій* характеризує адаптацію соціальних працівників до нових ситуацій, нового соціокультурного середовища, толерантне емоційне ставлення до різноманітних фактів іншої культури, що дозволяє керувати своїми почуттями та психологічними реакціями щодо її представників, готовність сприймати та інтерпретувати прояви культурних розбіжностей, емпатійно ставитися до них, створювати у процесі комунікації спільне значення, ґрунтоване на загальнолюдських цінностях.

Отож, важливою та суттєвою складовою професійної діяльності соціального працівника в умовах етнонаціонального та етнокультурного розвитку українського суспільства є процес взаємодії з представник5ами інших культурних етносів.

Аналіз соціально-педагогічних аспектів, що визначають процес міжкультурної комунікації, дозволяє окреслити сукупність культурологічних знань та особистісних якостей, якими повинен володіти соціальний працівник для успішного налагоджування міжкультурної комунікації з клієнтами.

Ефективність міжкультурної комунікації у системі підготовки соціального працівника забезпечується низкою психолого-педагогічних умов:

– застосування культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників;

– здійснення міжпредметної координації на основі включення елементів етнокультури до вивчення дисциплін професійного спрямування та загальногуманітарного циклу;

– формування у студентів ціннісного ставлення до міжкультурних відмінностей представників різних культур в умовах поліетнічного середовища;

– розвиток позитивної мотивації до міжкультурної комунікації з представниками інших культур в багатонаціональному середовищі.

У контексті вивчення зазначеної проблеми подальшого дослідження потребують такі аспекти як розробка та активний розвиток практики соціальної роботи з окремими етнічними групами в Україні, особливості підготовки студентів вищих навчальних закладів до конструктивного міжкультурного спілкування та підвищення у них рівня міжкультурної комунікативної компетентності

Список використаних джерел та літератури:

1. Колбіна Т.В. Теоретико-методологічні засади формування міжкультурної комунікації студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 36 с.
2. Ларіна Н.Б. Міжкультурна комунікація як феномен впливу на відносини суб'єктів владних повноважень державно-адміністративної та політичної діяльності. Право та державне управління. 2013. № 2 (11). С. 93-97.
3. Міжкультурна комунікація. Вікіпедія. Режим доступу: https: //uk.wikipedia.org >wiki. Дата доступу: 30.08.19.
4. Національна доктрина розвитку освіти. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія. За ред. В.Г. Кременя. Київ, 2003. С. 688-704.
5. Огульчанський Ю.А. Етнічна структура українського суспільства: уявні та дійсні проблеми. Популярний нарис. Київ, 2006. 68с.]
6. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: учебн. пособ. Санкт-Петербург, 2005. 281 с.

Комарніцька О. М.,
аспірант, викладач кафедри фінансів та економіки,
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного колледжу

МЕНЕДЖМЕНТ В ОСВІТІ: СУТНІСТЬ ТА ЙОГО СПЕЦИФІКА

У статті характеризується та розкривається сутність та специфіка нового покоління керівників – менеджерів освіти. Визначається роль менеджерів освіти та їх необхідність навчальним закладам та суспільству у вмінні висловлювати ідеї, брати на себе відповідальність, викликати зацікавлення і інтерес до себе та пропагованих ідей, йти на ризик, вести за собою. Зазначаються суттєві ознаки нового управлінського мислення.

Ключові слова: *освіта, менеджмент, керівник, управлінець, професіональний підхід*

Серед чисельних революцій XX століття (соціальних, технічних, інформаційних) була і революція управлінська. Саме в цьому столітті сформувалась наука управління, яка інтенсивно розвивається і проникає майже у всі галузі людської діяльності.

Дещо з запізненням менеджмент прийшов до сфери освіти. Потреба у професіоналізації шкільних управлінців почала усвідомлюватись на Заході у 60-ті роки, а у нашій країні – лише в 90-ті роки.

Зазвичай, існувала система підвищення кваліфікації керівних кадрів, але вона вже не могла розв’язувати проблеми концептуальності, професіоналізації управління. Саме наприкінці 80-х – на початку 90-х років загострилось питання про надання професійного статусу керівним кадрам. Як наслідок – перші спроби вищих освітніх закладів готувати нове покоління керівників – менеджерів освіти.

Ю. А. Конаржевський констатує, що на жаль, ми були і залишились країною крайнощів [2]. Від нехтування, ігнорування менеджменту ми прийшли до лихоманки менеджменту: постійно видаються сумнівні книги про управління капіталістичними компаніями; про те, як керувати людьми і собою; створюються десятки факультетів менеджменту, на яких лекції читають вчорашні партократи із університету марксизму-ленінізму; реклами обіцяють, що в школі менеджменту за три місяці ви можете отримати англійський диплом менеджера і т.д.

По-перше, не можна бездумно впроваджувати західні моделі і підходи до управління; забувати, що сліпе, механічне перенесення структур управління із однієї соціокультурної системи до іншої не можливе, воно уподібнюється рабському наслідуванню. Воно не можливе без нашого національного підґрунтя. По-друге, необхідно створювати і забезпечувати відповідним змістом свої школи підготовки спеціалістів, з врахуванням наших можливостей, і передусім – фінансових, ментальних.

У наш час в Україні діють різні підходи до підготовки нової генерації керівників; ми ще не визначились із провідним. Це: а) підготовка керівників у вищих навчальних закладах на спеціальних факультетах менеджменту; б) підготовка керівника до управління засобом навчання на курсах керівного резерву та стажерської практики.

Але слід відмітити, що дуже важливим є особистісний фактор, ступінь зацікавленості самого управлінця у професійному зростанні. Тому досить велике місце в ставленні професіонала-управлінця відводиться мотивації до навчання, до професіоналізму, рефлексії керівника, усвідомленню свого статусу і провідної ролі в освіті та суспільстві.

Навчальним закладам та суспільству вкрай стали необхідні керівники, які вміють висловлювати ідеї, брати на себе відповідальність, викликати зацікавлення і інтерес до себе та пропагованих ідей, йти на ризик, вести за собою. Джон Д. Рокфеллер говорив, що вміння поводитись з людьми – такий же товар, як цукор чи кава, що купують за гроші «…і я здатний платити за таке вміння більше, ніж за будь-який інший товар у цьому світі».

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні зазначено, що управління освітою повинно здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проектів та їх моніторингу; розвитку моделі державно-громадського управління у сфері освіти, в якій особистість, суспільство та держава стають рівноправними суб’єктами і партнерами [4].

Зазначене передбачає:

- професіональний підхід під час здійснення добору та призначення керівників навчальних закладів, органів управління освітою;

- професійну підготовку компетентних менеджерів системи освіти, формування управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти системно, у тому числі в кризових ситуаціях, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, ефективно використовувати наявні ресурси;

- запровадження нових ефективних форм підвищення кваліфікації керівників освіти [4].

Незаперечним є те, що управлінець нової генерації суттєво відрізняється від традиційного керівника. Це зумовлено новими концептуальними та технологічними підходами до діяльності, а саме: гуманізацією та демократизацією, людиноцентристським поглядом, управлінням за результатами, програмно-цільовим підходом до управління та іншими інноваціями у менеджменті.

З огляду на думки вчених та практиків, доцільно виокремити суттєві ознаки нового управлінського мислення:

- Людська спрямованість, усвідомлення, що якість і прибутки – від людини.

- Соціальне забарвлення менеджменту – збільшення уваги і витрат до соціальних потреб персоналу.

- Повага та довіра до персоналу.

- Гуманізація управлінського мислення: система цінностей, дух, переконання організації – це сили, які рухають технологіями, фінансами, бізнесом.

- Послаблення вертикальних зв'язків та зміцнення горизонтальних.

- Формула ефективного управління: вести до успіху інших.

- Узгодження цілей організації, керівництва і персоналу.

- Децентралізація управління.

- Філософія тотальної якості: управління за результатами, контроль за якістю кожної підсистеми.

- Системність в мисленні та діяльності керівників.

- Розвиток інноваційних тенденцій в управлінні.

- Удосконалення організації через оновлення управління.

- Програмування самоосвіти.

- Концептуальний підхід до управлінської діяльності в цілому [2].

Основними ознаками успішності сучасного керівника вважаються такі, як:

- бажання просунутись по службових сходах;

- уміння спільно працювати з іншими людьми, високий рівень комунікабельності; - здатність брати на себе відповідальність і йти на певний ризик;

- уміння делегувати повноваження;

- спеціальна управлінська підготовка та досвід роботи;

- здібність генерувати ідеї;

- вміння легко застосувати різні стилі керівництва;

- сімейна підтримка;

- гарне здоров'я [1].

Відповідно неприпустимими для менеджера є наступні обмеження:

- Невміння керувати собою.

- Розмиті особисті цінності.

- Відсутність або нечіткість особистих цілей.

- Зупинений саморозвиток.

- Недолік творчого підходу.

- Невміння впливати на людей, навчати, формувати колектив однодумців.

- Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці [1].

Як бачимо, у центрі уваги сучасного керівника знаходяться проблеми свідомого професійного зростання, превентивної підготовки до управлінської діяльності, відповідального ставлення до власної кар'єри. Кар'єра передбачає рух людини в організаційній ієрархії, послідовність виконання видів робіт і особистий ріст. «Кар'єрний успіх менеджера забезпечується цілеспрямованим розвитком особистості, яка знаходиться у відповідності із його просуванням в організації» [3]. З іншого боку, перепони до кар'єрного зростання викликають психологічну напругу, депресію, зниження продуктивності праці, бажання змінити місце роботи чи роботу взагалі.

Існуючі концепції кар'єри менеджера пов'язані із такими аспектами:

- теорія рис (колекційний підхід) ґрунтується на твердженні, що менеджер повинен володіти особливими особистісними рисами, які зумовлюють ефективність управлінської діяльності;

- конкурентний підхід передбачає наявність у менеджерів особливих рис, які відрізняють їх від людей інших професій; таким чином виокремлюються ознаки успішних та неуспішних менеджерів;

- парціальна концепція передбачає вивчення та корекцію поведінки менеджера, зміну самооцінки та способів орієнтації у середовищі;

- факторний підхід ґрунтується на вивченні факторів, ситуацій, умов, що впливають на діяльність та розвиток менеджера.

Існують різні моделі підготовки керівного складу. Так американська модель передбачає превентивну підготовку керівника у вузі до початку кар'єри. Теоретичні знання є базою для подальшої практичної діяльності. Європейська модель передбачає отримання знань на основі практичного досвіду та наступну їх самореалізацію у закладах підвищення кваліфікації або спеціальної управлінської підготовки. Проте обидві моделі вміщують відповідну управлінську освіту.

О.Г.Молл наводить типові відповіді російських менеджерів на питання про основні бар'єри керівників на шляху до навчання, серед яких: - відсутність вільного часу – 32%; - новий бізнес – 21%; - відрядження – 17%; - проблеми сім'ї – 15%; - відсутність коштів на навчання – 2%. Ці дані доводять, що далеко не все залежить від браку коштів у керівників на професійне навчання. Скоріше – відсутня мотивація.

На думку фахівців, потреби, які змушують керівників працювати понад десять годин на робочому місці, відмовлятись від відпустки, прагнути призначення на нову більш високу посаду, це, передусім, потреби: досягнення, влади, відчуття особистої значущості, доведення своєї цінності, змагання, конкуренція.

Так, у дослідженні О. Г. Молл [3], наводяться цікаві факти: у молодих керівників, які мотивовані на кар'єру, основними аргументами є: - бажання бути корисним (21%); - прагнення до професіоналізму (19%); - прагнення до більшого (16%); 28 - задоволення особистих інтересів (8%); - привести у відповідність свої можливості та вимоги діяльності (8%).

Формування управлінської діяльності відбувається за певними етапами.

Перший етап передбачає оволодіння менеджером знаннями, всебічною інформацією про управління; дозволяє виокремити основні елементи управлінської діяльності та їх взаємозв'язок, представити нормативну модель особистої управлінської діяльності.

Другий етап пов'язаний із визначенням всебічності зв'язків з вищими та нижчими рівнями управління, усвідомленням незалежності та відповідальності свого рівня управління, формуванням моделі зв'язку з іншими підсистемами.

Третій етап передбачає поступове удосконалення власної управлінської діяльності; узгодження сумісної діяльності з вищими та нижчими рівнями управління, формування оптимальної моделі управлінської діяльності.

Отже, вважаємо, що спеціальна підготовка керівного складу освітянської галузі є проблемою важливою і невідкладною для розв`язання. На жаль, здебільше керівники навчальних закладів, працівники районних, міських, обласних управлінь освіти не мають відповідної професійної підготовки до управління. Як правило, вони є висококваліфікованими фахівцями із різних учительських спеціальностей. Тому підґрунтя проблеми невідповідності реального рівня функціональної компетентності керівників навчальних закладів необхідному для ефективного управління криється саме у відсутності професійної освіти.

Функціональна компетентність керівника – це система знань та умінь, що є адекватними структурі та змісту управлінської діяльності. Наполягаємо, що ця система має суттєві відмінності від гносеологічного ряду педагога.

Для теоретичного обґрунтування функціональної компетентності керівника сучасної школи необхідно представити у вигляді загальної моделі спеціаліста. Модель керівника – це його узагальнений професійний образ. Вона повинна відбивати задачі, які вирішує директор в своїй діяльності, зміст основних функцій управління та посадові вимоги до керівника. При створенні моделі важливо домагатись достатньої її повноти при мінімумі кількості якостей, що оцінюються.

Початок XXI століття характеризується оптимізацією мережі навчальних закладів, моделюванням їх структури, оновленням змісту навчання та виховання, модернізацією принципів взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Зрозуміло, що за цих умов не може залишатись незмінною діяльність керівника в системі освіти, а це означає і його професіональний базис.

З огляду на це, діяльність керівника розглядається з позиції теорії управління освітнім закладом, професійні вимоги можна визначити як рівень кваліфікації керівника, тобто як ступінь оволодіння професією, спеціальністю. Професійні вимоги зумовлюють систему знань та умінь.

Таким чином, система основних знань і вмінь керівника, необхідних для ефективного управління, повинна бути адекватною структурі та змісту його діяльності.

Розглядаючи структуру і зміст моделі професійної компетентності керівника навчального закладу, пропонується розглядати дві підсистеми знань керівника. Першу складають такі групи : соціально-правові, фінансово-економічні, педагогічні, управлінські, психологічні знання. Друга підсистема - це гносеологічний ряд: методологічні, нормативні, змістовні знання, знання способу діяльності та уміння. Такі групи знань виокремлено, зважаючи на те, що: 1) основний вид діяльності керівника – управлінський, що обумовлює необхідність досконалого знання теорії та практики управління; 2) керівник управляє соціальною системою, тобто системою, яка об’єднує людей; а відтак він повинен знати основи психології менеджменту; 3) об’єкт управлінської діяльності керівника – навчальний заклад – обумовлює необхідність оволодіння психолого-педагогічними знаннями та уміннями; 4) керівник навчального закладу може здійснювати управління тільки на

підставі глибокої обізнаності в соціально-правовій сфері; 5) керівник навчального закладу забезпечує його функціонування та розвиток, виходячи із знання основних механізмів господарювання та фінансово-економічних знань.

Знання з основ менеджменту є специфіка керівної діяльності. Знання та уміння з психології, педагогіки, права, економіки забезпечують ефективне управління, тому мають більш загальний характер.

З точки зору діяльнісного підходу знання можна поділити на чотири групи, які утворюють гносеологічний ряд: 1) методологічні: закони, закономірності ідеї, теорії; 2) нормативні: принципи, правила, нормативи, інструкції, положення; 3) предметні (змістовні): категорії, основні поняття, факти, явища, процеси; 4) процесуальні (способу діяльності): методи, способи, прийоми, операції.

У поєднанні зі специфікою менеджменту дана класифікація набуває предметний управлінський зміст.

У представленій парадигмі знання замикаються на методиках, тобто на знаннях способу дії, які безпосередньо виходять на професійні уміння. Таким чином, на основі знань формуються управлінські уміння. За цільовими ознаками їх можна згрупувати у діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольно-коригуючі (В. І. Бондар, В. І. Маслов).

У широкому розумінні, діагностико-прогностичні вміння пов’язані із збиранням, аналізом, систематизацією інформації, визначенням проблем, постановкою цілей, завдань, розробкою стратегічних та тактичних планів, програм дій та алгоритмів окремих видів діяльності.

Організаційно-регулятивні вміння спрямовані на забезпечення реалізації різних планів, програм, управлінських рішень, створення матеріальних, технічних умов, добір та розстановку кадрів, координацію зусиль всіх учасників навчально-виховного процесу.

Контрольно-коригуючі уміння – це уміння визначати стандарти, норми, критерії та методи оцінювання справ відповідно до них, вносити необхідні зміни, доповнення, уточнення на підставі обробки наслідків контролю, давати рекомендації щодо покращення роботи.

У вузькому значенні, діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольно-коригуючі уміння – це способи реалізації управлінських функцій.

Окрім того, модель компетентності керівника зумовлюється функціонально-посадовими обов’язками, які виконують роль дозиметра функцій управління.

Вважаємо, що реформи в освіті можливі тільки за умов підвищення якісного рівня управлінського складу, розвитку та модернізації системи підготовки менеджерів освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вудвок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика. М.: Дело, 1991.

2. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. Челябинск: ЧГПИ, 1996.
3. Молл Е. Г. Управление карьерой менеджера. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: http://www.president.gov.ua/documents/15828.html

Палилюлько О. М.,
кандидат історичних наук,
викладач соціальних дисциплін
кафедра соціальної роботи та психології
Подільський спеціальний
навчально-реабілітаційний
соціально-економічний коледж;

Волощук М.Б.,
викладач соціальних дисциплін
кафедра соціальної роботи та психології
Подільський спеціальний
навчально-реабілітаційний
соціально-економічний коледж

ОСОБЛИВОСТІ, СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА СУЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТІ

У статті розкрито закономірності управління сучасного освітнього менеджменту, який зазнає постійних змін, нововведень та його аналіз, розкриваються різні підходи щодо вирішення завдання підвищення ефективності управління навчальним процесом.

Ключові слова: *управління освітою, менеджмент в освіті, інноваційний менеджмент в освіті, закономірності менеджменту, навчально-виховний процес.*

Період реформування та стрімких змін в освітньому процесі вимагає пошуку інноваційної моделі управління, яка б повністю відповідала тим ключовим перетворенням, які відбуваються в освітньому просторі держави. Управлінська діяльність освітою потребує оптимізації і впровадження нововведень, які спрямовані на розвиток і покращення якості і ефективності професійної діяльності керівників закладів освіти.

Управління – складний процес, який неможливо виконати успішно, керуючись завченими формулами і постулатами. Сутність сучасного менеджменту полягає в оптимізації конкретних завдань управління завдяки раціональному та оптимальному використанню ресурсів: матеріальних,

матеріально – технічних, кадрових, фінансових тощо. Тому однією із актуальних проблем сучасного керівника є проблема професійного росту, або професійної кар'єри працівників освітньої галузі як однієї із складових особистого розвитку, підвищення рівня знань, вмінь та компетентності, тобто постійного руху до успіху.

На початку XXI століття бажання, старанності та відданості гарного керівника XX століття, вже недостатньо. Зокрема мова йде про якісно новий рівень компетентності, відповідну якісно нову підготовку до керівної посади, формування професійної управлінської культури.

Аналіз науково-методологічної літератури, яка присвячена цій проблемі, показує, що окремі питання впровадження інноваційного менеджменту в освіті досліджували такі відомі вчені: О. Амоша, В. Андрущенко, С. Бараннікова, І. Бех, О. Боднар, В. Бондарь, Л. Ващенко, П. Герчикова, О. Грішнова, Т. Заяць, І. Зязюн, Л. Даниленко, І. Дичківська, Г. Дмитренко, М. Згуровський, В. Кремень, В. Маслов, Н. Погрібна та ін.

Метою статті є обґрунтування переліку та надання характеристик закономірностям сучасного освітнього менеджменту, визначення специфічних закономірностей для управління системою.

Менеджмент в освіті – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності.

Об'єктом менеджменту освіти є освітня сфера, а складові частини її це освітні структури, освітня діяльність та освітня свідомість, які перебувають у тісному взаємозв'язку з економічною сферою суспільства, політичною, соціальною, інформаційно-комунікативною, науковою тощо.

Предметом освітнього *менеджменту* як галузі наукового знання можна вважати сукупність принципів, технології та методів управління освітніми системами з метою підвищення ефективності їхньої діяльності.

Акцент на необхідності впровадження інноваційного менеджменту з метою удосконалення системи якості освіти та зміцнення її конкурентоспроможності у ринковому середовищі держави на даний проміжок часу є особливо актуальним. Впровадження новацій управління в освіті дає можливість успішно функціонувати та розвиватись навчальним закладам у період трансформацій, які відбуваються у державі, розвивати вміння швидко адаптуватись до певних непрогнозованих ситуацій. Ринкові відносини стали невід'ємною частиною освітнього процесу і визначають напрями і форми діяльності закладів освіти, визначають пріоритети потреб споживачів освітніх послуг, загострюють конкуренцію на ринку освітніх послуг, як між навчальними закладами так і між випускниками на ринку праці України. Менеджмент у сфері регулювання ринку освітніх послуг (із застосуванням підходів гнучкого, економічного, підприємницького, соціального та освітнього управління), покликаний забезпечити їх ефективність з виробництва освітнього продукту (освітньої послуги), попереджати ризики і оперативно реагувати на зміни відповідно до поточних суспільних потреб, кон'юнктури регіонального ринку, а також стратегічних

факторів розвитку країни та її регіонів у контексті вимог інноваційної економіки знань. Сучасний ринок праці України потребує кваліфікованих працівників, які володіють прогресивними знаннями та технологіями і здатні до постійного їх оновлення, тобто, до безперервного самонавчання та самовдосконалення упродовж життя. Упродовж тривалого відрізку часу діяльність менеджера в освіті була спрямована більшою мірою на виховання та розвиток духовних цінностей та набуття конкретних знань, але керівництво освітнім процесом та закладами освіти лише в такому напрямі не є досконалим. Освітні інновації поєднують в собі організаційні рішення, цільову діяльність, систему, процедуру, методи здійснення освітньої діяльності, які суттєво відрізняються від усталеної практики і вперше впроваджуються в діяльності закладів освіти, приділяючи основну увагу підвищенню рівня якості підготовки та конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

Інноваційний менеджмент в освіті – це нова галузь науки про управління людськими і матеріальними ресурсами в закладах і установах освіти, яка упроваджується на засадах інвестицій та інновацій, завдяки чому, якісно покращуються основні показники їх діяльності. Це сукупність навчальних, економічних, мотиваційних, організаційних і правових засобів, методів і форм управління інноваційною діяльністю конкретного об'єкта управління з метою одержання найоптимальніших наукових і економічних результатів цієї [8]. Для інноваційного типу управління освітою характерні комплексність та універсальність, що забезпечує основу сучасного світогляду про єдність неосфери, соціосфери і психосфери [2, с.8]. Впровадження інновацій в освіті є процесом складним і багатогранним. Належність до Європейського освітнього простору передбачає узгодженість морального, ціннісного потенціалу освіти та механізмів державного впливу на освіту, створення освітнього середовища, що ефективно працює та відповідає сучасним вимогам глобалізації. Болонська декларація наголошує на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, що є багатовимірною величиною (підвищення якості фахової підготовки, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посилення конкурентоспроможності системи освіти, реформування організації навчально виховного процесу, ретельний підбір науково-педагогічних кадрів), яка охоплює всі функції і види освітньої діяльності [1, с.45].

Менеджмент – це теорія, технологія та мистецтво управління, що постійно оновлюється банком новітніх ідей, уявлень, спостережень, практичних рекомендацій, звернення до яких дає можливість свідомо осмислювати та виконувати посадові обов'язки менеджера як професійно підготовленого і функціонально обізнаного, тобто присутність елементів оптимізації управлінських структур, як всієї системи вищої освіти так і окремого вищого навчального закладу відіграють важливу роль в реформаціях системи освіти відповідно до європейського контексту . Соціальна підсистема менеджменту вищої освіти підпорядковується

основним закономірностям функціонування сучасних управлінських структур суспільства та підпорядковується тим трансформаційним процесам, що зумовлені об'єктивними чинниками (ринкова економіка, морально застаріла авторитарна система управління) призвели до необхідності пошуку нової моделі управління соціального інституту вищої освіти. У європейському освітянському просторі вже апробована модель соціального управління вищої освіти – «педагогічний менеджмент». Дослідники трансформацій системи управління вищої освіти України, цю дефініцію розглядають як інноваційну. Основні ознаки: паритетність учасників єдиного процесу педагогічного менеджменту, які виконують покладені на них функції, менеджер освіти безпосередньо бере участь у формуванні відносин педагогічного менеджменту, забезпечуючи їх суб'єкт-суб'єктивний характер з інтелектуальною порівнянністю і взаємною рефлексією сторін – потенціалом удосконалення спільної діяльності, що має бути притаманним для функціонування навчальновиховного закладу сучасного типу; менеджери зобов'язані бути високими професіоналами та інтелектуалами, які сприяють формуванню сучасних управлінських відносин у навчально-виховному процесі та застосовують новітні наукові та інноваційні методи при роботі зі складними навчальними системами та процесами [1, с.45].

Сучасний менеджмент – це складне соціально-економічне, інформаційне та організаційнотехнологічне явище, процес діяльності, що має справу зі зміною стану та якостей об'єкта управління. Він містить знання, уміння, навички, прийоми, мотивацію тощо, акумулюючи в собі усі явища в розвитку людства. Слід зазначити, що головною функцією менеджменту є ділове спілкування керуючої системи із керованою або керівника з підлеглими. Етика ділових відносин у системі освіти ґрунтується на таких правилах і нормах поведінки, які розвивають співробітництво, зміцнюють ділові відносини, координують та гармонізують інтереси [4, с.15]. Важливим критерієм оцінки та підвищення конкурентоздатності керівників закладів освіти є інноваційна діяльність, яка характеризується впровадженням інновацій в навчальний процес та системними експериментами. У такому значенні, інноваційний менеджмент, як наука і мистецтво управління, ґрунтується на теоретичних положеннях загального менеджменту, серед яких визначальними є закони та закономірності динамічних систем, принципи, функції, форми і методи цілеспрямованої діяльності людей у процесі управління цими системами. Інноваційний менеджмент, як вид діяльності та процес прийняття управлінських рішень, передбачає сукупність процедур, які утворюють загальну схему управління інноваційним процесом. Дана сукупність складається з відповідних функцій управління, кожна з яких розпадається на окремі види роботи (етапи), що пов'язані з багатогранною діяльністю установи і виконуються у відповідній послідовності. Керуюча система у менеджменті освіти забезпечує своє функціонування через такі операції: планування та організація діяльності суб'єктів і об'єктів освітнього процесу; мотивація поведінки та контроль працівників, які здійснюють певні процеси діяльності у сфері освіти. Ці загальні функції управління

допоможуть вдосконалити систему менеджменту освіти, підвищити її ефективність, усунути зайві ланки та бюрократизм. Процеси трансформації менеджменту в освіті мають базуватись на галузево-функціональному підході до дослідження проблем управління, який включає в себе: кадрову складову (досліджує питання управління персоналом, його мотивацію та контроль); інтелектуальну складову (полягає в управлінні розпізнанням, аналізом освітніх знань і технологій, розробкою ефективних дій суб'єктів освітньої діяльності); технологічну складову (відповідає за розробку та реалізацію освітніх технологій); маркетингову складову, яка має бути зорієнтована на організацію узгодження і взаємодію внутрішнього середовища суб'єктів освітньої діяльності до умов і вимог ринку освітніх послуг через реалізацію властивих йому конкурентних переваг; інноваційна складова (передбачає розробку планів і програм інноваційної освітньої діяльності, здійснення узгодженої інноваційної освітньої політики); фінансова складова, яка полягає в управлінні фінансовими потоками і ресурсами суб'єктів освітньої діяльності та програм інноваційної діяльності [3, с.11]. Упровадження інновацій управління в освіті є цільовим проектом, що передбачає сукупність аналізу певної системи, концептуальних основ вдосконалення та конкретного плану інноваційної діяльності. Проект складається з визначення ідеї та формулювання задачі проекту, розробка проекту, його реалізація та оцінка результатів проекту. За напрямком діяльності проекти можуть бути: навчальні (спрямовані на вирішення актуальних проблем навчання); виховні (спрямовані на реалізацію актуальних проблем виховання); методичні (спрямовані на підвищення професійної майстерності викладачів); управлінські (спрямовані на розробку та впровадження нової моделі стосунків та режиму діяльності); матеріальнотехнічні (удосконалення матеріальної бази школи та впровадження нових механізмів господарювання. За терміном виконання проекти поділяються на: оперативні – розраховані на впровадження протягом кількох днів чи тижнів, річні – розраховані на навчальний рік, перспективні – розраховані на декілька років. Використання технології проектного управління дозволить впровадження численних інновацій у закладах освіти, забезпечити системність та впорядкованість перебігу даного процесу. Однією з найбільш поширених та ефективних новітніх технологій управління освітою є концепція загального менеджменту якості. Його суть полягає в тому, що відбувається охоплення всіх структурних підрозділів організації та видів діяльності і спрямована на використання матеріальних (технічних) і людських ресурсів для найбільш ефективного задоволення потреб споживачів, суспільства і працівників освіти. Дана система спрямована не лише на вирішення поточних проблем забезпечення високої якості освітніх послуг, а й на задоволення потреб та очікувань студентів, викладачів, а також підприємств та установ, які працевлаштовують випускників навчальних закладів. Отже, забезпечення чіткої і налагодженої роботи апарату управління, а саме її мобільність, інноваційність та оперативність - основне призначення інноваційного менеджменту в закладах освіти. До актуальних

напрямів розвитку менеджменту освітніх інновацій належать теоретичні основи демократизації та гуманізації управління закладів освіти, організаційно-педагогічні основи формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти [5, с.37]. Дослідження стану інноваційного менеджменту в освіті дає відповідь на питання про види нововведень, які сприяють покращенню роботи закладів освіти. Це можуть бути локальні, поодинокі не пов'язані між собою зміни, сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, які дають можливість керівнику створити відповідні умови для швидкого і результативного прийняття управлінських рішень. Впровадження сучасної європейської освіти в Україні без інноваційного менеджменту – неможливе. Лише від ступеневої підготовки фахівців, потужної університетської науки, управлінській ланці, завдяки мобільності учасників освітнього простору, зміни в управлінні освітою та впровадження новацій дають свої перші позитивні результати. Шлях до прогресивних змін суспільно-політичному та економічному житті держави лежить у площині зміни освітнього менеджменту. Лише завдяки змінам в системі управління освітою можливий поштовх до інноваційної діяльності, розвитку та впровадження індивідуального стилю керівництва та підвищення рівня культури прийдешніх поколінь. Реформація менеджменту освіти дозволяє підвищити освітньо-кваліфікаційний рівень населення, інноваціну активність працівників, відкриває нові можливості для формування і підвищення конкурентоспроможності робочої сили, яка формується на базі закладів освіти. Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Упровадження інноваційного менеджменту у закладах освіти передбачає такі умови: соціально-педагогічні, які реалізуються через принципи демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу та управління цим процесом. Створення всіх передумов для розвитку творчого потенціалу викладачів, студентів, членів адміністративного апарату з метою залучення їх до експериментально-дослідницької діяльності; психолого-педагогічні, які ґрунтуються на безперервному інформуванню працівників з науковопедагогічних питань, входженням закладу в інноваційну інфраструктуру, інституційним забезпеченням процесу навчання та підвищення фахового рівня суб'єктів інноваційного процесу, формування у працівників інноваційної культури; організаційно-педагогічні, які базуються на фінансуванні інноваційної діяльності закладу та створення системи спеціальних стимулів для реалізації освітніх інновацій шляхом встановлення наукових, юридичних та економічних зв'язків із науковими установами та організаціями як в середині держави так і за її межами [6, с.23].

Отже, сучасні умови визначають основні напрями прірітети реформування системи управління освітою, а саме: чітке визначення компетенцій, повноважень і відповідальності усіх рівнів органів управління, забезпечення їхньої взаємодії, поступовий перехід від розпорядчого до регулювального управління освітою.

Список використаних джерел та літератури:

1. Атаманчук П.С. Управління процесом навально-пізнавальної діяльності / Кам'янецьПодільський: К-ПДПІ, 1997. 136с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.
3. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004 358 с.
4. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту Київ : МАУП, 1996. 176с.
5. Маслов В. І. Наукові основи та функції управління ЗНЗ : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2007. 150 с., с. 60
6. Пікельна В. С. Управління школою Харків : Видав. гр. "Основа", 2004. 220 с. (у II ч.) с. 67
7. Рябова З. В. Закономірності та принципи маркетингового управління соціально-педагогічними системами / Післядипломна освіта в Україні. 2017 № 1 С. 46-50, с. 51-52
8. Чернов, С. І. Маркетинг і менеджмент у сучасних умовах України: Ноосферний аспект розвитку 2017. URL: htpp://www.kbuapa.kharkov.ua

Прокопчук В.С.,
доктор історичних наук, професор
(м. Дунаївці)

З ПСИХОЛОГІЄЮ В СЕРЦІ

У статті про простежується життєвий шлях і науковопедагогічна діяльність відомого українського психолога кандидата психологічних наук, доцента Віктора Миколайовича Федорчука.

***Ключові слова**: В.М. Федорчук, м. Кам'янець-Подільський, психологія, учений, педагог.*

Психологія-незвичайна наука. Кожен, хто до неї доторкнеться, не лише заглиблюється в наукові нетрі, а й у самого себе. Вивчаючи власну особистість, її різні прояви, людина обов'язково розвивається, змінюється на краще, стає добрішою, більш чуйною, відкриває в своїй душі найкращі порухи, дає можливість їм зростати. І так, змінюючи себе, змінює і своє оточення. Психологія заходить у мозок, а наповнює серце. Віктор Миколайович Федорчук вважає, що прагнення особистості пізнати і змінити себе, повинно стати квінтесенцією життя кожного.

Познайомившись із психологією, він назавжди закохався в неї, вона постійно супроводжує його в житті, поселилася в його серці. «Психологія-це

моя любов», – так сформулював своє кредо. У цьому гаслі сконцентровані розум, воля, почуття, поведінка, тобто все його єство.

А почалося воно в далекому 1948 році, у селі Мілівці Кам'янець-Подільського району, у невеличкій хатині, сповненій любові до сина і внука. Батьки Надія Тихонівна і Микола Іванович-колгоспні трударі-привчали сина до праці, самостійності, а бабуся Пелагея Федорівна вчила добру, плекала такі риси, як любов до рідної землі, до природи, до людей праці. Початкову школу закінчив у рідному селі, повну середню освіту 1966 року вивершив у сусідній Чорнокозинецькій одинадцятирічці.

Доброю життєвою школою стала служба в армії, яка тривала з 27 жовтня 1967-го по 4 грудня 1969 р. Шість місяців освоював військову професію механіка-водія в навчальному полку, що в місті Чернівці, а продовжував службу в Самарівській тричі червонопрапорній, орденів Суворова, Кутузова і Богдана Хмельницького Залізній дивізії, яка на той час дислокувалася в Польщі. З 21 серпня 1968 року брав участь у виконанні так званого інтернаціонального обов'язку в Чехословаччині. Часто доводилося дискутувати з місцевими жителями, переконувати в миролюбності своєї місії. У такий спосіб відточувалась мовна майстерність і в той же час-здатність висловлювати свої думки і усно, і письмово. Першу свою публікацію «Повинуясь высокому долгу» побачив у газеті Прикарпатського військового округу «Слава Родине».

12 вересня 1969 р. до Дня танкістів газета «Боевое знамя» під рубрикою «В умелых руках» вмістила фото В. Федорчука з констатацією: «*Майстерно водить танк молодший сержант Віктор Федорчук. Комсомолець бере активну участь в суспільному житті підрозділу, захоплюється спортом. За безаварійну експлуатацію бойової техніки, економію паливно-мастильних матеріалів Віктора неодноразово заохочував командир*»[3].

Наказом № 242 від 17.10.1968 року міністр оборони СРСР маршал Радянського Союзу А. Гречко оголосив подяку особовому складу полку «*…за личную храбрость, мужество, стойкость, проявленые при выполнении интернационального долга в ЧССР*». Подяка в повній мірі стосувалася і сержанта Віктора Федорчука, участь якого в тих далеких подіях зафіксувало й посвідчення учасника бойових дій серії АБ за № 147744.

А повернувшись додому, застав публікацію про себе в місцевій газеті під назвою «Подяка командира», в якій сількор В. Білик розповів про лист-подяку командування на адресу батьків за відмінну службу сина Віктора.

Після демобілізації рік працював на заводі «Електроприлад». Пізніше, з 1970 по 1972 рік, освоював спеціальність радіомеханіка в Київському училищі енергетиків. Перебування в столиці розширило уявлення В. Федорчука про світ завдяки спілкуванню з іноземними студентами, які опановували суміжні спеціальності і проживали в тому ж гуртожитку. Закінчивши з відзнакою училище, 1972 року вступив на фізико-математичний факультет Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту ім. В.П. Затонського,здобував фах фізика, близький до радіотехніки.

Після закінчення інституту працював на посаді голови учнівського профкому в Кам'янець-Подільському харчовому технікумі й водночас викладав технічну механіку.

1978 року Віктор Миколайович, як викладач, проходив стажування в Харківському політехнічному інституті, що відіграло важливу роль у його подальшій долі. Працюючи як член партійного бюро технікуму з студентським активом, викладачами-наставниками студентської молоді, він все більше стикався з проблемами соціальної психології й відчув, що йому мало тих знань психології, які отримав у педінституті. Тому під час стажування у вільний час працював у міській науковій бібліотеці з літературою, яка стосувалася цієї проблематики, зокрема працями відомого психолога Б. Д. Паригіна.

З'явилося прагнення розширити й поглибити психологічні знання. Отримавши цільове направлення в аспірантуру Київського науково-дослідного інституту психології, Віктор Миколайович витримав великий конкурс (28 осіб на 8 місць) і 1979 року став аспірантом. Він і досі вважає навчання в аспірантурі одним з найцікавіших періодів свого життя. Адже там мав можливість спілкуватись з вітчизняними науковцями, зокрема академіком Г.С. Костюком, членом-кореспондентом Академії педагогічних наук В.І. Войтком, професором Д.Ф. Ніколенком, відомим російським вченим-психологом академіком АПН СРСР К.К. Платоновим, білоруським ученим доктором психологічних наук, професором Ф.І. Іващенком, які були опонентами під час захисту дисертації. З вдячністю згадує і свого наукового керівника кандидата психологічних наук Р.О. Пономарьову. Чимало черпнув і від колег-аспірантів. Й досі підтримує дружні стосунки з доктором психологічних наук, професором Мирославом Савчиним, Павлом Лушиним, Михайлом Томчуком. Мирослав Савчин стверджує, що Віктор-»*найсумлінніший аспірант за всі часи в Інституті психології. Це, насамперед, підтверджували працівники бібліотеки. З бібліотеки він виходив завжди останнім*» [8, с.174]. Професійне зростання В.М. Федорчука відзначив і директор Інституту психології професор В.І.Войтко, який, ознайомившись з авторефератом його дисертації, сказав: «*Бачиш, як ти «виріс» у нас*»? І дійсно, за роки навчання в аспірантурі йому довелось розпочати майже все з нуля: складати кандидатські іспити, опановувати психологію на рівні випускників університету, виснажливо працювати над дисертацією, яку успішно захистив 1982 року.

Після закінчення аспірантури в жовтні 1982 року повернувся до Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту на кафедру педагогіки і психології, де повноцінно реалізував себе і як науковець, і як викладач-реформатор. Доброзичлива атмосфера, яка панувала на кафедрі, дозволила Віктору Миколайовичу швидко адаптуватися до викладацької діяльності: він розробляє лекції, практичні і лабораторні заняття, організовує студентів на виготовлення таблиць і слайдів, оформлення кабінету та лабораторії психології відповідними стендами і приладами, що дозволило

підняти рівень викладання і засвоєння студентами психологічних знань, підвищило інтерес до психології як навчального предмета і науки.

У цей час він вливається в активне громадське життя-плідно співпрацює з товариством «Знання», читає публічні лекції перед різними колективами виробничої й невиробничої сфери. З актуальною лекцією «Соціально-психологічний клімат колективу як умова ефективної діяльності» виступав у десятках різних установ і організацій Хмельниччини. Його запрошували читати лекції у постійнодіючому обласному лекторії в м. Славута, у Хмельницькому будинок пропаганди.

Спільно з Юхимом Латером та Юрієм Сербалюком Віктор Миколайович, як керівник проекту, підписав угоду з Кам'янець-Подільським цементним заводом щодо вивчення соціально-психологічного клімату на цьому підприємстві. Дослідження завершили науково-практичним звітом на 200 сторінках, в якому запропонували сорок конкретних рекомендацій для підвищення ефективності роботи цементного заводу. Зароблені кошти спрямував на поліпшення матеріально-начальної бази кафедри педагогіки і психології.

Вагомим фактором професійного й особистісного зростання В. Федорчука стало те, що 1984 року упродовж чотирьох місяців він навчався в Інституті підвищення кваліфікації АПН СРСР (Москва). Відвідання лекцій провідних учених-психологів Інституту, а також МДУ імені М.В. Ломоносова, публічних лекцій у Політехнічному музеї, робота в науковій бібліотеці дали можливість максимально підвищити науково-професійний рівень, а відвідування театрів, виставок, музеїв - й культурний.

А чотири місяці стажування в МДУ імені М.В.Ломоносова 1988 року дозволили знову повчитися у відомих учених-психологів СРСР та класика сімейної психотерапії Вірджінії Сатір (США). Тоді сталася зустріч з Т.С. Яценко, завідувачкою кафедри психології Черкаського державного педагогічного університету. Вона запросила Віктора Миколайовича на активне соціально-психологічне навчання, яке він пройшов упродовж десяти днів. Це дало поштовх його становленню як керівника тренінгів, ширшому впровадженню у викладацькій діяльності інноваційних методів навчання.

Крім наукової складової стажування в Москві справило вплив і на політичні погляди. Це був час перебудови, з'явилась маса нової інформацій, знайомство з якою посприяло поступовому його еволюціонуванню в бік Народного Руху, підтримки його прагнення добитися для України державної незалежності.

Закономірним і переломним етапом у професійній діяльності В. Федорчука став 1989 рік, коли він очолив новостворену кафедру психології і виявив незаперечні організаторські здібності. Підбір кадрів, переважно молодих, робота з ними вимагали постійної роботи над собою, професійним і особистісним самовдосконаленням. Здобутки очолюваної ним кафедри говорять самі за себе. Так, на щорічних наукових студентських конференціях виголошено 45 доповідей, студентка фізико-математичного факультету О.В. Сандурська (Савицька) зайняла друге місце на всесоюзній олімпіаді з

психології (консультант-доцент В.М. Федорчук). З метою популяризації психологічної науки і практики кафедра проводила «Тижні психології» [9,с. 8].

Для нього природним є постійна робота над собою, удосконалення своєї майстерності викладача і практикуючого психолога. 1991 року Віктор Миколайович брав участь у сертифікованому семінарі (6 днів) з нейролінгвістичного програмування, 1992 -го - з гештальттерапії, 1993 року- у семінарі з позитивної сімейної психотерапії Н. Пезешкяна.

1993 рік став поворотним для кафедри психології. У зв'язку з політичними подіями-проголошенням і розбудовою незалежності Української держави-чимало вчителів російської мови втратили роботу. Віктор Федорчук спільно з міським центром зайнятості (директор І.В.Кравчук) та за підтримки ректора А.О.Копилова ініціює відкриття факультету перепідготовки зі спеціальності «Практична психологія». Враховуючи потребу навчальних закладів Хмельницької області в практичних психологах, Міністерство освіти України 16 червня 1993 р. видало наказ за № 196 «Про створення факультету перепідготовки спеціалістів у Кам'янець-Подільському педагогічному інституті». Він і очолив цей факультет. Це була абсолютно нова справа, яка вимагала майже з чистого аркуша розробляти навчальний план, навчальні програми нових дисциплін. За період з 1994 р. по 2002 р. на факультеті було підготовлено 360 фахівців спеціальності «Практична психологія [9,с. 10]. Віктор Миколайович пишається «своїм» спецфакультетом, своїм колективом, де об'єдналися творчі особистості, які не бояться труднощів.

1994 року його було прийнято до Міжнародної школи з психотерапії за напрямом «Клієнт-центрована психотерапія» К. Роджерса. Протягом п'яти років навчання австрійські тренери ділилися своїми знаннями і практичним досвідом зі слухачами. Після закінчення проєкту з психотерапії «Трускавець 1994-1999» на основі 10 сертифікатів Віктор Миколайович отримав «Свідоцтво» Української спілки психотерапевтів (президент - Др. Олександар Фільц, виконавчий директор ЄАП Президент Всесвітньої ради психотерапії почесний проф. Др. Альфред Пріц). Це дало можливість В. Федорчуку 1996 року очолити новостворений осередок з психотерапії в Кам'янці-Подільському. Значення Міжнародної школи в професійному становленні В. Федорчука важко переоцінити, оскільки вже в 1993 році на спецфакультеті перепідготовки практичних психологів він проводить свій перший тренінг «Особистісне зростання», який запам'ятав на все життя, адже подібні тренінги в Україні були рідкісною подією навіть у великих містах.

В.М. Федорчук успішно опанував групові форми роботи з студентами, розробив і став проводити тренінги «Особистісне зростання», «Розвиток комунікативної компетентності», «Розвиток креативності», а пізніше- »Розвиток емоційного інтелекту». З власної ініціативи обладнав кабінет і науково-психологічну лабораторію консультування і тренінгу, яка стала візитівкою університету [9, с. 12].

Черговий кар'єрний крок Віктора Миколайовича був зроблений 1997 року, коли він став проректором із заочного навчання та зв'язків із закладами освіти. На цій ниві ставив перед собою нові завдання й успішно їх вирішував. З нуля створює соціально-психологічну службу педуніверситету. З його ініціативи вперше на вченій раді розглядались актуальні питання: «Викладач і студент: особистісна взаємодія як механізм особистісно орієнтованого виховання студентів філологічного факультету», «Психолого-педагогічні чинники адаптації студентів першого курсу до навчально-виховного процесу», «Стан та перспективи формування соціально-психологічного клімату на фізико-математичному факультеті як умова ефективності навчально-виховної діяльності». «*Завдяки В.Федорчуку*, – відзначав ректор О.М. Завальнюк, – *пожвавилась виховна робота в університеті. Було введено посади заступника декана з виховної роботи, розроблено «Положення про заступника декана з виховної роботи», «Положення про наставника академічної групи», «Положення про раду з виховної роботи», запроваджено постійнодіючі науково-практичні семінари для наставників академічних груп, відновлено конкурси, звітні концерти художньої самодіяльності тощо. Здійснено ряд кроків для поліпшення умов праці методистів заочного відділу*» [7,с. 512-513].

За його участі підписані угоди про створення двох навчально-методичних комплексів. Віктор Федорчук домігся написання дипломних робіт на замовлення відділів освіти. Доклав чимало зусиль для підписання угод з обласними управліннями освіти і науки Хмельницької, Рівненської, Житомирської, Чернівецької, Львівської й Тернопільської областей, які гарантували держзамовлення на підготовку фахівців. Всебічно вивчив проблему адаптації випускників університету до педагогічної діяльності.

Водночас Віктор Миколайович вів різнопланову громадську роботу, був активним учасником виборчої кампанії мера міста.

Як член Української спілки психотерапевтів 2001 року взяв участь у супервізії з клієнт-центрованої психотерапії у м. Львові, 2002 року пройшов стажування в Російському державному університеті імені О.І.Герцена (м. Санкт-Петербург), ознайомився з роботою консалтингової групи «Квалітет у м. Києві, що сприяло подальшому фаховому самовдосконаленню.

Завдяки гранту міжнародного фонду Сороса, який під керівництвом Віктора Федорчука в конкурентній боротьбі вибороли члени кафедри (Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька), значно поліпшено матеріально-навчальну базу кафедри психології. Творчу наполегливу працю, високу відповідальність за доручену справу Віктора Миколайовича бачив і ректор університету О.М. Завальнюк і 2003 року довірив йому новостворену посаду проректора з навчально-методичної (педагогічної) роботи. І він вкотре опановує нову сферу діяльності. Під його керівництвом було затверджено низку навчальних планів, ліцензовано та акредитовано 18 спеціальностей, докладено чимало зусиль, щоб 2007 року університет отримав ІУ рівень акредитації, що стало вагомим чинником надання університету статусу національного.

Він започаткував щорічні конкурси «Викладач року», «Молодий викладач року», огляд-конкурс на кращий методичний матеріал та навчальний відеофільм, «Школу розвитку професійно-педагогічної культури викладача», «Школу молодого викладача». Багато зусиль потратив на впровадження в навчальний процес основних положень Болонської декларації та кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Віктор Миколайович - відповідальний редактор кількох науково-методичних збірників. Ним запроваджено створення веб-сайтів кафедр. Неодноразово брав участь у міжнародних та всеукраїнських виставках, за що відзначався грамотами та дипломами. Як голова науково-методичної ради університету ініціював і брав участь у підготовці 89 положень, які унормовують питання науково-методичної роботи університету. Як голова бібліотечної ради докладав зусиль для зміцнення матеріальної бази наукової бібліотеки університету, передав бібліотеці понад 2000 електронних книг переважно з психології.

Крім того, В.М. Федорчук успішно вів викладацьку роботу: лекції, практичні та лабораторні заняття з психологічних дисциплін, тренінги, консультативна робота як психотерапевта серед студентів та жителів Кам'янця-Подільського і району. Брав активну участь у громадсько-виховній роботі, користувався великим авторитетом серед науково-педагогічних працівників, студентів, учительської та наукової громадськості.

«*Він навчив не тільки вміння організовувати роботу підрозділу*, – ділиться А.С.Попович, доктор педагогічних наук, професор, колишній начальник навчально-методичного відділу К-ПНУ імені Івана Огієнка, – *а дещо більшому і вагомішому-умінню поводити себе в різних ситуаціях, з різними людьми, «відчувати» співрозмовника тощо*» [8, с. 178].

Т.В. Дуткевич, кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології освіти відзначає: «*Кожен, кому пощастило працювати з Віктором Миколайовичем, дякує долі за це, адже спілкування з духовно багатою, благородною, надійною, чесною, чуйною людиною, яким він є-це неоціненний дар, що робить життя осмисленим*» [8, с.184].

За період роботи в університеті Віктором Федорчуком підготовлено 140 публікацій: навчальних та навчально-методичних посібників, статей у наукових журналах і збірниках, тез міжнародних, всеукраїнських та регіональних конференцій. Не можна недооцінювати важливого значення, особливо для студентів, викладачів вишів і практикуючих психологів, опублікованих В.М. Федорчуком навчальних та навчально-методичних посібників: Психологічна служба молоді. Кам'янець-Подільський : Абетка, 1996. 32 с.; Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг. Кам'янець-Подільський : Абетка. 2003. 240 с.; Комунікативна компетентність педагога. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.; Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2014. 250 с.; Як стати психологом для себе. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Г., 2015. 252 с.; Тренінг комунікативної компетентності : практикум. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП

Зволейко Д.Г., 2021. 176 с. (у співавторстві з В.В. Федорчук і Л.М. Комарніцькою).

Наукові здобутки В.М. Федорчука стали відомими далеко за межами міста. Так, характеризуючи навчально-методичний посібник «Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» (2006), який здобув широку популярність серед студентів-психологів Криворізького національного університету, його викладачі Л.Н. Гапоненко та З.М. Мірошник зазначають: «*Вельми значущим для цього посібника є обґрунтування висновків В.М.Федорчуком про складність діалектичних змін у розвитку внутрішніх передумов у груповій динаміці соціальної ситуації тренінгу на матеріалі формування комунікативної компетентності*» [8, с. 177].

Здобутки вченого-психолога визначаються не лише науковими друкованими працями, індексом цитування, членством у редколегіях, а й визнанням у колі фахівців та на державному рівні. У 1987, 1998 рр. В.М. Федорчук відзначений Почесними грамотами МОН України; 1997 року-знаком МОН України «Відмінник освіти України»; 2003 р.- Почесною грамотою Верховної Ради України; 2008 р.- Почесною грамотою Хмельницької обласної державної адміністрації; 2008 р.-відзнакою Кам'янець-Подільського міського голови «За заслуги перед міською громадою»; 2009 р. -знаком МОН України «Василь Сухомлинський».

Віктор Федорчук вирішив залишити посаду проректора, повністю зосередитися на улюбленому предметі – психології і 2016 року перейшов на роботу до Кам'янець-Подільського планово-економічного технікуму. Тут викладає різні психологічні дисципліни, протягом року займає посаду в.о завідувача кафедри психології, опікується її розбудовою, ліцензуванням спеціальності «Психологія», допомагає директору М.М. Тріпаку в доборі кадрів, організовує конференції, круглі столи, готує статті і тези наукових конференцій різного рівня, активно працює з студентами. Віктор Миколайович бере активну участь у підготовці до акредитації спеціальності «Психологія». 2020 року став викладачем року, отримав диплом «Кращого науково-педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти» Хмельницької обласної державної адміністрації і був відзначений обласною премією імені Миколи Дарманського. Він і в коледжі користується повагою адміністрації, співробітників та студентів. І в тому, що технікум отримав статус Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу, є і його дещиця праці.

Він-прекрасний сім'янин, з дружиною Елеонорою Іванівною, кандидатом педагогічних наук, доцентом, багаторічною завідувачкою кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, виховали двох прекрасних дітей Вікторію, кандидата педагогічних наук, та Івана, кандидата біологічних наук-доцентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Про це влучно сказали колеги, свого часу вітаючи Віктора Миколайовича з ювілеєм[5]:

Батьковим шляхом йдуть дочка і син.

Ваш талант психолога чарує.
Інтелект і такт на висоті!
То ж хай життя у Вас вирує,
Світла зеленого в путі!
Викладацьке третє покоління,
Вашим слідом дочка з сином йде.
Вдячні ми за труд і за сумління,
З яким честь вишу несете!

Список використаних джерел т а літератури:

1. Архівна довідка від 05.01.2006 р. № 13511 // Галузевий державний архів міністерства оборони України.
2. Благодарственное письмо родителям военнослужащего Федорчука Виктора Николаевича. Командир войсковой части 74220 Рязанов (20.10.1968 г).
3. В умелых руках// Боевое знамя. 1969. 12 сент.(№ 107).
4. Довідка ст. лейтенанту у відставці Федорчуку Віктору Миколайовичу 1948 р.н. про те, що він дійсно брав участь у бойових діях у ЧРСР в період з 27.10.1967 по 06.12.1969 року в складі військової частини 74220.
5. Віктору Миколайовичу Федорчуку 55// Студенський меридіан: газета Кам'янець-Подільського державного університету. 2003. 20 верес. (№ 1500).
6. Календар знаменних і пам'ятних дат КПДУ на 2008 рік. Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, ред.-видав. від. 2007. 52 с.
7. Кам'янець-Подільський державний університет в особах. Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. Т.2. С.499-520.
8. Паращук В.М. Життя-гра з пазлами, які потрібно з'єднати. Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д.Г., 2013. 244 с.
9. Психологічне забезпечення інноваційних процесів в освітньо-професійному просторі закладу вищої освіти: сучасні реалії та перспективи: зб. наук. пр. за матер. всеукр. наук.-практ. конф. (6 груд. 2019 р., м. Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2020. 148 с.

Боровисюк Т. В.,
викладач-методист,
викладач кафедри
фундаментальних та спеціальних дисциплін
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу;

Білик О. А.,
кандидат технічних наук, доцент кафедри
технології хлібопекарських і кондитерських виробів
Національного університету харчових технологій

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті зроблено наголос на ролі закладів освіти у напрямку становлення стабільності та інтенсифікації економічного розвитку держави, окреслено основні параметри студентоорієнтованого навчання у системі фахової передвищої освіти, визначено основні моделі сучасного навчання та критерії визначення компетентності викладача як передумови якісної освіти.

Ключові слова: *якісна освіта, система забезпечення якості освіти, студентоорієнтованого навчання, компетентність викладача*

Освіта - найвизначніше з усіх земних благ,
але тільки тоді, коли вона найкращої якості.
Інакше вона абсолютно марна.
Р. Кіплінг

Заклади освіти (фахової передвищої, вищої) сьогодні покликані бути партнерами у творенні конкурентоспроможної, динамічної, яка опирається на знання, економіки України. Вони мають допомогти українському суспільству досягнути стабільності та сприяти інтенсифікації *економічного* розвитку держави, покращити ситуацію щодо збільшення кількості робочих місць і сприяти соціальній згуртованості та утвердженню інклюзивних процесів в країні (активному включенню всіх категорій громадян, в тому числі з числа маломобільних груп населення, до всіх сфер сучасного соціального життя). Отже, якісна освіта – фундамент сильної держави. Розуміючи цю взаємозалежність, питання якісної сучасної освіти в Україні є одним із ключових пріоритетів для державної влади. Підтвердженням цього є докорінне реформування освіти упродовж останніх 6 років.

Забезпечення якості освіти – першочергове завдання кожного українського закладу освіти. Воно не може бути досягнуто одномоментно, це має бути неперервний процес, який, в кінцевому результаті, приведе до формування інноваційної моделі сучасної парадигми освіти.

Заклади освіти в рамках власної академічної та організаційної автономії можуть установлювати власну стратегію щодо формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, врахувавши її основні компоненти (процедури і заходи), визначені законодавством, а саме Законами України «Про освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту».

Якість фахової передвищої освіти – відповідність умов освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам фахової передвищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, яка забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти [1].

Відповідно до п. 2. ст.17 «Система забезпечення якості фахової передвищої освіти» розділу IV «Забезпечення якості фахової передвищої освіти» Закону України «Про фахову передвищу освіту» однією із вимог до якості фахової передвищої освіти є забезпечення дотримання студентоорієнтованого навчання в освітньому процесі.

Закон України «Про фахову передвищу освіту» вперше формулює поняття студентоорієнтованого навчання як сучасного підходу до організації освітнього процесу, що передбачає [1]:

- заохочення здобувачів фахової передвищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу;
- створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів фахової передвищої освіти, включаючи надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії;
- побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства здобувачів фахової передвищої освіти та адміністрації, педагогічних (науково-педагогічних) та інших працівників закладу фахової передвищої освіти.

Порівняємо, якщо у стандартній парадигмі навчання наголос часто ставиться на обсязі інформації, то у парадигмі студентоорієнтованого навчання – на умінні критично застосувати нову інформацією, творчо, професійно використовувати її у майбутній роботі за фахом.

Що стало підставою для переходу до студентоорієнтованої моделі організації освітнього процесу у системі фахової перед вищої освіти?

Останніми роками можна спостерігати значне збільшення кількості студентів, які ставлять за мету здобути якісну освіту. Глобалізація дала змогу потенційним студентам фактично вільно обирати заклад освіти, що суттєво посилило конкуренцію між ними. Принагідно зазначимо, що така конкуренція сьогодні існує не лише на національному рівні, а вже і на міжнародному рівні (це, звичайно, в більшій мірі стосується університетської освіти, проте, не будемо забувати про кількісний показник української молоді, яка здобуває професійну освіту у закладах Польщі, Чехії). Сучасне покоління молоді значно різниться від попередніх способами отримання та засвоєння інформації, її обробки та використання (тут мова про глобальне входження інформаційних технологій у всі сфери життя, в тому числі і

освіту). Сьогодні не достатньо лише отримати або володіти інформацією (її легко можна знайти завжди в мережі Інтернет), натомість важливим стає обробка інформації, вміння критично мислити, аналізувати, синтезувати, передавати інформацію іншим особам. Це означає, що сучасні студенти вимушені розвивати ті навички, які не були цінними для студентів минулих поколінь. Все це спонукає переорієнтовувати традиційне навчання на студентоорієнтоване. Важливою частиною таких змін мають стати викладачі, які повинні пристосуватися до нових викликів сучасної освіти.

Роль викладача має змінитися: якщо раніше викладач розглядався та оцінювався з позиції *«педагог з міцним фундаментом фахових знань»*, то зараз необхідно, щоб до цієї позиції обов'язково додалося «*педагог, який творчо організовує освітній процес, має достатній досвід практичної діяльності за фахом, залучає студентів до активної співпраці, розвиває їхнє критичне мислення».* Саме ці якісні характеристики сучасного викладача здатні сформувати інтегральну компетентність фахового молодшого бакалавра: *здатність вирішувати типові спеціалізовані завдання (задачі) у професійній освіті, що вимагає застосування положень і методів наук про освіту, фундаментальних і прикладних наук галузі відповідно до спеціалізації та може характеризуватись певною невизначеністю умов; нести відповідальність за результати своєї діяльності; здійснювати контроль інших осіб у визначених ситуаціях* [2]. Саме тому, студентоорієнтоване навчання вимагає змін у освітній діяльності викладача щодо вибору технологій, методів та засобів навчання.

Завдання сучасного викладача здійснити перехід у освітньому процесі:

- від моделі *«студенти є «клієнтами», які хочуть спожити продукт «знання» у готовому вигляді»* до *«студенти є активною частиною студентської спільноти, освітнього простору закладу освіти, прагнуть навчатися здобувати та ефективно застосовувати знання упродовж всього життя»;*
- від «*викладач визначає послідовність вивчення тем, визначає основні терміни і правила, які потрібно вивчити, встановлює домашні завдання, які є, зазвичай, повторенням або виконанням завдань, аналогічних до розглянутих на занятті»* до *«знання передають шляхом ефективного впровадження новітніх освітніх технологій, що створюють особистісно-розвивальне середовище, забезпечують активну взаємодію у системі «викладач-студент», «студент-студент»;*
- від *«на заняттях формуються спеціальні (фахові) компетентності студентів»* до «*здійснюється всебічний розвиток студентів, надається допомога у їхньому особистому зростанні, забезпечується цілеспрямований виховний вплив на студентів»;*
- від *«студенти набувають навичок відтворювати відомі технології, способи, методи професійної діяльності»* до *«у студентів розвиваються навички критичного мислення, письма, говоріння, читання, застосування набутих знань у нестандартних виробничих ситуаціях»;*

•від «*випускники мають твердий багаж теоретичних знань та практичних навичок*» до «*випускники набули навичок постійно розширювати свої знання у своїй фаховій області»;*

•від *«індивідуалізація навчання*» до «*освітній процес має будуватися на засадах співпраці та активної взаємодії у системі «студент-студент», «студент-викладач», на принципах командної роботи*»,

•від «*під час навчання студенти розуміють академічні висновки*» до «*під час навчання студенти розуміють логіку академічних міркувань, вони також розуміють логіку висновків, способи міркування, у ході яких здійснено ці висновки*».

Внутрішня системи забезпечення якості фахової передвищої освіти включає наступний захід: визначення та послідовне дотримання вимог щодо компетентності педагогічних (науково-педагогічних) працівників, застосовування чесних і прозорих правил прийняття на роботу та безперервного професійного розвитку [2].

Компетентність викладача - наріжне питання у якості освіти. Принагідно зазначимо, що у нормативних документах компетентність викладачів урегульована лише рамково, за обмеженим переліком формальних ознак. Зокрема, ст. 62 Закону України «Про фахову передвищу освіту» встановлює обов'язки педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників закладів фахової передвищої освіти, рівень виконання яких є підставою для оцінки компетентності викладача. Якість викладання здебільше описується еталонами, що не підлягають вимірюванню. Заклади освіти самостійно розробляють шкалу визначення та оцінки компетентності викладачів.

Вважаємо, що компетентність педагогічних (науково-педагогічних) працівників варто оцінювати за такими категоріями:

•*особистість викладача.* Цей параметр визначає основні особисті характеристики викладача: креативність, душевність, активність, передбачуваність, досвід, стабільність, раціональність, ентузіазм, творчість, харизматичність, почуття гумору, турботу про успіхи студентів тощо. Окрім того, цей фактор визначає, наскільки викладач відданий праці, дотримується етичних стандартів, чесний і справедливий тощо;

•*фаховість викладача у предметній області.* Цей фактор дозволяє оцінити глибину обізнаності та професійності викладача у предметній області навчальної дисципліни;

•*компетентність викладача у методиці викладання.* Цей фактор дозволяє виявити рівень володіння ними інноваційними освітніми методиками й технологіями, спектром стратегій навчання; стан впровадження оригінальних, інноваційних ідеї;

•*взаємовідносини зі студентами.* Це визначає, наскільки злагоджені у викладача відносини зі студентами, як викладачу вдається забезпечувати на заняттях продуктивне освітнє середовище;

• *стиль викладання*. Цей параметр визначає, наскільки викладач зданий якісно та доступно пояснювати складний навчальний матеріал, змінювати

стиль викладання за потреби, використовувати різні стратегії навчання, ефективно використовувати навчальне обладнання тощо;

•*компетентність у впровадження інклюзивних процесів*. Цей параметр виявляє рівень володіннями викладачем інклюзивними стилями, технологіями навчання, а також методикою диференційованого викладання (прийняття викладачем розмаїття та поліморфності студентського контингенту; забезпечення специфічної організації освітнього процесу в підгрупах за нозологіями захворювань в межах однієї академічної групи. При цьому, інклюзивні стилі, технології та методи мають забезпечувати в повній мірі формування у студентів загальних та спеціальних компетентностей та програмних результатів навчання, визначених ОПП.

Усі розуміють, що кінцевою метою сучасної освіти має стати не завантаження студента фактами і теоріями, а його навчання думати та генерувати нові ідеї, критично мислити. Впровадження студентоорієнтованого навчання - це організація освітнього процесу таким чином, що максимально відповідає бажанням і потребам студентів. Залучення студентоорієнтованих технологій сприятимуть формування абсолютно нового типу спеціаліста, який підготовлений до вирішення неструктурованих задач. Зумовлять відхід від старих методів навчання, які передусім орієнтовані на передачу відомих знань і вирішення типових завдань, і уже не спроможні повною мірою задовольнити сучасного студента.

Сучасна освіта покликати стати освітою як підготовка до життя. Центральною її ланкою має бути окрема людина. Щонайбільше розкриття індивідуальних здібностей студентів, виняткових, унікальних особливостей психіки та інтелекту стають головною ціллю всього освітнього процесу.

У свій час А. Дістервег сказав «*Без прагнення до наукової роботи вчитель неминуче потрапляє під владу трьох педагогічних демонів: механічності, рутинності, банальності, він дерев'яніє, кам'яніє, опускається, а навчання перетворюється на натаскування й дресирування»*. Крилата цитата видатного німецького педагога демократа XVI ст. і досі є актуальною. Роль викладача у сучасному освітньому процесі, у побудові інноваційної парадигми сучасної освіти, реалізації завдань студентоорієнтованого навчання, забезпеченні якості освіти стає визначальною , проте, без його професійності, компетентності, ініціативи, без бажання змінювати, передусім себе, освіта буде приречена на значні «збитки» вже у найближчому майбутньому.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України «Про фахову передвищу освіту», № 2745-VIII від 6 червня 2019 року. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text (дата звернення: 24.05. 2021).
2. Проєкти стандартів. URL:https://mon.gov.ua/ua/osvita/fahova-peredvisha-osvita/sektor-fahovoyi-peredvishoyi-osviti/proyekti-standartiv (дата звернення: 24.05. 2021).

3. Ставицький А.М. Роль викладача-лідера у сучасному університеті. URL:https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/Rol_vikladacha-ledera_v_Univ_A.Stavitskiy_2016-40p.pdf (дата звернення: 24.05. 2021).
4. Чумак О.В. Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf (дата звернення: 24.05. 2021).

Кочубей-Литвиненко О. В.,
кандидат технічних наук., доцент,
директор Навчально-наукового інституту
харчових технологій
Національного університету
харчових технологій;

Фаін А. В.,
викладач навчальних дисциплін природничого циклу
кафедри фундаментальних
та спеціальних дисциплін
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються змістова сутність, функціональне призначення навчально-методичного забезпечення в закладах фахової передвищої освіти, сучасні нормативні вимоги до нього, а також зміст навчально-методичних комплексів дисциплін профільної середньої освіти

Ключові слова: *фахова передвища освіта, навчально-методичне забезпечення, навчально-методичний комплекс.*

Двадцять перше століття пойменовано ерою професіоналів. Цим підкреслено, що підготовка фахівців у закладах освіти – це чинник суспільних змін. Нині тлумачать фахову підготовку по-іншому, звертаючи увагу на такі аспекти проблеми, які до цього часу не були в полі зору: мало мати диплом, треба бути фахівцем, якого визнають у більшості країн світу. Подібна мотивація питання зумовлює якісно нові вимоги до підготовки фахівців, потребує нових підходів до професійної діяльності, а їхнє втілення – сучасного навчально-методичного забезпечення процесу навчання у закладу фахової передвищої освіти.

Крім того відбувається стрімкий розвиток системи професійної освіти в Україні, який зумовлений сучасними трансформаційними, інтеграційними процесами в економічній та соціальній сферах, потребами не лише вітчизняного ринку праці, а й європейського також. Необхідність підвищення якості підготовки висококваліфікованих фахівців різного рівня не втрачає актуальності, особливі вимоги зростають до закладів післяшкільної освіти, зокрема коледжів і технікумів, що набувають належне місце у системі неперервної освіти. Закон України "Про фахову передвищу освіту» (в редакції № 2745-VIII від 06.06.2019) [3,4] сприяв створенню нової самостійної ланки, єдиної системи професійної неуніверситетської освіти з метою підвищення якості освітніх послуг, задоволення потреб ринку праці, підготовки фахівців різних спеціальностей, зокрема для нових професій. В сучасних умовах освітні заклади в системі фахової передвищої освіти одержують змогу обирати власну траєкторію розвитку, творчо застосовувати інноваційні технології для забезпечення якості професійної освіти, модернізувати спеціальності й відкривати нові відповідно до ринкових вимог.

Одним з головних завдань закладу фахової передвищої освіти є організація на високому рівні освітнього процесу, що забезпечує якість професійної підготовки фахівців. Зрозуміло, що рівень освітньої діяльності значно залежить від застосування й поєднання різних форм та активних, інтерактивних, інноваційних технологій і методів навчання. Однак концептуальний підхід, науково-теоретичне підґрунтя визначальні для організації освітнього процесу, зокрема, окреслення змісту, вибору методів, прийомів навчання, а також для застосування різноманітних стимулів залучення студентів до діяльності. Тому змістове наповнення навчально-методичного забезпечення навчального процесу у закладі освіти має відтворювати логіку формування готовності здобувачів освіти до професійної діяльності та гнучкого переулаштування в залежності від вимог ринку праці.

Навчально-методичне забезпечення навчального процесу — це сукупність документів, наукових, навчальних, методичних матеріалів, які описують зміст, встановлюють структуру, визначають результат, регламентують перебіг навчального процесу. Відповідно до лист МОН 1/9-434 від 09.07.2018 року "Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення» Основним документом навчально-методичного забезпечення дисципліни, передбаченим освітнім законодавством, є робоча програма навчальної дисципліни, вимоги до змісту якої встановлені п. 38 Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності (програма навчальної дисципліни, заплановані результати навчання, порядок оцінювання результатів навчання, рекомендована література (основна, допоміжна), інформаційні ресурси в Інтернеті). Програма навчальної дисципліни, передбачена п. 12 ч. 3 ст. 34 та ч. 7 ст. 35 Закону України «Про вищу освіту», є одним із складників робочої програми [2].

Законодавство також передбачає створення контрольних завдань для оцінювання рівня знань студентів. Як правило, такі контрольні завдання створюють з усіх навчальних дисциплін, передбаченими освітньою програмою.

Положенням про організацію навчального процесу у закладу фахової передвищої освіти визначаються основні компоненти навчально-методичного забезпечення навчального процесу, які включає в навчально-методичний комплекс дисципліни. Навчально-методичний комплекс дисциплін профільної середньої освіти – це сукупність нормативних, навчально-методичних та програмних матеріалів із конкретної дисципліни, представлених у паперовій та (за вимогою закладу освіти) в електронній формах, необхідних і достатніх для ефективного виконання робочої програми з дисципліни, формування у здобувачів фахової передвищої освіти відповідних компетентностей, передбачених освітньою програмою.

До структури навчально-методичного комплексу дисциплін профільної середньої освіти мають має входити:

- навчальна програма дисциплін профільної середньої освіти, затвердженої наказами МОН від 23.10.2017 № 1407 «Про надання грифу МОН навчальним програмам для учнів 10-11 класів загальної середньої освіти» та від 24.11.2017 № 1539 «Про надання грифу МОН навчальним програмам з фізики і астрономії для учнів 10-11 класів та польської мови для учнів 5-9 та 10-11 класів закладів загальної середньої освіти»;
- робоча програма, які відповідає структурі Типової робочої програми розробленої та затвердженої у закладі освіти;
- конспект (план-конспект) лекцій навчальної дисципліни
- методичні вказівки (рекомендації) до практичних занять, лабораторних робіт, навчальних проектів;
- методичні рекомендації до самостійної позааудиторної роботи студентів;
- матеріали контролю знань студентів - завдання (тести, задачі, запитання) для поточного (тематичного) контролю знань студентів та питання (завдання) до семестрового (річного) контролю з навчальної дисципліни.

Навчально-методичні комплекси можуть містити додаткові матеріали за рішенням викладача дисципліни чи відповідно до Положення про навчально-методичний комплекс у закладі фахової передвищої освіти, а саме робочий зошит (методичні рекомендації до оформлення звіту) за наявності, перелік візуального супроводу, що містить презентації, навчальні відеофільми, перелік ППЗ, що можуть застосовуватись під час вивчення навчальної дисципліни, перелік інших форм унаочнення у залежності від специфіки навчальної дисципліни.

З огляду на пандемію COVID-19, спричинену коронавірусною хворобою SARS-COV-2, запроваджені карантинні обмеження та переходу на дистанційну форму навчання - доречно рекомендувати викладачам мати не

лише паперові навчально-методичні комплекси, я й електронні. Бажано, щоб електронні варіанти навчально-методичних комплексів були розміщені на навчальних платформах закладу освіти – наприклад Moodle, Google Classroom тощо. Кожному студенту навчального закладу під час дистанційного навчання мають бути доступні всі необхідні матеріали для належного засвоєння навчального матеріалу та забезпечення формування відповідних компетентностей навчальної дисципліни профільної середньої освіти, допомогти йому підготуватися до успішного проходження ЗНО при його наявності.

Таким чином, удосконалення навчально – методичного забезпечення дисциплін профільної середньої освіти у системі фахової передвищої освіти, сприяє кращому забезпеченню засвоєння знань здобувачами освіти, розвитку пізнавальної діяльності та забезпечує формування предметних та загальнопредметних компетентностей передбачених навчальними програмами дисциплін та освітніми програмами в цілому.

Список використаних джерел та літератури:

1. Концептуальні засади реформування середньої школи URL:https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 19.01. 2021).
2. Листа Міністерства освіти і науки України від 09.07.2018 № 1/9-434 . URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-19-434-vid-09072018-roku-shodo-rekomendacij-z-navchalno-metodichnogo-zabezpechennya (дата звернення: 17.03. 2021).
3. Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013# Text9 (дата звернення: 17.03. 2021).
4. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти ІІІ ступеня, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 406 URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-iii-stupenya-408 (дата звернення: 10.12. 2020).
5. Типова освітня програма профільної середньої освіти закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на базі базової загальної середньої освіти, затвердженої наказом МОН України від 01.06.2018 року № 570. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-profilnoyi-serednoyi-osviti-zakladiv-osviti-sho-zdijsnyuyut-pidgotovku-molodshih-specialistiv-na-osnovi-bazovoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti (дата звернення: 6.04.2021).
6. Як створити шкільний простір, що мотивуватиме учнів навчатися. URL: https://nus.org.ua/articles/yak-stvoryty-shkilnyj-prostir-shho-motyvuvatyme-uchniv-navchatysya/ (дата звернення: 12.03.2021).

Блажевич Ю. І.,
кандидат історичних наук,
доцент, доцент кафедри суспільних дисциплін
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ВІТАГЕННІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У КУРСІ «РЕЛІГІЄЗНАВСТВО»

В статті на основі документальних, архівних та релігієзнавчих матеріалів висвітлено питання використання вітагенних технологій на заняттях з курсу релігієзнавства по темі «Релігія і мораль. Релігійна символіка». Також визначено методику застосування вітагенних технологій на занятті, акцентовано увагу студентів на основних етапах становлення релігійної моралі, зроблено порівняльний аналіз морально-етичних принципів і норм різних релігійних конфесій, розглянуто особливості зазначеної теми. У ході заняття групу було поділено на підгрупи, розроблено відповідні завдання, проведено тестування. В ході підсумкового етапу студентам було запропоновано самостійно оцінити свою участь в заняттях та висловити власні думки, враховуючи свій життєвий досвід.

Ключові слова: *вітагенні технології, релігієзнавство, релігійні конфесії, студенти, життєвий досвід, досвід життя, мораль, релігійна символіка.*

Актуальність обраної теми зумовлена підвищеним інтересом до застосування інтерактивних методів та використання вітагенних технологій на заняттях з релігієзнавства, що допомагає студентам у процесі навчання, стимулює їх до самоосвіти, а викладачам дозволяє економно використовувати час навчального процесу.

Згідно з особистісно-діяльним підходом до організації навчального процесу в його центрі знаходиться студент. Формування особистості і її становлення відбувається у процесі навчання за дотримання відповідних умов: створення позитивного настрою для навчання; формування відчуття рівного серед рівних; створення і забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; сприяння усвідомленню особистістю цінності колективно зроблених висновків; можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша; викладач не є засобом «похвали і покарання», а – другом, порадником, старшим товаришем [1, с.25]. На нашу думку, застосування елементів вітагенного навчання у поєднанні з інтерактивними технологіями забезпечують виконання усіх зазначених умов. Тому доцільно розглянути специфіку понять «вітагенні технології» та «інтерактивне навчання», що дозволить нам застосувати теоретичні надбання під час розробки завдань до заняття, на якому вивчається тема «Релігія і мораль. Релігійна символіка».

Як відомо, принцип опори на життєвий досвід студентів і учнів завжди цікавив вчених. У центрі уваги дидактики у різні історичні періоди знаходилися різні аспекти: взаємодія викладача і колективу (Я. Л.

Коменський); виховання в процесі навчання (І.Ф. Гербарт); взаємодія вчителя і учня в контексті змісту освіти (К. Д. Ушинський); поєднання пізнання й діяльності у розв'язанні буденних, життєво значущих проблем (Дж. Дьюї); вільне навчання й виховання в умовах збагаченого освітньо-виховного середовища (С. Френе) [2, с.59]. У їх роботах знаходимо такі синонімічні поняття, як «вітагенні технології», «вітагенне навчання» та «вітагенна педагогіка».

Важливими у з'ясуванні сутності вітагенного навчання є, на нашу думку, висновки, зроблені академіком А.С. Бєлкіним, який запропонував розрізняти поняття «досвід життя» і «життєвий досвід». Досвід життя – вітагенна інформація, пов'язана із розумінням тих чи інших станів життя і діяльності, яка не має для людини достатньої цінності. Життєвий досвід – вітагенна інформація, що стала надбанням особистості, знаходиться у резервах довготривалої пам'яті і у стані постійної готовності до самоактуалізації в адекватних ситуаціях [1, с.36]. Одним із основних завдань застосування вітагенних технологій є переведення досвіду життя у життєвий досвід. Такий перехід відбувається на кількох стадіях на різних рівнях. Перша стадія – первинне сприйняття вітагенної інформації, нерозчленоване, недиференційоване. Друга стадія – оціночна фільтрація інформації. Студент визначає значущість отриманої інформації із загальнолюдських, групових позицій, потім із особистої позиції. Третя стадія – установча. Студент створює (або стихійно, або осмислено) установку на запам'ятовування такої інформації з необхідним терміном збереження, що визначається значущістю, життєвою та практичною спрямованістю цієї установки.

Послуговуючись принципами вітагенного навчання, ми стимулюємо студентів звертатися до їхнього життєвого досвіду, допомагаємо їм зрозуміти внутрішні і зовнішні аспекти проблеми, ділитися власними відчуттями і разом із викладачем шукати істинну суть навчального досвіду.

Аналіз світового досвіду дозволяє визначити ефективні компетентнісно зорієнтовані технології: інтерактивні, проектні, дослідницькі, проблемні, розв'язання ситуативних завдань тощо. На наш погляд, результативними є також вітагенні технології з голографічними проекціями. Голографічний метод проекції в навчанні – це система освітніх технологій, яка спрямована на багатовимірну подачу нового матеріалу і відповідає особливостям сприйняття навколишнього світу і запасу життєвого досвіду. Вітагенна проекція – це вітагенна інформація, що затребувана викладачем у процесі навчання для підготовки до викладу нового матеріалу. Вектор: студент – знання – викладач. Голографічна проекція – інформація, що йде від будь-якого додаткового джерела (вітагенний досвід інших людей, книги, засоби масової інформації, твори мистецтва, наукові дані, зустрічі з фахівцями різних галузей тощо) [8].

Пропонуємо короткий огляд вітагенних технологій з голографічними проекціями. Прийом ретроспективного аналізу життєвого досвіду із розкриттям його зв'язків в освітньому процесі застосовується у тих випадках, коли необхідно використовувати аналітичні здібності й уміння студентів,

співвідносити ціннісну освітню інформацію із запасом вітагенної інформації та зробити необхідні в освітніх цілях висновки.

Важливу роль відіграє прийом стартової актуалізації життєвого досвіду студентів. Суть прийому полягає у з'ясуванні запасу знань на рівні їх повсякденної свідомості, до того, як вони одержать необхідний запас освітніх (наукових) знань. Реалізація цього прийому дає можливість визначити інтелектуальний потенціал як окремих осіб, так і колективу в цілому, створити психологічну установку на одержання нової інформації, використовувати отриману інформацію для створення проблемної ситуації. Технологія використання цього прийому може бути пов'язана з кількома формами організації діяльності студентів:

а) Пряма постановка питання «Що ви знаєте про…»; б) постановка проблемного питання у вигляді опису певної життєвої ситуації; в) опора на письмові роботи студентів, у яких вони викладають вітагенні знання з наступним аналізом викладачем ступеня їхньої поінформованості у галузі навчальної дисципліни; г) актуалізація вітагенного запису практичних умінь, звичок у тому чи іншому виді навчальної діяльності (лекції, семінари, тести, самостійна робота, реферати, практичні заняття тощо).

Ефективність цього прийому обумовлена трьома основними умовами: відповідність поставлених завдань до актуалізації навчальної діяльності й життєвому досвіду та віковим можливостям студентів; форма актуалізації також має відповідати віковим можливостям студентів; будь-яка форма актуалізації віта генного досвіду має супроводжуватися ситуацію успіху та створити студента оптимістичну перспективу.

Пропонуємо студентам орієнтовні завдання, які розкривають на практиці використання методів і прийомів інтерактивного навчання з елементами вітагенних технологій. Інтерактивний урок із використанням вітагенних технологій, елементи якого пропонуються, дає змогу студентам не лише прочитати і переказати те, що написано у книжці, а й активізувати на заняттях і брати активну участь у бесідах і дискусіях, співставляти «за» і «проти», ділитись своїми думками і досвідом із іншими. На цих заняттях студенти поглиблюють свої знання з релігієзнавства, з історії, мистецтва та інших наук, збагачують свій словниковий запас, отже, уміння логічно формулювати і чітко висловлювати свою думку. Позитивним є залучення до спільної справи усіх студентів, незалежно від їхньої успішності.

Доцільно розділити групу на підгрупи. Кожна підгрупа отримує завдання, завдяки чому активізується робота усіх студентів на заняттях, отже, кожен має можливість виступити і отримати оцінку.

Найкраще, на нашу думку, розглядати цю проблему на прикладі теми з релігієзнавства «Релігія і мораль. Релігійна символіка». Насамперед ми у вступній частині пояснюємо зародження релігійної моралі, її становлення і формування у цілісний комплекс загальнолюдських морально-етичних норм і принципів. Зазначаємо, що в процесі становлення людського суспільства спочатку сформувалися релігійні уявлення людей первісних цивілізацій, потім з'явилися універсальні моральні правила, які базувалися на ритуалах,

пов'язаних зі звичаями і традиціями – ритуалах народження, укладання шлюбу, похорон, обробки землі, війни, полювання, будівництва жител, проведення різноманітних урочистих заходів і свят тощо. Ці універсальні моральні правила (добро і зло, любов і ненависть, краса і погань) вже вийшли за межі однієї людської громади і отримали статус загальнолюдських моральних принципів і цінностей. В поєднанні з релігією таке явище засвідчило високий рівень розвитку людського суспільства, важливий прорив в сфері духовної культури, в узгодженні інтересів окремих індивідів один з одним і інтересами суспільства в цілому через систему норм, правил, оцінок їхнього спілкування і поводження. З точки зору моралі, моральні вимоги і уявлення приймають найрізноманітніші форми стосовно людини, здійснюючи регулятивний вплив на нього. Це, насамперед, норми поведінки («не бреши», «не укради», «не убий», «поважай старших» і т. д.); різні моральні якості (доброзичливість, мужність, справедливість, мудрість тощо); моральні принципи (колективізм – індивідуалізм, егоїзм – альтруїзм тощо), вибираючи які ми визначаємо свою моральну орієнтацію в цілому; морально-психологічні механізми самоконтролю особистості (обов'язок, честь, совість); вищі моральні цінності, що складають основу моральної орієнтації людини (сенс життя, воля, свобода, щастя) [7, с. 265-266].

Наголошуємо, що релігія, як духовний і специфічний феномен культури, також здатна виконувати гуманістичну, імперативну, аксіологічну, регулятивну і виховну функції внаслідок того, що вона акумулювала в собі моральний досвід попередніх поколінь, що в афористичній, стислій формі є в знаменитих заповідях Мойсея, у моральних канонах ісламу, буддизму, індуїзму, даосизму тощо. Кожна із світових і регіональних релігій впливала на становлення традицій, звичаїв, норм і принципів поводження. Так, наприклад, християнська мораль запропонувала нову шкалу людських цінностей (крайній ригоризм – відмова від свавілля і повне підпорядкування волі Бога; аскетизм; розрада – спокута страждань і вічне блаженство в іншому світі; принцип любові як універсальний принцип моралі; принцип милосердя, що означає прощення образ, жаль і допомога стражденним тощо). Християнство рішуче засудило жорстокість, насильство, гноблення, возвеличило бідних і нужденних. В Новому Завіті було сформульовано Ісусове «золоте правило» моральності і релігійності: «І так в усьому, як хочете, щоб з вами поводились люди, так поводьтесь і ви з ними» [8, с. 232].

У Корані, священній книзі мусульман, і в Сунні – священному переказі, містяться розпорядження, що визначають переконання, формують моральні цінності і релігійну совість віруючих, а також виступають джерелами конкретних норм, що регулюють поводження. Це шаріат – «прямий правильний шлях», закон, який в масовій свідомості сприймається як ісламський спосіб життя в цілому, всеосяжний ісламський комплекс правил поведінки, що включає найрізноманітніші норми – релігійні, моральні, юридичні, а також звичаї і традиції [9, с. 182-184]. Водночас варто зазначити, що в буддизмі, третій світовій релігії, також сформульовані морально-етичні принципи і норми, що відбивають постійні, не піддані змінам інтереси й

потреби прихильників цієї віри. Досить своєрідним є моральні засади, що сповідують індуїсти, конфуціанці, даосисти та ін. Взагалі, у східних релігіях Бог, Світ і Людина – це, по суті, одне і те саме. Світ є божественним, упорядкованим через Світовий Закон, який не залежить ані від людей, ані від богів. Людина в цій тріаді, фактично крім безсмертя, рівна Богам [10, с. 137-163]. У Західних країнах Бог, Світ і Людина – це різні інстанції. Світ створений Богом-Творцем, залежить від нього і може бути Богом знищений. Людина одержала від Бога безсмертну душу, тому стоїть над Світом, але під Богом, є його рабом.

Наголошуємо студентам, що такі релігійні постулати, що сформувалися протягом віків і нині відіграють свою роль у вихованні високоморальних, духовно багатих громадян, допомагають владним структурам у багатьох випадках стримувати агресивні наміри, слугують специфічним психологічним гальмом в складних життєвих ситуаціях.

Після такої вступної частини переходимо до практичного втілення вітагенних технологій. Насамперед ставимо завдання підгрупам: підгрупа релігієзнавців (інформація або виступ щодо становлення і розвитку релігієзнавчої науки і її роль в сучасному світі); підгрупа аналітиків (виступ щодо порівняльного аналізу морально-етичних норм і принципів різних релігійних конфесій); підгрупа істориків (інформація щодо історії становлення релігії і церкви в Україні); підгрупа краєзнавців (аналіз релігійної сфери Хмельниччини та її регіонів, власні спостереження і висновки). Оскільки доповіді і інформації підготовлені завчасно, це не лише допомагає економно використовувати час, але й сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, адже матеріал, поділений за тематичними ознаками і представлений однокурсниками, не може не зацікавити присутніх. Окрім того, з'являється можливість доповнити виступи або спростувати їх, опираючись на власний досвід і здобуту особисто цікаву інформацію чи факти. Викладачу залишається вміло скерувати дискусію в потрібне русло, задаючи відповідні питання або коректно підсумовуючи результати обговорення. Враховуючи те, що в групі є представники різних конфесій, необхідно також дати можливість висловити своє бачення ситуації всім бажаючим.

Важливим чинником для активізації пізнавального інтересу студентів є обговорення таких морально-релігійних обрядів як хрещення, шлюб, сповідь, причастя, похорони тощо. Тут найбільш позитивно діє принцип опори на життєвий досвід слухачів. Адже серед студентів є вже частина одружених, частина – хрещені батьки, практично всі відвідували церкви, костьоли або доми молитви, сповідались і причащались. Доцільно вислухати представників різних конфесій, поставити коректні питання щодо особливостей тих чи інших релігійних обрядів, провести обговорення, особливо дискусію, в толерантному руслі. Для цього оголошуємо й заздалегідь приготовлені питання:

1) На вашу думку, які з десяти заповідей Бога єврейському народу актуальні для сьогодення?;

2) Визначте, у чому полягає характерна особливість буддизму як релігійного вчення?;

3) На вашу думку, Ісус Христос – реальна історична постать чи міфічний образ?;

4) У чому виявляються основні організаційні та культові особливості і відмінності між православними, католиками і протестантами?;

5) На вашу думку, чим пояснюється життєздатність ісламу?;

6) Чим відрізняється філософська картина світу від релігійної?;

7) На вашу думку, які морально-етичні принципи і норми характеризують нетрадиційні культи і неорелігії?

Після встановлення правильних точок зору щодо зазначених питань доцільно запропонувати 2-3-хвилинну письмову роботу, яка розпочиналася б такими словами (відповідно до власного життєвого досвіду і переконань): а) Вірю…; б) В цілому правильно, але…; в) Сумніваюся…; г) Не вірю…; д) Не тільки не вірю, але й вважаю помилковими…; е) Заперчуючи ці дії, я пропоную свої…

Після завершення першої частини теми і підведення спільно зроблених висновків, переходимо до другої частини, пов’язаної з релігійною символікою. Ця частина теми також в основному базується на власному життєвому досвіді студентів, які неодноразово бували в культових спорудах, бачили відмінності між ними, своєрідність архітектури, внутрішнє оздоблення, різноманітне церковне начиння тощо. Кожна будівля, кожна річ (ікони, світильники, хоругви, картини, написи, статуї, одяг, свічки, книги, іконостаси), має свою символіку і завдання викладача полягає в тому, щоб розкрити суть, зміст і призначення релігійної символіки, етапи її формування і становлення, особливо символіки християнства, ісламу, іудаїзму, буддизму та інших релігій. В давні часи символіка була таємним знанням, яке реально охоронялось вузьким колом утаємничених осіб. Нині символи надзвичайно важливі для розуміння шляхів розвитку людської думки, мистецтва, звичаїв, релігії і міфології.

У вступній бесіді необхідно зазначити студентам, що в наш час існують три світові релігії – буддизм, християнство, іслам. В усіх світових релігіях є священні книги (у християн – Біблія, у мусульман – Коран, у буддистів – Трипітака), побудовані за подібними моделями: спочатку розглядається питання про походження світу і всього сущого, далі – про доісторичні часи, про древніх царів і героїв, які сприяли становленню певної релігії. Після цього ведеться розповідь про історію народу, його закони і мораль, пророків, про все те, що ми розуміємо під поняттям духовної культури. Важливе місце в цьому аспекті займають релігійні ритуали – символічні дії, які стимулюють сприйняття людини тих чи інших постулатів. В релігійному ритуалі всі слова, жести, звуки, запахи – це відповідні символи, які відображають внутрішній стан людини в моменти найвищого духовного піднесення. Сюди відносяться молитовна поза, піст, сповідь, причастя, проскура, хрест, якір надії тощо [11, с. 184 - 187].

В середні віки вважалося неправильним зображати Бога у вигляді людини, тому, наприклад, в християнстві довгий час Ісус Христос зображався у вигляді ягняти, виноградної рози, риби, монограми, променів світла та ін., Святий Дух – у вигляді голуба, вогню, символічним зображенням Бога-Отця була Десниця Божа. Свої символи-зображення мали ангели, архангели, апостоли, євангелісти, святі [11, с.188-250]. В ісламі заборонено будь-які зображення божественних сил, однак культові споруди несуть важливі символічні значення – це Гробниця Мухаммеда в Медіні, Кааба – древня святиня мусульман в Мецці, Велика мечеть в Медіні. Важливий релігійний зміст несуть такі ритуальні символи ісламу як Курбан-байрам – щорічне свято жертвоприношення, Намаз – обов'язкова щоденна п'ятикратна молитва, Омовіння – символ очищення водою, Хадж – один з п'яти обов'язків мусульманина – паломництво до Мекки, відвідання її старовинного храму Кааби, слухання проповіді, символічне кидання каменів у диявола, семиразовий обхід Кааби, молитви, цілування чорного каменя, пиття води з священного джерела та ін. Хадж приурочений до свята жертвоприношення [12, с.292 - 385]. В буддизмі, одному з трьох світових релігій, такими символами є чотири благородні істини, восьмирічний шлях, потрійний шлях для очищення людини через проповідь дхарми – закону, вчення, що приводить до досягнення нірвани (стан вічного покою і блаженства). Окрім цього символами буддизму є статуї Будди, Сансара (Колесо Буття), Майтрейя (майбутній Будда, Мандала (символічна молодь Всесвіту, розумного космічного Початку), Пагода (архітектурний символ Будди), Посох (атрибут буддійського монаха), Тантризм (вчення, що сповідує методику досягнення найвищої досконалості), Ступа (поховальна споруда у вигляді напівсфери на циліндричній основі, яка символізує Всесвіт) [14, с.280-307]. В багатьох інших релігіях є свої символи, звичаї, однак враховуючи ліміт часу, ми тільки фіксуємо цей момент.

Для закріплення матеріалу другої частини теми заняття нами використовуються тести (10 хвилин). Тестові зображення релігійних символів трьох світових релігій подаються через малюнки християнських символів – ягняти, Трійці, голуба, хрестів (православних, католиків, греко-католиків), якоря; символи буддизму – сансара, тантра, пагода, мандала; ісламу – мечеть, Кааба, Гробниця Мухаммеда. Коментарі викладача звучать зразу ж після завершення тестування. До цього процесу залучаються студенти, які з чотирьох відповідей повинні були визначити правильну і висловити своє ставлення до тієї або іншої символічної фігури-картинки. На нашу думку, це формує в тестуючих стійке запам'ятовування через коментування і співставлення з своїм життєвим досвідом.

В ході підсумкового етапу заняття по темі «Релігія і мораль. Релігійна символіка» студентам пропонується самостійно оцінити свою участь в цьому процесі у формі гри «Мікрофон», яка дає можливість застосувати елементи вітагенного навчання. Це означає, що учасники заняття мають змогу формулювати свої думки та висловлювати власні переконання,

погоджуватись з думками своїх однокурсників або спростовувати її, спираючись на власний досвід.

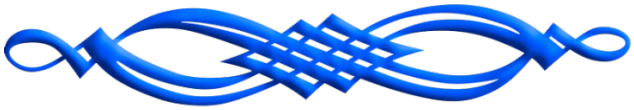
Таким чином, по-перше, ми вважаємо, що заняття із використанням вітагенних технологій дають студентам змогу розкритися особистісно і пробуджують бажання до самоосвіти і самовдосконалення, адже це і є головною метою навчання. На таких заняттях жоден із його учасників не залишається непоміченим, і у кожного є можливість побачити свій результат і свою оцінку. По-друге, використання таких технологій дає змогу активно залучати студентів до процесу навчання, співставляти і використовувати отриману інформацію у повсякденному житті, виконати більшу кількість завдань за рахунок економно використаного часу, а також реалізувати потенційні можливості особистості та актуалізувати інтелектуальний потенціал студентів.

По-третє, матеріал статті можна використати в курсі релігієзнавства, історії України, історичного і релігійного краєзнавства, історії світової і української культури, при проведенні різноманітних виховних заходів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Белкин А. С. Витагенное образование. Голографический подход. / А. С. Белкин, Н.К. Жукова. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 1999. С. 5-63.
2. Зушман М. Тематично-стильова своєрідність малої прози Б.Лепкого й М. Коцюбинського: [Типологічні порівняння малої прози Михайла Коцюбинського й Богдана Лепкого з точки зору їх тематики] / М. Зушман // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія. Вінниця: ВДПУ, 2005. Вип.7. С. 102-105.
3. Кукушин В. С. Педагогика начального образования [Текст] : учеб. пособие / В. С. Кукушин, А. В. Болдырева-Вараксина. Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2005. С. 46-243.
4. Кучин Л. І. З досвіду вітагенної педагогіки. / Л. І. Кучин // Всеукраїнська науково-методична конференця «Розвиток біологічної освіти в Україні». Мелітополь, (26-27 вересня), 2006. С. 58-60.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. К., 2002. С. 46-68.
6. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. К.: Міленіум, 2002. С. 18-102.
7. Релігієзнавство: Навчальний посібник / А.Г. Баканурський та ін. К.: «Професіонал», 2004. 304 с.
8. Протоієрей Серафим Слобідський. Закон Божий. Підручник для сім'ї та школи. Видання третє. К.: АТ «Книга», 2004. 654 с.
9. Вандишев В.М. Релігієзнавство: Навчальний посібник / В.М. Вандишев. К.: Кондор, 2009. 240 с.
10. Кислюк К.В., Кучер О.М. Релігієзнавство: Підручник для студентів вузів // Народ. укр. акад. 5-е вид. виправл. і доп. К.: Кондор, 2007. 673 с.

11. Язык символов: мифология и религия / Сост. В.М. Рошаль. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 384 с., ил.
12. Шевченко В.М. Словник-довідник з релігієзнавства. К.: Наукова думка, 2004. 560 с. (словники України). Бібліогр.: С. 554-559.



Складанівський О. Л.,
викладач кафедри фундаментальних
та спеціальних дисциплін
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЗАХИСТ УКРАЇНИ» В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

В статті обґрунтовано зміст системного уявлення про військово-патріотичне виховання як складову частину національно-патріотичного виховання молоді, який конкретизується в інформаційному та навчально-методичному забезпеченні навчального предмета «Захист України»; обґрунтовано принципи розроблення навчально-методичного забезпечення навчального предмета «Захист України», дотримання яких забезпечує його ефективність; визначено особливості адаптації навчально-методичного забезпечення навчального предмета «Захист України» в режимі реального та відкладеного часу (формат дистанційного навчання) в умовах викликів світової пандемії COVID-19.

Ключові слова: *навчальний предмет, дистанційне навчання, навчальні заняття, практична підготовка, консультаціясамостійна робота, контрольні заходи, самоконтроль.*

Події останніх років на сході країни викликали хвилю патріотизму, яка сколихнула всю Україну. Самоорганізація громадянського суспільства, відданість і героїзм пересічних українців, військовослужбовців та добровольців стали одними з визначальних факторів, що дозволили зупинити агресора.

Сьогодні в експертному середовищі європейських країни активно обговорюються нові підходи щодо питання патріотичного виховання в умовах зростання рівня терористичної загрози та неконтрольованої міграційної хвилі в Європейський Союз. Тому забезпечення належним чином національного суверенітету і територіальної цілісності України вимагає спрямування системи виховання молоді на становлення свідомих громадян і патріотів української соборності.

Метою навчального предмета «Захист України» є формування в молодих людей життєво необхідних знань, умінь і навичок щодо захисту України та дій в умовах надзвичайних ситуацій, а також провідним методологічним підходом реалізації визначеної мети є запровадження компетентнісного підходу в освітній процес закладів освіти з урахуванням ключових компетентностей як результату навчання [3].

Зокрема, у відповідності до навчальної програми (рівень стандарту), затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 04.11.2020 р. №1377, навчальний предмет «Захист України» забезпечує такі ключові компетентності здобувачів освіти: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; екологічна грамотність і здорове життя [3].

Мета реалізовується комплексом таких навчальних і виховних завдань:

- ознайомлення студентської молоді з основами нормативно-правового забезпечення захисту України, цивільного захисту населення та особистої безпеки людини;

- усвідомлення студентською молоддю свого обов'язку щодо захисту України в разі виникнення загрози незалежності та територіальній цілісності держави;

- набуття знань про функції Збройних Сил України та інших військових формувань, їхні характерні особливості;

- засвоєння основ захисту України, цивільного захисту населення, домедичної допомоги, здійснення психологічної підготовки молоді до захисту України;

- підготовка студентів до захисту України, професійної орієнтації молоді до служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях, визначених чинним законодавством, до захисту життя і здоров'я, забезпечення власної безпеки і безпеки інших людей у надзвичайних ситуаціях мирного і воєнного часу.

Зміст навчання в освітніх закладах, який визначається навчальними планами підготовки фахівців, освітньо-професійними програмами та навчальними програмами предметів, конкретизується в інформаційному та навчально-методичному забезпеченні предмета [7].

Дотепер існує вагання у визначенні поняття «забезпечення предмета», отже, дослідження цих аспектів є актуальним.

Навчальний предмет - як освітній компонент являє собою самодостатню й формально структуровану частину освітньої програми, що містить педагогічно адаптований зміст основ будь-якої галузі діяльності.

Навчальний предмет «Захист України» вивчається у закладах освіти України відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392, та є базовим навчальним предметом згідно Типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти ІІІ ступеня,

затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 р. №408 (зі змінами) [1, 2].

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу з навчального предмета «Захист України» в єдності його цілей, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм являє собою сукупність інформаційних і навчально-методичних матеріалів, що призначені забезпечити всі основні його етапи − від надання навчальної інформації, її сприйняття, усвідомлення й застосування з метою оволодіння визначеним обсягом знань та переліком визначених компетентностей, до контролю результатів вивчення навчального предмета. Унормована на відомчому та/або інституційному рівні сукупність зазначених вище матеріалів складає навчально-методичний комплекс навчального предмета (НМКП) [4].

Навчально-методичний комплекс навчального предмета «Захист України» - сукупність нормативних, навчально-методичних та програмних матеріалів, представлених у паперовій та/або електронній формах, упорядкованих без порушення авторських прав на твори, що входять до складу НМКП, необхідних і достатніх для ефективного формування у студентів відповідних компетентностей, передбачених освітньою програмою спеціальності відповідного рівня освіти.

Навчально-методичний комплекс навчального предмета «Захист України» містить:

1. Навчальну програму навчального предмета, яка складається з двох тематичних планів, які вивчаються під час навчально-польових зборів/занять (тематичний план № 1) і навчально-тренувальних занять (тематичний план №2). У кожному періоді навчальний предмет вивчається за тематичними планами № 1, № 2 окремо. Навчальний предмет при цьому в обох випадках називається «Захист України» з уточненням «Основи медичних знань» для тематичного плану № 2. Тематичний план № 1 - вивчення предмета «Захист України» юнаками та тематичний план № 2 - вивчення предмета «Захист України» («Основи медичних знань») дівчатами. Тематичний план № 1 можуть опановувати й дівчата, які виявили вмотивоване бажання, та за згодою їхніх батьків (опікунів). Тематичний план № 2 можуть вивчати юнаки, які за станом здоров’я чи релігійними переконаннями не можуть опановувати тематичний план № 1 за умови подання відповідних медичних довідок, довідок релігійних громад.

2. Робочу навчальну програму навчального предмета.

3. Конспекти лекцій навчального предмета.

4. Методичні вказівки (рекомендації) до проведення лабораторних/ практичних/семінарських занять та самостійної роботи студентів.

5. Матеріали щодо контролю:

- завдання (тести) для поточного (модульного) контролю знань студентів;

- питання (завдання) до семестрового контролю з навчального предмета;

- критерії оцінювання навчальних досягнень студентів за такими видами діяльності: засвоєння техніки виконання вправи (може здійснюватися окремо від прийому навчального нормативу), виконання навчального нормативу (з

урахуванням динаміки особистого результату), виконання навчальних завдань під час проведення заняття, засвоєння теоретико-методичних знань;

- комплексну контрольну роботу (ККР).

Зміст окремих складових НМКП «Захист України» визначається специфікою викладання, формою навчання здобувачів освіти, формою організації й проведення занять, перспективами використання.

У процесі розроблення навчально-методичного забезпечення навчального предмета «Захист України» визначається програмовий зміст курсу, логіка, структура його вивчення, комплекс методів та освітніх технологій, засоби навчання, засоби діагностики й контролю, а також доповнюється зазначений вище перелік додатковими інформаційними і методичними матеріалами. Такими матеріалами є банк тестів, контрольних завдань, наочні об'єкти, презентації, аудіо- та відеоматеріали тощо.

Зокрема, для підготовки студентської молоді з цивільного захисту доречними є такі наочні об'єкти: протипилова тканинна маска; респіратор; протигаз фільтруючий (ГП-7, ГП-7В, ГП-9); протигаз дитячий (ДП-6, ДП-6М, ПДФ-Д, ПДФ-Ш); легкий захисний костюм; загальновійськовий захисний комплект (ЗЗК); прилад радіаційної розвідки і контролю радіоактивного забруднення (ДП-5В (Б), МКС-У МКС-07, МКС-05); прилади контролю радіоактивного опромінення (ДП-22В, ДП-24, ІД-І); прилад хімічної розвідки ВПХР; аптечка індивідуальна (АІ-2); аптечка індивідуальна багатоцільова «Швидка допомога»; індивідуальний протихімічний пакет (ІПП-8); індивідуальний перев'язувальний пакет (ІПП); плакати з цивільного захисту («Державна і військова символіка», «Основи військового законодавства України», «Складові сектора безпеки (загальна структура Збройних Сил України та інших військових формувань)», «Військові звання й знаки розрізнення. Зразки військової форми одягу», «Стройові прийоми і рух без зброї. Строї відділення», «Виконання вправ зі стрілецької зброї та заходи безпеки», «Автоматична зброя», «Ручні осколкові гранати», «Протитанкові і протипіхотні міни», «Склад відділення та його озброєння», «Основні зразки озброєння та військової техніки Збройних Сил України», «Військова топографія. Місцевість та її значення у бою. Орієнтування на місцевості», «Вогнева позиція (обладнання та маскування)», «Цивільний захист», «Основи медичних знань і допомоги».

Для домедичної підготовки доречними є такі наочні об'єкти: аптечка індивідуальна військова; манекен для тампонування ран; манекен для проведення непрямого масажу серця та штучного дихання; тренажер зовнішнього автоматичного дефібрилятора; турнікет типу CAT; марля для тампонування ран; бандаж компресійний; назофаренгіальний повітровід; рукавички нестерильні; бинт 7 × 14 см еластичний; шини м'які різних розмірів, щиток для ока захисний; пластир в рулоні 3 × 500 см; маска з клапаном для ШВЛ; ноші жорсткі; пов'язка оклюзійна клапанна; термоковдра; методичний посібник для викладача з надання домедичної допомоги; відеофільми за тематикою програми; настанова з медичного забезпечення Сухопутних військ (з'єднання, частина, підрозділ) на воєнний час; косинки медичні; набір плакатів з надання домедичної допомоги («Електротравми», «Техніка реанімації», «Зупинка кровотечі», «Загальні

принципи ПМД», «Перенесення потерпілих», «Транспортна іммобілізація», «Перша допомога при опіках», «Опіки, отруєння, обмороження», «Перша допомога. Алгоритм дій», «Перша допомога при здавлені», «Види інфекційних захворювань», «Перша допомога при переломах», «Перша допомога при пораненнях», «Перша допомога при падінні з висоти», «Способи тимчасової зупинки кровотеч», «Перша допомога при втраті свідомості», «Перша допомога у разі раптової смерті», «Перша допомога при утоплені, задусі», «Перша допомога при уражені електричним струмом», «Перша допомога при переохолодженні, обмороженні»).

Розроблення навчально-методичних матеріалів для навчального предмета «Захист України» здійснюється на компетентнісній основі та зорієнтується на забезпечення принципу студентоцентрованості. В якості відправної платформи для визначення способу логічної побудови змісту навчального предмета та розроблення її інформаційно-методичного забезпечення виступають дидактичні принципи освіти як керівні положення, певна система дидактичних вимог до організації освітнього процесу, дотримання яких забезпечує його ефективність. Серед них:

1. Принцип розвивального характеру освіти передбачає створення сприятливих умов для цілеспрямованого розвитку пізнавальних, духовних, професійних якостей особистості студента, для гармонізації впливу різних видів діяльності на його розвиток і соціалізацію.

2. Принцип систематичності (системності) визначає особливості функціонування освітнього процесу у закладі освіти як взаємопов’язаного комплексу, що забезпечує цілеспрямоване набуття студентами змістовних, інтеграційних знань, загальних і предметних компетентностей, формованих у певній послідовності.

3. Принцип науковості, як один із основних дидактичних принципів освіти, вимагає, щоб усі факти, положення і закони, що повідомляються студентам, були істинними, достовірними, неспотвореними, відповідали інтерпретації, прийнятій сучасною наукою; а також вимагає від викладача створення умов для формування у студентів правильних уявлень і понять, точного їхнього відтворення в термінах і визначеннях, використання методів навчання, що за своїм характером наближаються до методів наукового пошуку; ознайомлення студентів з історією і досягненнями сучасної науки, розвитком нових наукових теорій та концепцій, з процесом наукового пошуку.

Отже, принцип науковості освітнього процесу передбачає викладання навчального предмета не як основ або вибраних питань певної науки, а як самої науки в її розвитку. Реалізація принципу науковості передбачає дедуктивний спосіб логічної організації змісту навчального предмета, тобто рух від загального до конкретного в його викладі.

4. Принцип доступності, міцності, надійності являє комплекс вимог до навчальної інформації, дозволяє звертатися до найвищої межі інтелектуальних можливостей студентів з метою постійного її підвищення.

5. Принцип свідомості й самостійності полягає у формуванні власної суб’єктної позиції студентів у процесі навчання за рахунок подолання існуючих навчальних стереотипів і розвитку здатності до рефлексії. Задля

цього викладач має поступово зменшувати міру керівного впливу, формуючи у студентів здатності до планування, організації та контролю власної пізнавальної діяльності, що забезпечує формування самостійного суб´єкта навчально-пізнавальної діяльності, а згодом і самостійного суб´єкта професійної діяльності.

6. Принцип єдності конкретного та абстрактного трактується як єдність абстрактного мислення з наочністю викладання, що пов'язується з розвитком евристичного потенціалу студентів на трьох рівнях: фактологічному, теоретичному, методологічному.

7. Принцип наочності передбачає організацію навчання, в процесі якого у студентів формуються уявлення й поняття на основі безпосереднього або опосередкованого сприйняття ними тих чи інших об'єктів та явищ.

8. Принцип зв'язку теорії з практикою, який детермінує навчання як шлях пізнання студентами світу в усій його розмаїтості, пізнанні як окремих предметів і явищ, так і зв'язків між ними.

В умовах викликів світової пандемії COVID-19 актуальною стала адаптація навчально-методичного забезпечення навчального предмета «Захист України» до нових форм і методів навчання в режимі реального та відкладеного часу [8]. Формат дистанційної роботи, дистанційного навчання сьогодні є одним із найактуальніших. Онлайн-навчання актуалізувалось у сучасних кризових умовах, і є підстави стверджувати, що й після закінчення карантину воно залишиться однією з важливих форм надання освітніх послуг.

Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій у закладах освіти [5].

Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Завданням дистанційного навчання є забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації, підвищення кваліфікації незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання відповідно до їх здібностей.

Дистанційне навчання реалізовується шляхом:

1) застосування дистанційної форми як окремої форми навчання;

2) використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання в різних формах.

Дистанційне навчання є однією з форм навчання у системі освіти України, яка зокрема, як форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною, екстернатом та реалізується, в основному, із застосуванням сучасних інформаційних технологій [6].

Технології дистанційного навчання – це інформаційні технології створення, передачі та збереження навчальних матеріалів, організації й супроводу освітнього процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

Основні технології дистанційного навчання:

1) мережна технологія – вид дистанційної технології навчання, що базується на використанні телекомунікаційних мереж та засобів Інтернет для забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами, інтерактивної взаємодії з викладачами та організації дистанційного педагогічного контролю;

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

3) ТВ-технологія – вид дистанційної технології навчання, що базується на використанні систем телебачення для доставки студентам навчально-методичних матеріалів та організації регулярних консультацій у викладачів та контролю знань дистанційним або традиційним способами.

Стержневою складовою дистанційного навчання є дистанційні курси – інформаційні продукти, які створені в електронній формі і є достатніми для навчання за окремими дисциплінами або предметами. Тобто, дистанційний курс є не що інше, як специфічний навчально-методичний комплекс дисципліни або предмету, розроблений для дистанційної форми навчання.

Достатність дистанційного курсу означає, що він змістовно й методично охоплює всі види навчальних занять, передбачених навчальними планами закладу освіти по конкретній дисципліні чи предмету. Освітній процес щодо дистанційного курсу «Захист України» за дистанційною формою навчання здійснюється у таких формах: навчальні заняття; практична підготовка; самостійна робота; контрольні заходи. Основною формою організації освітнього процесу за дистанційною формою є самостійна робота.

Самостійне вивчення навчального матеріалу дистанційного курсу «Захист України» передбачає використання навчальних матеріалів, які студенти одержують через Інтернет (корпоративну мережу) та/або на іншому носії.

Лекція дистанційного курсу «Захист України» - один із видів навчального заняття у дистанційному навчанні, на якому студенти отримують аудіовізуальну інформацію лекційного матеріалу через засоби телекомунікаційного зв'язку як у синхронному режимі, коли студенти можуть отримувати інформацію від лектора і ставити йому запитання у реальному вимірі часу, так і в асинхронному, коли студенти отримують аудіовізуальний запис лекційного матеріалу. Інформаційний матеріал лекцій структуровано за розділами тематичних планів № 1 та № 2 навчального предмета «Захист України».

Зокрема, розділи тематичного плану № 1 - «Основи національної безпеки України», «Збройні Сили України на захисті України», «Статути Збройних Сил України», «Стройова підготовка», «Вогнева підготовка»,

«Тактична підготовка», «Прикладна фізична підготовка», «Основи цивільного захисту», «Домедична допомога» та тематичного плану № 2 - «Основи медичних знань і домедичної допомоги», «Основи цивільного захисту», «Міжнародне гуманітарне право (МГП) про захист цивільного населення», «Домедична допомога в умовах бойових дій».

Консультація дистанційного курсу «Захист України» - це елемент освітнього процесу, за яким студенти дистанційно отримують відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

Семінар дистанційного курсу «Захист України» - це навчальне заняття, під час якого відбувається обговорення вивченої теми, і до якого студенти готують тези виступів на підставі виконаних завдань. Проводяться дистанційно у синхронному режимі (у реальному часі) із використанням телекомунікаційної мережі. Цей вид дистанційного заняття ще прийнято називати «чат».

Дискусія дистанційного курсу «Захист України» - це навчальне заняття, проведення якого визначається викладачем у зв'язку з необхідністю вирішення проблеми, що виникла у слухача у ході навчання, шляхом обговорення її з викладачем та між собою. Проводяться дистанційно у синхронному (у реальному часі) або в асинхронному режимі (у розподіленому часі) із використанням телекомунікаційної мережі. Заняття у асинхронному режимі прийнято називати «форум».

Практичне заняття дистанційного курсу «Захист України» - це навчальне заняття, під час якого відбувається детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формуються вміння й навички їхнього практичного застосування шляхом індивідуального виконання ними завдань, що сформульовані у дистанційному курсі. Практичні заняття виконуються дистанційно, результати надсилаються викладачеві електронною поштою.

Контроль знань у студентів дистанційної форми навчання передбачає такі контрольні заходи: самоконтроль, вхідний контроль, поточний контроль, рубіжний контроль, підсумковий контроль.

Самоконтроль дистанційного курсу «Захист України» є первинною формою контролю знань студентів під час опанування навчального предмета «Захист України», який обов'язково забезпечується у дистанційному курсі шляхом надання переліку питань або тестових завдань та оцінки результатів тестування.

Поточний контроль дистанційного курсу «Захист України» - здійснюється дистанційно через систему оцінюванням викладачем індивідуальних семінарських або практичних завдань.

Рубіжний контроль дистанційного курсу «Захист України» – здійснюється дистанційно в автоматизованому режимі; основною формою його є тестування.

Підсумковий контроль (семестровий контроль) дистанційного курсу «Захист України» - залік, що складається студентами очно в період екзаменаційних сесій або за індивідуальним графіком, який затверджено у

навчальному плані. Результати семестрового контролю зберігаються в електронному вигляді та дублюються на паперових носіях.

Особливості організації освітнього процесу при дистанційній формі навчання вимагають чіткого визначення видів навчальних занять при розробці дистанційного курсу «Захист України». Це обумовлено тим, що саме види занять визначають інформаційний зміст дистанційного курсу «Захист України». З числа наведених видів навчальних занять дистанційного курсу «Захист України» перевагу мають самостійні заняття щодо опанування теоретичного матеріалу, практичні заняття, консультації та форуми.

Таким чином, вивчення навчального предмета «Захист України» повинно організовуватися та проводитися відповідно до вимог Конституції та законів України, актів Президента України, Кабінету Міністрів України, наказів (рекомендацій) Міністерства освіти і науки України.

В свою чергу, навчально-методичне забезпечення, рекомендоване Міністерством освіти і науки України до використання в освітніх закладах, зазначено у Переліках навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, розміщених на офіційних веб-сайтах Міністерства та Інституту модернізації змісту освіти.

Отже, навчально-методичне забезпечення навчального предмета «Захист України» має відповідати сучасному рівню розвитку науки, передбачати й забезпечувати логічний, послідовний виклад змісту навчального предмета на основі використання сучасних інформаційних технологій, сприяти ефективному формуванню визначених загальних і предметних компетентностей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 №463-IX (в редакції від 01.05.2021). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text
2. Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 06.06.2019 р. № 2745-VIII (в редакції від 23.04.2021). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text
3. «ЗАХИСТ УКРАЇНИ. РІВЕНЬ СТАНДАРТУ» Навчальна програма для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 04.11.2020 № 1377. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/ 2018-2019/2020/11/Zakhyst%20Ukrayiny%2010-11%20klas%20Standart.pdf
4. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення» від 09.07.2018 № 1/9-434. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/61422/
5. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 25.04.2013 № 466 (Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 30 квітня 2013 р. за № 703/23235) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text
6. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Змін до Положення про дистанційне навчання» від 14.07.2015 № 761

(Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 30 липня 2015 р. за № 923/27368) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0923-15#Text
7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» від 30.12.2015 р. № 1187 (в редакції від 04.05.2020 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2» від 11.03.2020 № 211 (в редакції від 24.04.2021). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text

Бондаренко Ю. В.,
кандидат технічних наук,
доцент кафедри технології
хлібопекарських і кондитерських виробів
Національного університету харчових технологій;

Фаін А.В.,
викладач кафедри фундаментальних
та спеціальних дисциплін
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ХІМІЇ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядаються визначення дистанційного навчання, його особливості, можливості використання у закладах освіти, створення дистанційних курсів та інформаційного середовища в цілому. Виділені переваги та недоліки навчання за дистанційною формою для студентів з особливими освітніми потребами, педагогів, а також можливості інтеграції різних методів та прийомів навчання в дистанційну площину .

Ключові слова: *дистанційне навчання, дистанційний курс, інформаційне середовище.*

У березні 2020 року, з огляду на пандемію COVID-19, спричинену коронавірусною інфекцією SARS-COV-2, та введення карантинних обмежень, перед освітніми закладами постали нові випробування, нажаль не всі вони впорались з ними. Не всі заклади освіти змогли належним чином забезпечити неперервності освітнього процесу, забезпечити якість і сталість здобуття освіти в умовах карантинних обмежень, організувати дистанційну форму здобуття освіти.

Дистанційне навчання (Distance education) – це сучасний вид освітніх послуг, які надаються майже в усіх університетах світу впродовж п'ятдесяти років. Важливим завданням дистанційного навчання є розвиток інтелектуальних та творчих здібностей особистості за допомогою вільного та відкритого використання усіх освітніх ресурсів та програм, у тому числі, доступних у мережі Інтернет [2, с. 267].

Для викладача дистанційне навчання – це можливість постійно підвищувати власний рівень знань, розвивати вміння ефективного спілкування зі студентами. Тобто, у процесі дистанційного навчання відбувається поєднання компетентності викладача, інформаційних технологій, мобільності з бажанням та цілеспрямованістю студента. Це надає змогу стосункам "викладач – студент» весь час виходити на новий, якісніший рівень. Тому основною метою дистанційного навчання студентів є виховання цілісної особистості, яка має бажання і здатність до спілкування, навчання та самоосвіти.

Особливості організації дистанційного навчання з хімії потребують особливого підходу. Під час формування навчального курсу крім лекційного матеріалу, необхідно застосовувати демонстраційні матеріали, відеофільми та відеофрагменти дослідів, комп'ютерні моделі, віртуальні лабораторії тощо. Розглянемо окремі складові дистанційного курсу з хімії.

Важливою складовою дистанційного курсу з хімії - є комп'ютерні демонстраційні матеріали. Для демонстрації доцільно використовувати слідуючи складові: інтерактивна періодична система хімічних елементів, плакати, схеми, таблиці. Такий матеріал в повідній мірі містить електронний мультимедійний підручник «Хімія. 10 клас» та «Хімія. 11 клас» розроблений компанією СМІТ. Такі демонстраційні матеріали допомагають студентам вбудувати окремі факти в чітку систему, спрощують запам'ятовування, розвивають увагу та уяву.

Заслуговує на особливу увагу і ППЗ «Органічна хімія 10-11 клас» (мультимедійний підручник) складниками якого є змістовна частина і конструктор уроків. Матеріал для навчання чітко структурований за розділами, темами та підтемами. Підтеми ППЗ мають план і можливість перегляду навчального матеріалу з будь-якої, обраної користувачами, підтеми. Опції змістовної частини містять закладки для переходу й перегляду: лабораторних та практичних робіт; додаткової інформації, а саме: алфавітного та іменного покажчика.

ППЗ «Органічна хімія, 10–11 клас» складається з таких компонентів:

- лекційний матеріал викладений у текстовій формі - це матеріали, що стосується будови, властивостей, добування і застосування органічних сполук, а також запитання і вправи для повторення, завдання для самопідготовки, висновки до тем, іменний і предметний покажчики;
- портрети видатних вчених хіміків, фотокартки лабораторного посуду та обладнання, природних об'єктів, що ілюструють використання органічних сполук;

- нерухомі та динамічні моделі молекул, ізомерів, електронних схем, хімічних перетворень;
- символьні об'єкти і графіку (схеми, діаграми, таблиці, малюнки), звукозаписи пояснювальних текстів.

Визначальна перевага електронної версії полягає в унаочненні важких для сприйняття понять електронної і просторової будови молекул органічних сполук і їхніх перетворень, зокрема:

- візуалізація в динаміці електронних ефектів у молекулах органічних речовин, 3-D моделі гібридизації валентних електронів, зображення взаємного впливу атомів, хімізм та специфіка хімічних реакцій;
- візуальному акцентуванні таких важливих ознак об'єктів, як хімічні зв'язки, функціональні (характеристичні) групи тощо;
- 3-D моделюванні не лише особливостей будови окремих молекул, а й хімічних процесів;
- поступове утворенні назв органічних речовин за систематичною номенклатурою IUPAC.

Програмний засіб дає змогу самостійної роботи учнів як у класі, так і вдома, здійснювати контроль і самоконтроль за допомогою розгалуженої системи навчальних завдань у традиційній і тестовій формах.

Такі демонстраційні матеріали допомагають студентам вбудувати окремі факти в чітку систему, спрощують запам'ятовування, розвивають увагу та уяву.

Відеоматеріали, що використовуються в дистанційному курсі складаються з відеолекцій, відеофрагментів та відеодослідів. Важливо перед переглядом таких матеріалів поставити запитання, на яке необхідно буде відповісти по завершенню. Тоді такий відеоматеріал буде інтерактивним, а перегляд стане свідомим та більш уважним.

Дистанційний курс передбачає використання комп'ютерних моделей будови окремих речовин, що дозволяє краще зрозуміти їх просторову будову. Для студентів з ДЦП можна також застосувати комп'ютерну програму «Конструктор молекул», адже зазвичай такі вади спричиняють порушення сприйняття мікросвіту.

Важливе значення має використання віртуальних лабораторій. Робота з реальними хімічними препаратами для багатьох студенів з фізичними обмеженнями є небезпечною. В своїй практиці я використовую електронний мультимедійний підручник «Віртуальна хімічна лабораторія. 10 клас» розроблений компанією СМІТ, віртуальна лабораторія «Хімія 8-11 кл». Такі електронні засоби навчання дозволяють формувати звіт з окремих лабораторних робіт з подальшим його друком.

Для контролю знань при дистанційному навчанні я, в основному, використовую тестовий контроль знань та он-лайн - тестування – тесторіум. Тесторіум - це безкоштовна система по створенню тестів та проведення тестування, призначена для викладачів і студентів будь-яких навчальних

закладів. Основна мета цієї системи — полегшити роботу викладача та надати студентам можливість самостійно перевірити свої знання.

Отже, технологія дистанційної освіти має можливість змінити парадигму освіти для студентів з обмеженими можливостями. Швидкий розвиток ІКТ прискорює процес розвитку і сприяє створенню нових можливостей для навчання цієї вразливої групи студентів. Використання інтерактивних технологій під час створення дистанційних курсів, дає можливість створити ситуацію успіху для всіх студентів не залежно від їх функціональних обмежень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Левчук Л.В., Ковальчук В.І. Особливості дистанційного навчання в США: Молодий вчений» № 5 (45) травень, 2017 р– С. 46
2. Олійник О. В. Комунікативні особливості інформаційних технологій навчання студентів / О. В. Олійник // Культура та інформаційне суспільство XXI ст.: матеріали міжнар. наук.-теор. конф. молодих учених / Харк. держ. акад. культури. – Х.: ХДАК, 2008. – С. 26
3. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. — № 6(8). — К.: Університет «Україна», 2009. – С 22.

Гапоненко Н. П.,
спеціаліст, викладач вищої категорії
кафедри фундаментальних та
спеціальних дисциплін
Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ВИКЛАДАЧАМ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ

У статті розглядаються питання організації та проведення навчального заняття у закладах вищої освіти. Сформульовано поради викладачу щодо підготовки і проведення навчальних занять.

Ключові слова: *заняття, викладач, методи навчання, засоби навчання, освіта.*

Один із секретів педагогічної творчості полягає в тому, щоби пробудити в учителя інтерес до пошуку, до аналізу власної роботи. Хто намагається розібратися в хорошому й поганому на своїх уроках, у своїх взаєминах з вихованцями, той уже досяг половини успіху.
Василь Сухомлинський.

У сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, розвиток України визначається в загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу отримання освіти будь-якого рівня та інше, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства. Для України в культурно-цивілізаційному аспекті європейська інтеграція – це входження до єдиної сім'ї європейських народів, повернення до європейських політичних і культурних традицій. Як свідомий суспільний вибір перспектива європейської інтеграції – це вагомий стимул для успіху економічної і політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації [1].

Кожен викладач у своїй професійній діяльності зустрічається з перевіркою адміністрацією навчального закладу навчальних занять. І хоча Закон України «Про вищу освіту» визначає права і обов'язки викладача навчального закладу і гарантує викладачу право на вільний вибір форм, методів, засобів навчання і наукової діяльності, виявлення педагогічної і наукової ініціативи; індивідуальну педагогічну і наукову діяльність; одержання всіх інформаційних, навчально-методичних та інших матеріалів, які розробляють в університеті (інституті) тощо, ми прекрасно розуміємо і усвідомлюємо, що всі формальні ознаки будь-якого заняття повинні бути витримані.

Спробуємо сформулювати основні поради викладачу щодо підготовки і проведення навчальних занять.

По-перше, на етапі планування навчальної діяльності необхідно:

1.1. Підготувати план заняття.

1.2. Впевнитись, що зміст заняття відповідає програмі.

1.3. З'ясувати чи є відступи від робочої навчальної програми.

По-друге, спланувати і на занятті визначити:

2.1. Цілі заняття.

2.2. З'ясувати чи усвідомлені вони студентами.

По-третє, спланувати розподіл навчального часу:

3.1. Визначити етапи заняття у плані.

3.2. Правильно розподілити час на занятті.

По-четверте, організувати і здійснити облік і контроль знань:

4.1. Спланувати різноманітні способи опитування на занятті.

4.2. Залучити студентів до аналізу відповідей своїх товаришів.

По-п'яте, спланувати відповідність навчального процесу і методичного забезпечення відповідно до дидактичних принципів:

5.1. Здійснити реалізацію принципу цілеспрямованості у визначенні теми заняття, змісту навчального матеріалу, форм і методів проведення тощо.

5.2. Забезпечити реалізацію принципу науковості у процесі заняття.

5.3. Здійснити професійну спрямованість заняття і реалізувати принцип зв'язку навчання з життям.

5.4. Забезпечити реалізацію принципів свідомості й активності, систематичності та послідовності, принципів доступності та наочності.

5.5. Досягти на заняттях виховних й розвивальних цілей.

5.6. Здійснити на занятті міжпредметні зв'язки.

По-шосте, ретельно підготуватись до заняття:

6.1. Опанувати педагогічні технології, методики викладання.

6.2. Забезпечити на занятті педагогічний такт (мова, жести, міміка, гумор).

6.3. Спланувати і здійснити активізацію навчально-виховного процесу студентів (активізувати мислення, поєднувати фронтальні й індивідуальні форми), здійснювати індивідуально-реабілітаційну роботу тощо.

6.5. Проявити свою педагогічну майстерність, такт, тощо.

6.6. По можливості реалізувати педагогічні новації.

Разом з цим слід пам'ятати, що при підготовці до заняття викладач повинен переглянути план попереднього заняття, проаналізувати його результати; підготувати новий матеріал на наступне заняття, переглянути спеціальну та методичну літературу; продумати план та послідовність проведення наступного заняття, навчальні питання, що будуть розглядатись та їх послідовність; врахувати вікові особливості студентів, важкі місця в матеріалі; оцінити навчальне і виховне значення матеріалу; підготувати все необхідне для заняття; перевірити аудиторію, обладнання тощо.

Як висновок можемо зазначити, що від педагогічної майстерності викладача буде залежати якість освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Казак І.О. Теорія і методика викладання в вищій школі. Конспект лекцій з навчальної дисципліни [Електронний ресурс] : навч. посіб. для підготовки докторів філософії очної форми навчання, які навчаються за спеціальністю 133 – «Галузеве машинобудування» / КПІ ім. Ігоря Сікорського; уклад.: І. О. Казак. – Електронні текстові данні (1 файл: 1,37 Мбайт). Київ : КПІ ім. ІгоряСікорського, 2018. 116 с.

Фуркал Є. Д.,
здобувач вищої освіти ОС «магістр»
1-го року навчання спеціальності
«Професійна освіта» Подільського державного
аграрно-технічного університету;

РОЛЬ ДИСЦИПЛІНИ ПЕРШОЇ МЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

«Освіта – це найпотужніша зброя,
яку ти можеш використати, щоб змінити світ».
Нельсон Мандела

У статті характеризуються способи набуття здобувачами освіти знань з першої медичної допомоги, формування здоров'язберігаючої компетентності особистості. Відновлення здоров'я потерпілих у нещасних випадках значною мірою залежить від того, наскільки швидко після настання травми була надана перша медична допомога. Протягом навчання здобувач освіти має навчитися використовувати свої знання щодо надання ефективної допомоги під час професійної діяльності та у побуті, набути навичок, які допоможуть оперативно знаходити рішення ймовірних проблем.

Ключові слова: *компетентність, компетенція, здоров'язбереження, перша медична допомога, навички, практичне застосування.*

Сучасний етап розвитку людського суспільства характеризується бурхливим розвитком техніки, промисловості, значними досягненнями науки, що створює нові умови для суспільства, покращуючи умови трудової діяльності та відпочинку. Однак, розвиток техніки у деяких випадках збільшує небезпеку несприятливого впливу на людину. Серед компетентностей, спрямованих на допомогу у порятунку життя потерпілих, велике значення має перша медична допомога, ефективність якої тим більша, чим раніше вона надана.

Актуальність означеної проблеми стає ще більш очевидною в умовах пандемії та у разі виникнення катастроф. Значна частина уражених у таких випадках може загинути від невчасно наданої медичної допомоги. Відомо, що відсутність допомоги важко потерпілим протягом 1 год. після ушкодження збільшує кількість летальних наслідків на 30%. За даними ВООЗ, 20% загиблих унаслідок нещасних випадків могли б бути врятовані, якби вони вчасно отримали першу медичну допомогу. Крім того, щоденними факторами підвищення рівня смертності є паління, зайва вага, брак фізичного навантаження, надмірне вживання алкоголю, дотримання санітарно-епідемічного режиму, правил особистої гігієни поряд із невирішеними проблемами поширеності інфекційних захворювань, відсутністю необхідних

вакцин і високим рівнем травматизму при ДТП та нещасних випадках на виробництві. Постає необхідність формування здоров'язберігаючої компетентності особистості, яка передбачає збереження власного фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я. Вона включає життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю (раціональне харчування, рухова активність, санітарно-гігієнічний режим праці та відпочинку); навички, що сприяють соціальному здоров'ю (ефективне спілкування, співчуття, розв'язання конфліктів, поведінка в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільна діяльність і співробітництво); навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей і програм, самоконтроль, мотивація успіху та тренування волі)

Питання формування відповідних компетентностей в освітньому процесі досліджували І.Бех, І.Зимня, Н.Побірченко, О.Пометун, О.Онопрієнко, О.Овчарук, В.Нищета та інші. Формуванню професійних компетентностей були присвячені роботи В.П.Бездухова, М.К.Будникова, О.М.Дахіна, Б.Д.Ельконіна, А.К.Маркова та ін.. Як свідчать їхні дослідження, необхідність модернізації сучасної освіти спонукає науковців до обґрунтування та пошуку ефективних способів формування компетентної особистості.

Введення поняття освітніх компетенцій дозволяє вирішувати проблему, типову для закладів освіти, коли здобувачі освіти можуть добре опанувати набір теоретичних знань, але зазнають значних труднощів у їх застосуванні для вирішення конкретних завдань або проблемних ситуацій. Отже, компетентність — це здатність (потенціал), здійснювати складні види діяльності. Компетентності розрізняються за видами: ключові, базові і функціональні. Ключові компетентності — це компетентності, необхідні для життєдіяльності людини і пов'язані з її успіхом у швидкозмінному суспільстві.

Заняття з першої медичної допомоги мають навчити здобувача освіти не тільки сприймати і розуміти новий матеріал, а й пов'язувати його з уже набутими знаннями, вміннями та навичками, критично оцінювати можливість ситуативного застосування на практиці. При цьому педагог, підбираючи завдання до певного заняття, повинен враховувати як вимоги навчального стандарту, освітньої програми, так і потреби сучасності щодо надання першої медичної допомоги.

Особливістю навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти є те, що за 1,5-3 роки колишні школярі, відносно залежні від рішень оточуючих індивіди, мають перетворитися на компетентних фахівців, здатних самостійно приймати рішення, адекватно реагувати і діяти в критичних ситуаціях. Тож необхідно навчити здобувача освіти швидко сприймати та опрацьовувати інформацію, гнучко її використовувати, бути готовим активно нею користуватися у відповідних ситуаціях. Щоб сприйняття нового матеріалу з предмету «Перша медична допомога» було більш цілеспрямованим, важливо спочатку вказати, яку користь принесуть

нові знання, де вони застосовуються та яке їх практичне значення. Чітко сформулювати завдання першої медичної допомоги, яке полягає в тому, щоб підручними засобами врятувати життя потерпілому (взаємодопомога) чи навіть собі (самодопомога), полегшити страждання, запобігти розвитку можливих ускладнень, зменшити тяжкість перебігу травми чи захворювання.

Як показує досвід, більш комплексному засвоєнню інформації, виробленню фахових компетенцій ліцеїстів допомагають практичні заняття. Здобувачі освіти з задоволенням накладають стерильні пов'язки на рану або опікову поверхню, застосовують прийоми штучного дихання, непрямого масажу серця, здійснюють ін'єкції уведення заспокійливих ліків, вчаться гасити одяг, що загорівся, застосовують прийоми транспортної іммобілізації, надівання протигаза, виводять (виносять) потерпілого із зараженого місця, накладають транспортну шину з підручного матеріалу на плече, передпліччя, нижню кінцівку, здійснюють часткову санітарну обробку. Під час занять використовуються нестандартні форми (елементи), такі як рольові (ділові) ігри, де здобувачі освіти пробують себе в ролі постраждалого, а потім рятувальника.

Перед проходженням виробничого навчання на підприємствах здобувачі освіти проходять інструктажі з охорони праці, на яких у формі діалогу повторюється інформація і здобуті навички надання першої медичної допомоги при різних випадках виробничих ситуацій – термічних і хімічних опіках, враженнях електрострумом, отруєнні хімічними речовинами, відмороженні та замерзанні, отриманні різного роду травм на виробництві .

Ми практикуємо також залучення ліцеїстів до різного роду творчих завдань, які б демонстрували комплексне використання ними здобутих знань з основ першої медичної допомоги і фаху. Прикладами можуть бути створення власних проектів, зокрема з теми «Рівні надання медичної допомоги», виступ з доповідями на конференціях з тем «Перша долікарська допомога», «Спеціалізована медична допомога»; участь у круглих столах, де темою обговорення є «Як найпростішими засобами врятувати життя».

В позаурочній роботі здобувачі освіти виступають на конкурсах рефератів з доповідями: «Соціально-економічні, біологічні, психологічні причини виникнення хвороб», «Вплив природного середовища на стан здоров'я людини», «Оперативне оцінювання стану потерпілого».

До Всесвітнього дня надання першої медичної допомоги нами проводяться воркшопи. Крім традиційних форм організації освітнього середовища в ліцеї – демонстрації відео, стіннівки, користуємося інформаційними послугами місцевих служб порятунку, які демонструють надання першої допомоги при тривалому здавлюванні людини; під час надання першої допомоги при удушенні людини; під час іммобілізації пошкодженої ділянки тіла людини; під час шокового стану потерпілого.

Також в ліцеї працює гурток за інтересами "Сам собі помічник». Його робота передбачає розширення здоров'язберігаючої компетентності учнів, організація безпечного життєвого простору особистості. З часом гуртківці можуть розвивати і в собі, і в однолітках навички, які стосуються тактики

невідкладної допомоги при судомних станах і колапсі; надання першої медичної допомоги при нападі апендициту, прориві виразки шлунку, забезпеченні психологічного спокою в екстремальних ситуаціях.

Перед посвятою в ліцеїсти, яка відбувається на природі, староста інструктує одногрупників про першу медичну допомогу при ужаленні комахами, укусами тварин і змій, надання медичної допомоги табельними засобами, підручними засобами, медикаментами.

Протягом навчання здобувач освіти має навчитися використовувати свої знання у майбутній професійній діяльності, набути навичок, які допоможуть оперативно знаходити рішення ймовірних проблем. Тож формувати професійну впевненість та компетентність у здобувачів освіти необхідно за допомогою проектного навчання, створення реальних ситуацій, проведення екскурсій на виробництво з дотриманням правил техніки безпеки.

Відпрацьовувати професійні вміння та навички можна як під час самостійного навчання, так і виробничого в лабораторіях, а також під час практики на підприємствах. Формувати професійні та здоров'язберігаючі компетентності здобувачів освіти можна також за допомогою розвитку їх творчого потенціалу, який у майбутньому допоможе застосовувати теоретичний матеріал, навчить швидко підбирати алгоритм дій при виникненні загроз життю, розвиватися здобувачу освіти як професіоналу, вести здоровий спосіб життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. / за ред. І. Д. Беха. К.: Либідь, 2008. 848 с.
2. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду // Вища освіта України. 2008. №3. С. 23–30.
3. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. К.: НТУУ «КПІ», 2006. 544 с.
4. Життєва компетентність особистості: Наук.-метод. посібн. / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М.Нансен. К., 2003.
5. Калінін В.О. Формування ключових компетентностей нової української школи. 2017. № 4. URL: http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017
6. Онопрієнко О.В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті // Шлях освіти. 2007. № 4. С. 32–38.
7. Хабайлюк В. Життєва і професійна компетентність студента // Обрії. 2014. №2. С. 81–83.

Шевчук О.В.
кандидат педагогічних наук, викладач
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕНЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

Історично склалось так, що розвиток компетентності розпочався на теренах Сполучених Штатів Америки, і має три етапи свого розвитку, а саме:

1. І етап (1960–1970 рр.);
2. ІІ етап (1970–1996 рр.);
3. ІІІ етап (1996 р – по сьогодення).

Кожному етапу розвитку компетентності притаманна своєрідна характеристика розвитку людської діяльності своєї ієрархічної структури компетентності. І етапу притаманний сам розвиток цього терміна, основоположником терміна «компетентність» є Наом Хомський. На ІІ етапі розвитку компетентності розпочато вивчення різних компетентностей та компетенції, зокрема й фахової компетентності, професійної компетентності та різних компетенції. ІІІ етапу притаманні реєстраційні документи переліку тих чи тих компетентностей у науковій сфері.

Експерти країн Європейського Союзу під поняттям «компетентність» розуміють здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття «компетентність» трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовуються у повсякденні. На останній конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., дійшли згоди в трактуванні поняття «компетентність» як здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань [1].

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) поняття «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому це поняття містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [2].

У рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було розпочато

програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo» (1997 р.), яку започаткувала група експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій тощо. Експерти програми «DeSeCo» визначають компетентність (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій України, є визначення терміна компетентність – це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості

Компетентність фахівця визначається рівнем освіти, знаннями і вміннями в області професійної діяльності. Основні знання і вміння набуваються у вищій школі, де студент безпосередньо контактує з викладачами, які мають безпосередній стосунок до його майбутньої спеціальності і активно формують його як фахівця. Студентові подаються як базові, так і найновіші досягнення в науці. Під час навчання використовуються сучасні технології, тому саме тут студенти повинні звикнути до того, що наука невпинно розвивається завдяки критичній оцінці.

Список використаних джерел та літератури:

1. Сучасна освіта. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти URL: https://osvita.ua/school/method/381/
2. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 50-річчю від дня створення Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу