

Національна академія педагогічних наук України
Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені В. О. Сухомлинського
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

RESEARCH AND TEACHING
STUDIES

Випуск 1
2018

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА БІБЛІОТЕКА УКРАЇНИ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

Науковий журнал

Випуск 1

Заснований у 2017 році

Видається двічі на рік

Київ – 2018

**National Academy of Educational Sciences of Ukraine
V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical
Library of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy**

***RESEARCH AND EDUCATIONAL
STUDIES***

SCIENTIFIC JOURNAL

Issue 1

Founded in 2017

Published semi-yearly

Kyiv – 2018

Засновники:
Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науково-педагогічні студії : науковий журнал / гол. ред.: Л. Д. Березівська, І. М. Шоробура. – Київ, 2018. – Вип. 1. – 123 с.

Науковий журнал «Науково-педагогічні студії» містить статті з питань історії освіти та педагогіки, науково-інформаційного забезпечення освітянської сфери, бібліотекознавства, книгознавства тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головні редактори: *Березівська Л. Д., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, заслужений діяч науки і техніки України, Шоробура І. М., доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заслужений діяч науки і техніки України, м. Хмельницький, Україна.*

Заступники головних редакторів: *Галус О. М., доктор педагогічних наук, професор, проректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна, Кравченко С. М., кандидат історичних наук, заступник директора з наукової роботи Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського.*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

- | | |
|------------------------------------|--|
| Ящук І. П. | <i>доктор педагогічних наук, професор, декан початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна;</i> |
| Поліщук О. С. | <i>доктор філософських наук, доцент, декан факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна;</i> |
| Зданевич Л. В. | <i>доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна;</i> |
| Пехота О. М. | <i>доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна;</i> |
| Романишина Л. М. | <i>доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна;</i> |
| Руснак І. С. | <i>доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна;</i> |
| Сухомлинська О. В. | <i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, головний науковий співробітник відділу історії освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна;</i> |
| Воскобойнікова-Гузєва О. В. | <i>доктор наук із соціальних комунікацій, завідувач кафедри бібліотекознавства та інформології Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна;</i> |
| Добко Т. В. | <i>доктор наук із соціальних комунікацій, старший науковий співробітник, завідувач відділу науково-бібліографічної інформації Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, м. Київ, Україна;</i> |
| Коляда Н. М. | <i>доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна;</i> |
| Кришук Б. С. | <i>кандидат педагогічних наук, доцент, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, (відповідальний секретар) м. Хмельницький, Україна;</i> |
| Лобода С. М. | <i>доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних мультимедійних технологій Інституту комп'ютерних інформаційних технологій Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна;</i> |
| Вараксіна Н. В. | <i>завідувач відділу науково-технічного забезпечення та впровадження комп'ютерних технологій Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (технічний редактор), м. Київ, Україна;</i> |

Лапасенко С. В.	<i>кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (відповідальний секретар), м. Київ, Україна;</i>
Страйгородська Л. І.	<i>кандидат історичних наук, заступник директора з науково-інформаційної та бібліотечної роботи Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського м. Київ, Україна;</i>
Селецький А. В.	<i>кандидат історичних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу наукової реферативної та аналітичної інформації у сфері освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна;</i>
Самчук Л. І.	<i>завідувач відділу наукової інформаційно-бібліографічної діяльності Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (бібліографічний редактор), м. Київ, Україна;</i>
Симоненко Т. В.	<i>кандидат наук із соціальних комунікацій, науковий співробітник відділу бібліометрії та наукометрії Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, м. Київ, Україна;</i>
Тарнавська С. В.	<i>кандидат історичних наук, завідувач відділу історії освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна;</i>
Редько-Шпак Л. В.	<i>провідний редактор відділу наукової реферативної та аналітичної інформації у сфері освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (літературний редактор), м. Київ, Україна;</i>
Велскоп Войцех	<i>доктор соціологічних наук, проректор з організації навчання та якості освіти Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я в Лодзі (Республіка Польща).</i>

Науково-педагогічні студії : науковий журнал / гол. ред.:
Л. Д. Березівська, І. М. Шоробура. – Київ : ДНПБ України
ім. В. О. Сухомлинського, 2018. – Вип. 1. – 123 с.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 18 від 20 грудня 2017 року)*

Founders:

**V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy**

Research and Educational Studies : Scientific Journal / Chief Editor L. D. Berezivska. Kyiv, 2018, Issue 1, 123 p.

The academic Research and Educational Studies journal contains the articles on education/pedagogy, library science, bibliology etc.

EDITORIAL BOARD:

Chief Editors: Berezivska L. D., *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Director of V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine, Honoured Science and Technology Worker of Ukraine*, **Shorobura I. M.**, *Doctor of pedagogical sciences, professor, rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, honoured master of sciences and engineering of Ukraine.*

Deputy Chief Editors: Halus O. M. *Doctor of pedagogical sciences, professor, pro-rector for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy*, **Kravchenko S. M.**, *PhD, Deputy Director for Scientific Work at V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine.*

EDITORIAL BOARD MEMBERS:

- Yashchuk I. P.** *doctor of pedagogical sciences, professor, dean of elementary education and philology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy;*
- Polishchuk O. S.** *doctor of philosophy, professor, associate dean of the faculty of arts of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy;*
- Zdanevych L.V.** *doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of pre-school pedagogy, psychology and professional techniques of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy;*
- Pehota O. M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, head of management education and pedagogics of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy;*
- Romanishina L. M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, head of education of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy;*
- Rusnak I. S.** *doctor of pedagogical sciences, professor, head of foreign languages of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy;*
- Sukhomlynska O. V.** *doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher of the sector on study of V. O. Sukhomlynskyi's activity at the history of education Department at V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine;*
- Voscoboynikova-Gyzeva O. V.** *doctor of social communications, head of Department of Library Studies and Informology Borys Grinchenko Kyiv University;*
- Dobco T. V.** *doctor of social communications, senior Research Fellow, head of the Department of scientific and bibliographic information Vernadsky National Library of Ukraine;*
- Kolyada N. M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, head of Social Education and Social Work Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University;*
- Kryshchuk B. S.,** *PhD, assistant professor, chief of the research department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (responsible secretary);*
- Loboda S. M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, head of Department of Computer Multimedia Technology Institute of Computer Information Technologies of the National Aviation University;*
- Varacsina N. V.** *head of the Department of scientific and technical support and implementation of computer technology at V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine (technical editor);*
- Lapaienko S. V.** *PhD, senior Research Fellow, scientific secretary at V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine (responsible secretary);*
- Straygorodska L. I.** *PhD, deputy director of scientific information and librarywork at V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine;*
- Seletskyi A.V.** *PhD, senior Research Fellow, head of the Department of scientific abstracts and analytical information in education at V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine;*

- Samchuk L. I.** *head of the Department of Scientific and bibliographic information at V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine (bibliographical editor);*
- Symonenko T. V.** *PhD, fellow bibliometric and scientometrics Vernadsky National Library of Ukraine;*
- Tarnavska S. V.** *PhD, head of the Department of history education at V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine;*
- Redko-Shpak L. V.** *lead editor scientific abstract and analytical information on education V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine (literary editor);*
- Welskop Wojciech** *doctor of Social Sciences, Academy of Business and Health Sciences in Lodz (Poland).*

Research and Educational Studies : Scientific Journal / Chief Editors
L. D. Berezivska, I. M. Shorobura. Kyiv, 2018, Issue 1, 123 p.

The journal is recommended for publication according to the decision of the Scientific Council of V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine (minutes No 18 dated 20 December 2017)

Шановні читачі та автори наукових статей!

Від імені редакційної колегії щиро вітаємо з виходом першого номера електронного наукового журналу «Науково-педагогічні студії», започаткованого Державною науково-педагогічною бібліотекою України імені В. О. Сухомлинського та Хмельницькою гуманітарно-педагогічною академією. Видання створено з метою оприлюднення результатів наукових праць науково-педагогічних, наукових працівників, здобувачів вищої освіти з питань історії освіти та педагогіки, науково-інформаційного забезпечення освітянської сфери та розраховано на широку аудиторію науковців і практиків.

Журнал містить кілька розділів:

- Історико-педагогічні студії
- Науково-інформаційний супровід освітянської галузі
- Бібліографія та джерела
- Хроніка подій

«Науково-педагогічні студії» видаватимуться й розповсюджуватимуться в електронному вигляді двічі на рік, що уможливить поширення інформації серед усіх, хто її потребує.

Висловлюємо подяку всім вельмишановним членам редакційної колегії, які дали згоду на співпрацю та підтримали наше видання. Редакційна колегія працюватиме над підвищенням якості публікацій і докладатиме зусиль для популяризації журналу. Упевнені, що вже найближчим часом видання наповниться унікальними матеріалами, підготовленими нашими читачами.

Усім дописувачам «Науково-педагогічних студій» бажаємо натхнення для написання статей, які сприяли б забезпеченню інформаційних потреб наукової спільноти з різних питань історії української й зарубіжної освіти і педагогіки зокрема, та освітянської сфери загалом.

Редакція буде вдячна авторам і читачам журналу за конструктивні зауваження щодо його змісту та форми. Адже все, що ми робимо, ми робимо з вами й для вас! Тож якщо ви хочете долучитися до цього процесу або маєте якісь пропозиції чи побажання, надсилайте їх на адресу: 04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9 та електронну адресу: dnpb@i.ua або телефонуйте: (044) 467-22-14; факс:(044) 239-11-03.

З повагою, найкращими побажаннями та надією на плідну співпрацю, головні редактори електронного наукового журналу «Науково-педагогічні студії»: **Л. Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України; **І. М. Шоробура**, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України.

ЗМІСТ

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ	10
О. В. Сухомлинська Деякі міркування щодо вживання поняття «історія сучасності» у педагогічному контексті (крізь призму зарубіжних досліджень)	10
Л. Д. Березівська До 100-річчя журналу «Вільна українська школа» (1917–1920): історія освіти крізь призму джерелознавства	19
В. О. Вихруц Аксиологія вітчизняної дидактики другої половини XIX – початку XX століття (М. І. Демков)	27
Н. М. Коляда Педагогічна історіографія як складник історико-педагогічного дослідження	39
І. В. Стражнікова Історіографічні підходи до оцінки сучасними науковцями розвитку галузей науки Західного регіону України	46
В. А. Столяр Організація педагогічного процесу у вечірніх загальноосвітніх школах України (1943–1958)	53
С. О. Кутова Історіографічний аспект дослідження проблеми української мови як навчальної дисципліни в історії розвитку основної школи в Україні (1945–1991)	60
С. В. Чернюк Становлення та розвиток дитячих і молодіжних релігійних об'єднань в Україні	68
НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНИЙ СУПРОВІД ОСВІТЯНСЬКОЇ ГАЛУЗІ	76
І. О. Агалець Мовленнєвий етикет як засіб професійно-педагогічної підготовки майбутнього освітянина	76
С. В. Лапаєнко Закон України «Про освіту»: основні напрями реформування галузі	86
І. А. Мося Формування самоосвітньої компетентності учнів засобами бібліотечних ресурсів	91
А. В. Селецький Державна науково-педагогічна бібліотека України ім. В. О. Сухомлинського в системі інформаційно-аналітичного супроводу освітньої галузі України	99
ХРОНІКА ПОДІЙ	111
Т. Л. Гавриленко Всеукраїнський науково-практичний семінар «Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921)» (до 100-річчя Української революції)	111
Т. Л. Гавриленко Організація науково-методологічних семінарів з історії освіти як напрям діяльності відділу історії освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського	116
Заходи ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського до 100-річчя з дня народження видатного українського педагога В. О. Сухомлинського	118
Науково-практичні заходи ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського на 2018 рік	119
Відомості про авторів	122

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

УДК 94:001.4

О. В. Сухомлинська,

доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник відділу
історії освіти ДНПБ України
ім. В. О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна

Деякі міркування щодо вживання поняття «історія сучасності» у педагогічному контексті (крізь призму зарубіжних досліджень)

У статті здійснено аналіз зарубіжних джерел з історичної науки, переважно французьких і німецьких авторів (Garcia Patrick, Droit Emmanuel, Reichherer Franz), який засвідчив, що поняття «історія сучасності», «історія недавнього минулого», «безпосередня історія», «близька історія», вже увійшли до широкого наукового обігу. Більш ніж за 40 річну історію розвитку цього напрямку історичної науки в зарубіжних країнах опубліковано значну кількість розвідок, організовано відповідні науково-дослідницькі інституції, виходять періодичні й монографічні видання, запроваджено навчальні предмети й курси у вищих і середніх навчальних закладах. Розкриваються рухливі межі цього напрямку: висхідну – тривалість життя людини (живий свідок) і низхідну, якою маркується яскрава подія нинішнього часу, що обговорюється в пресі, засобах масової інформації, соціальних мережах. Схарактеризовано ключові поняття історії сьогодення – *свідок, пам'ять, соціальний запит, подія* та особливості їх застосування. Компаративний аналіз українських і зарубіжних досліджень недавньої історії засвідчує недостатню увагу вітчизняних науковців до методології проведення таких розвідок. Це стосується й недостатньої розробленості поняттєво-термінологічного апарату, методів дослідження, вибору об'єктів і предметів дослідження, змістового наповнення, добору джерел і матеріалів. Відтак постановка питання про «історію сучасності» – це перші кроки до її серйозного вивчення та застосування в дослідженнях з історії педагогіки й освіти.

Ключові слова: *історія недавнього минулого, історія сьогодення, свідок, пам'ять, соціальний запит, подія, мобільність, етапи, періоди, історія освіти, нова методологія.*

Питання проведення наукових досліджень з історії педагогіки, їхніх методологічних поняттєво-термінологічних засад, що охоплюють і темпоральні виміри, постають час від часу в дослідницькому полі. Висловлюються різні точки зору, однак єдиного підходу до цих питань не вироблено, а, можливо, у

цьому й немає потреби з огляду на наше радянське минуле. Тому більш продуктивно, коли навколо певних ідей, що висувуються окремими науковцями, формувалися відповідні наукові школи, які збагачували б наукову аргументацію, застосовуючи відповідну методологію у своїх наукових дослідженнях.

Нині однією з таких контрверсійних тем є визначення хронологічних меж історико-педагогічного дослідження, за якою стоїть важливе питання наукової аргументації висунутої автором періодизації.

Ці теми виникли не сьогодні, ми їх вивчали впродовж останніх 10 років. У 2007 р. в журналі «Шлях освіти» було опубліковано мою статтю «Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття», де зазначалося: «в останні два-три роки спостерігається тенденція звернення до другої половини ХХ ст. як до предмета історико-педагогічних досліджень. Увага до цього періоду є досить новим явищем в історико-педагогічній науці й, на нашу думку, потребує спеціального розгляду. Насамперед тому, що події, факти, феномени, які відбувалися тоді, є нашою недавньою історією, коли започатковані там процеси й тенденції є й у нинішньому дискурсі. Чи є це історією? І якщо це історія нашого недавнього минулого, вчорашня історія, майже сьогодення, то чи не з'являється потреба звернутися до неї, висунути й обґрунтувати відповідні методи дослідження» [6, с. 7].

У статті розкривається розуміння методології дослідження цього періоду як дослідження історико-педагогічних явищ, включення мікроісторії та регіональних проблем до дослідницького поля, а також застосування методик і технологій таких наук, як культурологія, антропологія, соціологія, статистика (міждисциплінарний підхід). Окремо наголошувалося на відмінності джерельних і джерелознавчих матеріалів, що мають свою специфіку і найменшо мірою стосуються архівних матеріалів, разом з тим «зростає значення джерел із 1) соціології, 2) етнографії, 3) культурології, 4) антропології, 5) статистики, 6) економіки, які не використовуються в історико-педагогічних дослідженнях, присвячених близькому минулому» [6, с. 12].

До нинішнього перечитання й переосмислення цієї статті спонукало ознайомлення із зарубіжними дослідженнями в цій галузі, що сприяють переосмисленню тверджень і зумовлюють появу і розвиток нових думок про те, що ж таке недавня історія, як її визначати у часі, яким є її поняттєво-термінологічний апарат, а також що виступає її джерелами [8; 9].

Ці розвідки стосуються власне історичного, а не історико-педагогічного процесу, відтак будемо не лише аналізувати відповідні праці, а й проводити

паралелі з історією педагогіки, оскільки основною її методологічною засадою є історичний (хронологічний) підхід.

Перш за все звернемося до поняття, що номінує і характеризує *історію недавнього минулого*. Зазначимо, що єдиного поняття в зарубіжній історіографії не існує. Вживаються такі поняття, як *історія сучасності*, *безпосередня історія*, *близька історія* тощо. Хоча дослідження, які можна віднести до *недавнього минулого*, розпочалися практично з початком ХХ ст., після Першої світової війни, зокрема в Німеччині, однак набули ознак системних досліджень у 1970–1980 рр. Аналогічні процеси відбувалися у Франції, Італії, Великобританії. Так, в 1978 р. у Франції створено Інститут історії сучасності – Institut d'histoire du temps présent (ИТП) у складі національного центру наукових досліджень – Centre national de la recherche scientifique (CNRS). Після 1989 р., коли почався розпад комуністичного примусу, та з'явилися тенденції до інтегративних, глобалізаційних процесів, інтерес до історії сучасності активізувався в Центральній і Східній Європі, а також у Латинській Америці й Африці в контексті демократичних перетворень і лікування травматичного минулого.

Для того, щоб ця наука – близька історія – набула наукової легітимності, потрібно було, крім інституційного оформлення, відповідне наукове середовище, коли дослідники своїми розвідками «поєднують в одне ціле аналіз минулого, розглядають сучасне у перспективі й передбачають майбутнє» [9], очолюють спеціальні лабораторії та проводять семінари, круглі столи. Велику роль відіграють відповідні публікації монографій, статті в спеціальних журналах, щорічниках, альманахах, а також викладання цього предмета в середніх і вищих навчальних закладах.

Так, починаючи з 1980-х рр., сьогodнішня історія є визнаною галуззю французьких історичних досліджень. Вона має кілька спеціалізованих журналів і книжкових колекцій, посідає помітне місце в шкільних програмах (весь курс викладається в останньому році навчання, половина – у третьому й частина – у першому році навчання).

Таким чином, недавня історія об'єднує трьох учасників – ученого, який володіє методологією дослідження, професора, який може виконувати дві функції – і дослідника, і передавача знань у процесі підготовки майбутніх учителів, і третього учасника – студентів, учнів, у яких формується громадянський світогляд.

Принагідно зазначимо, що в Україні таку систему не налагоджено: всі ці складові, зокрема, наукові дослідження, викладання в навчальних закладах, програми, існують окремо, і нерідко вузи, викладачі не використовують актуальні дослідження, що розробляються в академічних наукових установах.

Історія сучасності спирається на чотири ключові складові: *свідок, пам'ять, соціальний запит, подія*.

Свідок – це той, який на власні очі бачив і був залучений, присутній при тій чи іншій події та може про це розповісти, згадати, описати її.

Пам'ять – історична пам'ять – це, на нашу думку, один із найважливіших складників, ключових елементів цієї дисципліни, коли в індивідуальній і колективній пам'яті закарбовуються події, що залишаються з людиною впродовж багатьох років. Сучасні французькі дослідники, підтримуючи пам'ять як основу сучасної історії, зазначають, що історія пам'яті не є нейтральною, вона завжди (або майже завжди) суб'єктивна, виражає певну ідеологію, упереджена, необ'єктивна. Тут великого значення набувають уміння дослідника та його фаховий рівень, що дають можливість репрезентувати не одну точку зору, тобто не одну «пам'ять», а множинне відображення певної події.

Соціальний запит також є важливою складовою, оскільки тісно пов'язаний із багатьма соціальними науками (філософією, географією, економікою), актуальними суспільними тенденціями і, власне, з реальним фактом, соціальна глибина та соціальна затребуваність якого визначаються як *подія*, що стає «відкритою перспективою у часі», її історична глибина корелюється трьома іншими чинниками.

Отже, який хронологічний вимір історії сучасності, історії недавнього минулого? Він «охоплює історичну послідовність, позначену двома мобільними межами. Висхідна межа маркується тривалістю життя людини, коли присутні живі «свідки», найбільш помітні відбитки (події) історії, яка ще не завершена. Низхідну межу дуже важко виокремити і визначити, бо великою мірою це – актуальні новини, які після оприлюднення стають подією, що відбулася в минулому. Визначити цей мобільний (рухливий) період дуже складно, його визначення йде з певними труднощами і тиском» [8]. Дослідники говорять про «реінтеграцію сьогодення в сферу дослідження історії»; джерелами критичного аналізу виступають преса, іконографічний матеріал, усні джерела – оповіді свідків і учасників подій, меншою мірою залучені офіційні архіви, яких може і не бути на час дослідження або вони закриті.

Які все таки хронологічні межі охоплює історія сучасності, якою б мобільною вона не була? І чи існує градація всередині цієї мобільності? Ми уже зазначали, що на Заході ця дисципліна склалася досить давно, зокрема у Франції вона існує вже 35 років. І в цій країні, і в інших європейських країнах у цілому вона має національно орієнтований характер, концентруючись навколо «епох катастроф», тобто тих трагічних подій, які були кризовими і являли собою великою мірою «розрив цивілізацій» у межах однієї країни.

Перш ніж говорити про внутрішню періодизацію сучасної історії, хотілося б зазначити, з огляду на дискусію, яка відбувалася нещодавно серед українських істориків педагогіки, що ж вважати «епохою», «періодом», «етапом», що «більш наукове», а що «менш наукове». Аналізуючи праці сучасних зарубіжних істориків, звернемо увагу на досить довільне використання понять у мобільних межах цього напрямку. Одні послуговуються звичними – *період*, *етап*, інші ж вживають слово *матриця*, що в багатьох науках і зокрема в природничо-математичних означає основний зміст, середовище розвитку, матеріал, до якого залучено інші, більш часткові структури (Azéma Jean-Pierre, 1993).

У Німеччині, до слова, зовсім не використовується поняття *матриця*, а тамтешні історики сучасності віддають перевагу терміну *цезура* (лат. caesura), що означає пауза, яка поділяє ціле на частини.

Американський соціолог Е. Зерубавель використовує термін «мнемонічне бачення історії», де «мнемонічне» запозичено з музикознавства й означає розриви між окремими відтинками, що нагадують музичну паузу в послідовно змінюваних одна одну нотах. Термін наближений і до палеонтології, де ідея постійного розвитку протиставляється дискретним історичним «*ерам*», «*епохам*», які відділені одна від одної виразними «*зламами*». Науковець користується терміном «*етапні епізоди*» і стверджує, що ці злами, перерви, епізоди є формою ментального розриву, коли відбуваються «ритуали відтинання», що спрямовуються на зміну ідентичності, намагаючись встановити нові начала, новий відлік часу [3]. Зміну ідентичності ми яскраво спостерігаємо сьогодні, коли йде «декомунізація», яка полягає у знищенні пам'ятників одіозним політичним діячам, перейменуванні вулиць, вилученні окремих свят із календаря.

Дискусії про періодизацію історії сучасності продовжуються й донині серед європейських істориків, які мають традиції періодизації в своїй країні, відштовхуються від власних періодів, матриць і цезур. До того ж мінливість, невизначеність історії сучасності як історії впродовж життя людини, а також актуальні події в світі, що перекроюють картину світу, спонукають науковців виходити за рамки своїх країн і враховувати дедалі нові й нові чинники й аргументи для висунення нової періодизації.

Так, німецький учений Карл-Дитріх Брехер (Karl-Dietrich Bracher) у 1989 р. виступив за «двоетапну історію сучасності»: давній період – (1917–1945) і нинішній – з 1945 і до сьогодні. Інший же – Гюнтер Хокертс (Gunter Hockerts) у тому ж 1989 р. запропонував «потрійну історію сучасності» – 1917–1945, 1945–1989, 1989 – , тому що 1989 рік ознаменував розвал «комунізму радянської покори» [8].

Ще одна дата відліку в зарубіжних розвідках з'явилася після 11 вересня 2011 р., коли в результаті теракту в США настав, як вони вважають, кінець епохи стабільності та втрати чітких орієнтирів.

Проте, які б не велися дискусії й уточнення, європейські вчені вважають, що мобільність хронологічних меж – це позитивне явище, що сприяє створенню нового динамічного поля досліджень, яке постійно рухається до злиття із сучасністю, забезпечує нове розуміння подій і фактів, що виникають, інтеграцію сьогодення в сферу вивчення історика.

І тут неодмінно постає питання щодо загрози розчинитися в інших дисциплінах – особливо політології, соціології, культурології, етнології (у нашому випадку – наук про освіту). Тож відкритою залишається проблема – з одного боку – інтеграції перелічених наук, а з іншого – збереження методології і методів дослідження, які притаманні саме історичній науці. До них належать ті чотири обов'язкові складові, про які йшлося вище: свідок, пам'ять, соціальний запит і подія. В останні роки до них долучилася й така фундаментальна категорія, як *час, часовий вимір*, який більш корелює з поняттям сучасної історії, ніж «подія» і «свідок», які поступово втрачають наукову достовірність і часто-густо тенденційно обираються істориком сучасності. Вихід із цієї ситуації науковці вбачають у переорієнтації на європейський контекст, більш широкі компаративні виміри, вихід за межі національно орієнтованого характеру досліджень, який в міру накопичення сприяє не прирощенню знань і уявлень про розглядуваний предмет, а, навпаки, призводить до стагнації. Це ми і спостерігаємо на прикладі проведення історико-педагогічних досліджень в Україні.

У зв'язку з цим постає питання і про джерела, які використовуються у дослідженні, тобто історіографію – зовнішній чинник і, що не менш важливо, про внутрішній чинник – дослідника, науковця, який займається вивченням історії сьогодення, про його вміння читати ці джерела, бути достатньо підготовленим до такої роботи.

Що ж нам, українським історикам педагогіки, дає аналіз міркувань і висновків зарубіжних науковців?

Перш за все зазначимо, що те, що в західній історичній науці має назву «історія сучасності», в українській історії, а, відповідно, й історії педагогіки вважається просто історією. Оскільки на Заході наукова традиція полягала в дослідженні минулих століть, наприклад Французької революції або більш давніх часів – Середньовіччя, що були головними об'єктами дослідження, головним джерелом який виступали архівні джерела та вміння дослідника їх прочитати. І коли в середині 1970-х рр., а в Німеччині – ще раніше, у 1950-х рр.,

виникла соціальна необхідність у дослідженні подій ХХ ст., то це було названо, порівняно з попередньою традицією, *історією сучасності*.

Розглядаючи в такому контексті українську історію педагогіки, бачимо, що вона, власне, переважно й займалася «історією сучасності», тому що зрідка й побіжно наші дослідження стосувалися кінця ХІХ ст., а практично досліджувалося й продовжує досліджуватися ХХ ст., початок якого часто маркується 1917 роком: за радянських часів вважалося, що до цього року взагалі історія не існувала або була неправильною, а нині дивимося на цю дату як на рік «цивілізаційного зламу», кардинальних зрушень і в освіті, і в методології досліджень.

Більше корелюються з історією сучасності дослідження другої половини ХХ ст. і до нинішнього часу, які дедалі більше наповнюють наше історико-педагогічне дослідницьке поле. Тобто, якщо поглянути на цей процес ззовні, то ми йдемо врівень із західними дослідниками. Разом з тим дослідницький апарат, який лежить в основі зарубіжних досліджень, нами зовсім не використовується. Йдеться про чотири компоненти – свідок, пам'ять, соціальний запит і подія. Цілком можливо, що історико-педагогічне дослідження не може повністю спиратися на такі джерела, але їх використання, мабуть, є складовою дослідження, оскільки наявні і свідки, і подія, і соціальний запит. Тут ідеться про історію знизу, про те, щоб були почуті самі учасники процесу, а не державні органи, офіційна документація тощо. Прикладом такого підходу до дослідження є книжка Є. М. Балашова «Школа в російському суспільстві 1917–1927 рр. Становлення «нової людини» [2]. Певним прикладом такого підходу може бути і дисертаційне дослідження І. П. Наливайка «Виховання школярів засобами мистецтва у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського» (2001), яке насичене живими голосами (листами, спогадами, інтерв'ю) учителів і учнів школи в Павлиші.

Наступним важливим моментом для нас є тенденція до виходу за межі виключно національно орієнтованих досліджень, осмислення й аналіз більш широких вимірів. Ми не закликаємо переключатися на дослідження історії зарубіжної педагогіки й освіти, проте вважаємо, що, розглядаючи ті чи інші явища національної педагогіки та української освіти, важливо не тільки показувати їхній соціальний вимір, а й аналізувати процеси, що відбувалися у порубіжжі або навіть тут, поряд, коли йдеться про українську школу, освіту в умовах російсько-радянського суспільства.

Питання про дослідження історії сьогодення як у своєрідного змагання, як конкуренції із соціальними науками також є актуальним для наших дослідників недавньої історії, але не з огляду на ті виклики, які перелічуються зарубіжними дослідниками. Якщо останні вважають, що є загроза підміни

історичних об'єктів дослідження історії сьогодення – подій, пам'яті, наявності свідків – інструментарієм соціальних наук, втратою своєї сингулярності, то щодо українських дослідників – навпаки, ми однаковою методологією й тими самими методами досліджуємо і середину ХІХ ст., і 1980–1990 рр.

Наступна теза, яка дискутується в зарубіжних дослідженнях, – це перехід історії сьогодення від «критичної дисципліни», що викривала та засуджувала такі події, як нацизм, холокост, в останні роки – однопартійні авторитарні режими, тобто мала критичний потенціал не стільки в політичному аспекті, скільки в соціальних практиках, до об'єктивної, тобто однаковою мірою розглядає подію з різних точок зору.

Ця теза є актуальною й для нашої історіографії, але, знову ж таки, із зворотним знаком – історико-педагогічні дослідження, у яких наголошено на об'єктивності, виразно описові, констатувальні, не несуть у собі жодного критичного елемента, а навпаки – переважно «рекомендують» використовувати ті чи інші, на їхній погляд, «здобутки» в сучасному освітньому процесі.

Повертаючись до статті 2007 р., з якої розпочато цю розвідку і в якій викладено міркування щодо «історії сьогодення», то, залишаючись на тих самих позиціях, вважаємо, що ознайомлення із зарубіжними дослідженнями в цьому напрямі спонукає до більш широкого погляду на феномени і явища нашого недавнього минулого, включення до джерельної бази нових предметів і об'єктів дослідження, зміни історіографічної парадигми на критично-аналітичну, приділення більшої уваги соціалізаційним впливам, що сукупно сприятиме поліпшенню якості наших досліджень.

Список використаних джерел

1. Гупан Н. М. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень / Нестор Гупан // Рідна шк. – 2013. – № 4/5. – С. 53–56.
2. Балашов Е. М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг. Становление «нового человека». Санкт-Петербург, 2003. – 238 с.
3. Зерубавель Э. Переломные моменты истории [Электронный ресурс] / Эвиатар Зерубавель // Неприкосновенный запас. – [Москва], 2015. – № 2. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2015/2/4z.htm> l. – Загл. с экрана.
4. Козеллек Р. Часові пласти. Дослідження з історії : пер. з нім. / Райнгарт Козеллек. – Київ : Дух і літера, 2009. – 429 с.
5. Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. Вип. 15 : [зб. наук. пр. містить матеріали ХІІ всеукр. іст.-пед. наук.-практ. конф. «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень», що відбулася 7–8 листоп. 2013 р. на базі Хмельниц. гуманітар.-пед. акад.] / Ін-т педагогіки НАПН України, Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. – Хмельницький, 2013. – 812 с.
6. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
7. Хрыков Е. М. Гипотеза в историко-педагогическом исследовании / Е. М. Хрыков // Педагогика. – 2016. – № 6. – С. 103–110.
8. Droit E. La fin de l'histoire du temps présent telle que nous l'avons connue / Emmanuel Droit, Franz Reichherzer // Vingtième Siècle. Revue d'histoire. – 2013. – № 2. – P. 121–145.

9. Garcia P. Essor et enjeux de l'histoire du temps présent au CNRS [Electronic resource] / Patrick Garcia // La revue pour l'histoire du CNRS. – 2003. – № 9. – Mode of access: <http://journals.openedition.org/histoire-cnrs/562>. – Title from the screen.

10. Lagrou P. De l'histoire du temps présent à l'histoire des autres / Pieter Lagrou // Vingtième Siècle. Revue d'histoire. – 2013. – № 2. – P. 101–119.

O. V. Sukhomlynska,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Full Member of the National
Academy of Educational Sciences of
Ukraine, Chief Researcher of the
History of Education Department of the
V. O. Sukhomlynskyi SSPL of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

The Use of the Term History of Modern Times in the Educational Context (through the Prism of Foreign Studies)

The article covers the analysis of foreign historical sources written by French and German authors (Patrick Garcia, Emmanuel Droit, Franz Reichherer). It was found out that such notions as history of modern times, history of recent past, direct history, and close history have already been put into a wide scientific circulation. Such direction of the historical science has been developing for more than 40 years; as a result a number of papers have been published, appropriate research institutes have been organised, periodicals and monographs are issued, subjects and courses were included to curricula of higher and secondary educational establishments in foreign countries. The moving boundaries of this direction are revealed: an ascending one – a person's lifetime (a real witness), and a descending one – a striking event of the present time being discussed in press, media and social networks. The key concepts of the history of modern times such as witness, memory, social enquiry, event, and peculiarities of their usage are characterised. The comparative analysis of the Ukrainian and foreign studies of the recent history shows that the Ukrainian scientists do not pay enough attention to the methodology of such studies. The same situation is with the arrangement of glossary and research methods, the choice of research objects, subjects and content, the selection of sources and materials. Therefore, the history of modern times should be taken seriously and studied properly in order to use research findings in history of pedagogy and education studies.

Key words: *history of recent past, history of modern times, witness, memory, social enquiry, event, mobility, stages, periods, history of education, new methodology.*

Л. Д. Березівська,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор ДНПБ України
ім. В. О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна

**До 100-річчя журналу «Вільна українська школа» (1917–1920):
історія освіти крізь призму джерелознавства**

Із проголошенням незалежності України (1991) до наукового простору введено заборонений у радянський час журнал «Вільна українська школа» (1917–1920), створений відомими українськими педагогами в добу Української революції (1917–1921), становлення української державності, розбудови національної освіти. На основі аналізу колекції журналу в статті доведено, що він є цінним джерелом із різних проблем української й зарубіжної історії освіти, а саме: освітні системи; освітні реформи; педагогічна біографіка; громадські організації; типи навчальних закладів тощо. Аргументовано, що журнал відіграв особливу роль у консолідації культурно-просвітницьких, педагогічних сил довкола ідеї створення національної системи освіти на основі найкращого вітчизняного та європейського досвіду.

Ключові слова: журнал «Вільна українська школа» (1917–1920), джерелознавство, історія української й зарубіжної освіти, доба Української революції (1917–1921).

Постановка проблеми. Із проголошенням незалежності України в 1991 р. у руслі розбудови української державності інтенсифікувалися дослідження з історії національної освіти на нових методологічних засадах, уможливився доступ до маловідомих або невідомих джерел, заборонених у радянську добу.

Одним із провідних джерел досліджень з історії освіти України є періодика, зокрема газети та журнали, для яких характерна оперативність викладу інформації про події, безпосередність їх відображення, що підвищує джерельну цінність таких видань. Правомірно до наукового простору України повернувся журнал «Вільна українська школа» (1917–1920) (ВУШ), який став джерельною основою розвідок з історії освіти, зокрема діяльності педагогів та освітніх діячів, керівних органів освіти, навчальних закладів у добу Української революції. Нагадаємо, що в 1917–1921 рр. у житті українського суспільства відбувалися докорінні зміни: після повалення російського самодержавства в складних суспільно-політичних і соціально-економічних умовах

розбудовувалася власна держава. В українських педагогів з'явилася реальна можливість реформувати імперську й створити національну систему освіти. Новий уряд і свідомі громадянська важливі завдання вбачали в побудові української школи з урахуванням європейського досвіду. Проблема розвитку системи освіти в Україні стала предметом дискусії педагогів на сторінках часопису, сторіччя якого освітяни відзначають у 2017 р.

Історіографічний пошук засвідчив, що матеріали ВУШ використовували українські дослідники (Л. Березівська, В. Богуславська, О. Бунчук, О. Завальнюк, Ю. Телячий та ін.), проте журнал системно не вивчали як джерело з історії освіти.

Мета нашої статті – презентувати журнал як джерело з історії української й зарубіжної освіти для інформаційного забезпечення історико-педагогічних досліджень, одержання наукового знання про маловідомий педагогічний часопис.

Виклад основного матеріалу. Коротко нагадаємо історію часопису, про що вже писали в окремих працях [1–3]. ВУШ заснувала в 1917 р. Всеукраїнська учительська спілка (ВУС), яку очолювала відомий український педагог і громадський діяч С. Русова (батько – швед за походженням, мати – французенка). До редакційного комітету входили: О. Дорошкевич (голова), К. Лебединцев, О. Музиченко, В. Підгасцький, С. Русова, Я. Чепіга. У часописі також працювали О. Астряб, Н. Мірза-Авекянц, О. Грушевський, В. Дурдуківський, І. Огієнко, В. Прокопович, В. Родников, І. Стешенко, С. Сірополко, С. Черкасенко та інші відомі педагоги. До речі, редакція журналу вважала його спадкоємцем українського педагогічного часопису «Світло» (1910–1914), оскільки зобов'язалася досягти поставленої ним мети – українізації початкової, середньої та вищої освіти в Україні [29, с. 3]. Видання мало великий попит серед педагогічної громадськості. Його тираж становив 5000 примірників. У 1920 р. журнал перестав існувати разом із ВУС, яку було реорганізовано у Всеукраїнську спілку робітників школи і соціалістичної культури в ході встановлення більшовицької влади на теренах України [20, с. 115].

Зазначимо, що у фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського зберігається колекція ВУШ за 1917–1920 рр. За результатами її вивчення з'ясовано, що через складну суспільно-політичну ситуацію, брак коштів журнал виходив нерегулярно, інколи кілька номерів в одному виданні.

Часопис мав певні постійні рубрики (звернення редакційної колегії до освітян, «Про нижчу школу на Україні», «Огляд життя середньої школи», «Про вищі українські школи на Україні», «Школа в Західній Європі й Америці» або

«Новітні течії Європейської педагогіки як підвалини нової школи» тощо), хоча з'являлися й нові, змінювалися назви сталих рубрик тощо.

Кожний номер ВУШ розпочинався зі звернення редакційної колегії до педагогічної громадськості. Так, і нині актуально в руслі творення нової української школи в умовах євроінтеграційних процесів звучать для нас слова: «Ми повинні насамперед щиро взятися за колосальну працю перебудови всієї нашої школи од нижчої до вищої на нових підвалинах Європейської педагогіки» [19, с. 130]. В іншій вступній статті члени редакції переконливо доводили, що «школа для українського народу повинна бути українською» [10, с. 1–2].

Рубрику «Про нижчу школу на Україні» вів І. Юцишин, «Огляд життя середньої школи» – О. Дорошкевич, «Про вищі українські школи на Вкраїні» – Ф. Сушицький. У рубриці О. Музиченка «Школа в Західній Європі й Америці» відомі науковці аналізували розвиток освіти в інших країнах. Рубрики «Хроніка» або «Шкільна хроніка», «Дрібні звістки» повідомляли про діяльність ВУС та її філій, Товариства шкільної освіти, середніх і вищих навчальних закладів, наукових установ, українських і радянських органів освіти, ознайомлювали з нормативно-правовими документами освітянської галузі чи їх проектами, регіональними документами. Про роботу ВУС інформувала рубрика «З життя вчительських спілок». У рубриці «Критика» подано аналіз нових підручників, художньої літератури для дітей, огляди педагогічних журналів, оцінювальне міркування щодо тих чи інших педагогів або освітян (Л. Білецький, С. Гаєвський, В. Дога, О. Дорошкевич, В. Родніков, С. Русова, Я. Чепіга, С. Черкасенко, І. Юцишин та ін.). Листи вчителів, батьків, що надходили до редакції, публікували в рубриці «Сцени з життя» та ін. Постійна рубрика «Бібліографія» акумулювала літературу з певної педагогічної теми. Про ювілейні дати з нагоди народження відомих українських письменників повідомлялося в рубриці «Свята українського письменства», яку вів О. Дорошкевич. Рубрика «Нові книги, надіслані до редакції» інформувала читачів про нові видання – журнали, підручники, методичні посібники, літературу для дітей тощо.

У постійних рубриках автори розглядали події, що відбувалися в освіті. Наприклад, у рубриці «Про нижчу школу на Україні» І. Юцишин висвітлював стан початкової освіти в Україні в 1917 р., напрями роботи з'їзду громадської організації «Просвіта», II Всеукраїнського вчительського з'їзду, зміст Циркуляра Генерального секретаріату (назва керівного органу держави) від 12 жовтня 1917 р. № 1317, котрий проголосив право кожної людини на навчання рідною мовою тощо [32, с. 94–98]. В одному з номерів журналу О. Дорошкевич у рубриці «Огляд життя середньої школи» виклав основний зміст промови

Генерального секретаря освіти І. Стешенка, виголошеної перед керівництвом середніх і початкових шкіл м. Києва. У ній визначено принципи реформування освіти: український народ є державним на своїй території, а національні меншини потребують справедливого ставлення; усі народи, які проживають на території України, повинні знати мову, літературу, географію та історію України; українознавство як предмет має стати обов'язковим для всіх типів шкіл України. Далі автор розглянув проблеми, які, на його думку, потребували негайного розв'язання: реформування системи управління освітою, упровадження в школах українознавства [6, с. 98–108].

У рубриці «Про вищі українські школи на Вкраїні» Ф. Сушицький розповів історію створення й відкриття в 1917 р. у Педагогічному музеї Народного університету, який мав три факультети (історико-філологічний, правничий, фізико-математичний), Педагогічної академії для підготовки вчителів для українських шкіл у 1917 р. тощо [22, с. 108–109]. Як бачимо, викладена інформація уможливорює реконструкцію стану освіти доби Української революції загалом і її складників зокрема (початкова, середня, вища освіта).

Автори рубрики «Школа в Західній Європі й Америці» висвітлювали практику роботи навчальних закладів Західної Європи та Америки. Так, відомий український педагог і психолог Я. Чепіга, проаналізувавши педагогічний досвід школи А. Фарія в Б'єржі (Бельгія), виокремив позитивні аспекти її діяльності (індивідуальний підхід до дитини, рухомі класи, активні методи навчання, система оцінювання навчальних досягнень учнів тощо). На основі здійсненого аналізу він виділив ідеї, актуальні для тогочасної шкільної освіти України: зв'язок школи з навколишнім життям, спільне навчання обох статей, вільна й творча навчальна діяльність дітей у школі без примусу, творча праця вчителів, пріоритетність інтересів дитини в побудові навчально-виховного процесу, диференціація навчання [27].

Відомий український педагог О. Музиченко в зазначеній рубриці представив замітку «Тижневий з'їзд англійських учителів», де розкрив зміст виголошених доповідей на з'їзді англійських учителів (1919), узагальнив порушені злободенні для тогочасної освіти Англії проблеми: єдина школа та трудове навчання, доступність до навчання всіх верств населення, освіта й становище вчителів, реформа початкової школи, моральне виховання тощо [17, с. 103–107].

На шпальтах журналу педагоги публікували статті, присвячені різним аспектам зарубіжної освіти. Із матеріалу І. Ющишина «Організація українського вчительства в Австрії до європейської війни» (1918) можна дізнатися про культурно-освітній розвиток Австрії в другій половині XIX ст.,

просвітницький рух на українських землях, що перебували в її складі [31, с. 33–42]. Заступник генерального секретаря освіти П. Холодний у статті «Єдина школа» (1917) навів дані про структуру загальної середньої освіти різних країн початку ХХ ст. (Данія, Норвегія, Швейцарія, Німеччина, Америка) [9, с. 65–68]. О. Музиченко в публікації «Реформа школи чи шкільна реформація?» (1918) доводив необхідність реформування української школи, спираючись на досвід Німеччини, Франції. В іншій статті «Питання про єдину школу на Україні» (1919), в основу якої покладено виголошену доповідь на II З'їзді делегатів ВУС, він, розмірковуючи над перспективами української школи, представив освітні системи зарубіжних країн (Франція, Німеччина, Англія, Америка, Данія, Швейцарія, Норвегія) [15, с. 85–89].

Заслугують на увагу матеріали про вшанування пам'яті відомих педагогів, письменників, освітян, громадських діячів (О. Єфименко, Ф. Матушевський, В. Науменко, І. Стешенко, М. Сумцов та ін.), ювілейних дат від дня їхнього народження (П. Куліш, І. Котляревський та ін.) чи загалом про життя та творчий доробок (Г. Сковорода, І. Франко та ін.). До речі, у підрубриці «Нові призначення» можна виявити інформацію про зміни професійної діяльності відомих і маловідомих освітян, керівництва навчальних закладів [7, с. 89–96]. Із біографічних статей дізнаємося про основні віхи життя й діяльності видатних особистостей, їхні наукові здобутки, внесок у розвиток української освіти та культури як загалом, так і певного регіону зокрема.

Як ми вже зазначали, на сторінках журналу оприлюднювали нормативні документи. Історичну цінність має інформація про створення Плану управління освітою в Україні (1917) та й сам документ [18, с. 53–66]. Важливим є «Циркуляр до директорів середніх шкіл всіх відомств та інспекторів вищих початкових, торгових та інших шкіл України» (1918), у якому генеральний секретар освіти І. Стешенко звертався до педагогічних рад середніх шкіл України з пропозицією обговорити питання національного виховання [26, с. 72–73]. Предметом широкої дискусії став розроблений Товариством шкільної освіти План єдиної школи (1917). Його автори проаналізували шкільні системи різних країн світу й розробили свій варіант [9, с. 65–68]. Ми маємо можливість ознайомитися й із Меморандумом ВУС до Директорії Української Народної Республіки (1918) як проектом освітньої реформи [14, с. 266–271]. Безсумнівно, аналізований журнал є джерелом історії створення різних освітніх документів (державних, регіональних тощо), які віддзеркалюють діяльність урядів у галузі освіти, керівних освітніх органів різних рівнів.

Важливо, що рубрики часопису містять інформацію про роботу тогочасних навчальних закладів, котра є цінною для регіональних (локальних) історико-педагогічних досліджень. Так, рубрика «Дрібні звістки» повідомляла

про різні аспекти діяльності українських шкіл (статистичні дані, відкриття й закриття навчальних закладів, напрями та зміст діяльності, кадровий склад, фінансове й матеріально-побутове забезпечення, шкільні підручники та ін.) на Полтавщині, Катеринославщині, Києві, Одесі тощо; про Кам'янець-Подільський університет, Київський державний український університет тощо [7, с. 89–96]. У рубриці «Хроніка» йшлося про відкриття українських гімназій у Києві, єврейської гімназії з українською мовою навчання в Полтаві, правила прийому до вчительських інститутів тощо [24, с. 63; 25, с. 54, 57; 26, с. 72–73]. Безперечно, аналіз таких фактів забезпечить якісну реконструкцію регіональної історії чи історії повсякденності.

Змістовним джерелом із мікроісторії освіти є листи вчителів, батьків до редакції журналу, які розміщували в рубриці «З шкільного життя». Наприклад, з листа вчителя П. Гереги дізнаємося про відродження української школи на Поділлі, зокрема про діяльність школи с. Книжківці (кількість учнів, мова, методи навчання, підручники, особливості навчального процесу, роль Проскурівської «Просвіти» у забезпеченні підручниками, шкільні свята, ігри, гуртки тощо) [11, с. 23–47]. Саме з листування можна почерпнути інформацію про маргінальність та унікальність того чи іншого досліджуваного феномену.

Об'єктом досліджень може стати інформація про діяльність відомих просвітницьких товариств у Києві («Копійка на рідну школу», «Просвіта», «Товариство шкільної освіти»), у Галичині («Українське педагогічне товариство», Краєвий шкільний союз «Рідна школа»), на Полтавщині (товариство «Українська культура») [7, с. 91–95; 28, с. 176–177; 30, с. 169–172] тощо. Зрозуміло, що найбільше відомостей журнал містить про діяльність ВУС, а саме: про з'їзди та прийняті резолюції, роботу регіональних учительських організацій тощо [8, с. 1–32].

Майже кожний номер часопису закінчувався рубрикою «Бібліографія», де представлено інформацію про підручники, літературу для шкільних бібліотек, які вийшли або незабаром вийдуть друком; тематичні бібліографічні списки, наприклад, «Українські підручники для галицьких шкіл» [23, с. 94–96]; «Огляд літератури з питань трудової школи» [12, с. 103–105]. Із 1919 р. ця рубрика стала називатися «Бібліографія учителя». Її мета полягала в ознайомленні педагогічної громадськості з новими виданнями, де порушено проблеми педагогічної теорії та освітньої практики. Літературу структуровано за розділами: загальні видання з освіти й педагогіки (журнали та збірники, часописи кооперативних організацій); шкільна освіта (загальні видання); українознавство (українська мова, українська література, історія України, географія України); підручники й розвідки з різних галузей науки та діяльності в школі (гуманітарні предмети, математика, природознавство, предмети

спеціальних шкіл, естетика в школі); дитячі видання [4, с. 180–182; 5, с. 105–113]. Цей фактологічний матеріал може стати джерельною основою розв'язання різних проблем історії освіти України як у макроісторичних, так і мікроісторичних наукових розвідках.

Висновки. Отже, аналіз матеріалів ВУШ дає підстави стверджувати, що часопис відіграв особливу роль у консолідації культурно-просвітницьких, педагогічних сил довкола ідеї створення національної системи освіти на основі найкращого вітчизняного та європейського досвіду. Журнал є цінним джерелом із різних проблем історії української та зарубіжної освіти: педагогічна біографіка (біографічні відомості, напрями, зміст, особливості діяльності відомих, маловідомих чи невідомих педагогів і освітян); громадські організації (історія створення, організатори й учасники, статистика, особливості організаційно-змістової діяльності, її результати); різні типи навчальних закладів України та інших країн (історія створення, розвитку, статистичні дані, зміст і методи навчання, персоналії); навчальна література (назви й кількість, автори, зміст, особливості створення); нормативно-правові документи як відображення діяльності керівних органів освіти, урядів (історія створення, зміст, автори, хід реалізації) тощо. Кожний із названих аспектів може стати об'єктом подальших досліджень з історії освіти. Про це йтиметься в наступних публікаціях.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Ідея національно-патріотичного виховання школярів у добу Української революції: за матеріалами журналу «Вільна українська школа» (1917–1920) / Лариса Березівська // Рідна шк. – 2016. – № 1. – С. 57–62.
2. Березівська Л. Д. Внесок Софії Русової у розбудову національної освіти: за матеріалами журналу «Вільна українська школа» (1917–1920) / Лариса Березівська // Наук. зап. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2016. – Вип 1. – С. 286–290.
3. Березівська Л. Д. Колекція журналу «Вільна українська школа» (1917–1920) як джерело мікроісторії освіти України / Л. Д. Березівська // Історико-педагогічний альманах / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2016. – № 1. – С. 4–9.
4. Бібліографія українського учителя // Вільна українська школа. – 1919–1920 (рік третій). – № 4/5 (листопад – грудень). – С. 180–182.
5. Бібліографія учителя // Вільна українська школа. – 1919–1920 (рік третій). – № 1/3 (серпень – жовтень). – С. 105–113.
6. Дорошкевич О. Огляд життя середньої школи / О. Дорошкевич // Вільна українська школа. – 1917 (рік перший). – № 2 (жовтень). – С. 98–108.
7. Дрібні звістки // Вільна українська школа. – 1919–1920 (рік третій). – № 1/3 (серпень – грудень). – С. 89–96.
8. II З'їзд Делегатів ВУС (15–18 січня 1919 р.). Доклади, протоколи, резолюції // Вільна українська школа. – 1918–1919 (рік перший). – № 6/7 (січень – лютий). – С. 1–32.
9. Єдина школа // Вільна українська школа. – 1917 (рік перший). – № 2 (жовтень). – С. 65–68.
10. Замість передмови / Редакція // Вільна українська школа. – 1918 (рік перший). – № 5/6 (січень – лютий). – С. 1–2.
11. З шкільного життя // Вільна українська школа. – 1918–1919. – Т. 1. – С. 23–47.

12. Лукашевич М. Огляд літератури з питань трудової школи / М. Лукашевич // Вільна українська школа. – 1919–1920 (рік третій). – № 1/3 (серпень – жовтень). – С. 103–105.
13. Матушевський Ф. П. // Вільна українська школа. – 1919–1920 (рік третій). – № 4/5 (листопад – грудень). – С. 166–167.
14. Меморандум Всеукраїнської учительської спілки до Директорії Української Народної Республіки // Вільна українська школа. – 1918–1919 (рік другий). – № 5. – С. 266–271.
15. Музиченко О. Питання про єдину школу на Україні / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 8/9. – С. 85–89.
16. Музиченко О. Реформа школи чи шкільна реформація? / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919 (рік другий). – № 4. – С. 201–207.
17. Музиченко О. Тижневий з'їзд англійських учителів / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 8/9. – С. 103–107.
18. Нарада в справі організації народної освіти на Україні 15–20 грудня 1917 р. // Вільна українська школа. – 1918 (рік перший). – № 5/6 (січень–лютий). – С. 53–66.
19. Нова школа в Українській Республіці / Редакція // Вільна українська школа. – 1917 (рік перший). – № 3/4 (листопад – грудень). – С. 129–130.
20. Останнє слово // Вільна українська школа. – 1919–1920 (рік третій). – № 4/5 (листопад – грудень). – С. 115–116.
21. Справоздання Центрального Бюро Всеукраїнської учительської спілки (відчитано 19 січня 1920 р. на III-му з'їзді делегатів) // Вільна українська школа. – 1919–1920 (рік третій). – № 4/5 (листопад – грудень). – С. 182–193.
22. Сушицький Ф. Про вищі українські школи на Україні / Ф. Сушицький // Вільна українська школа. – 1917 (рік перший). – № 2 (жовтень). – С. 108–109.
23. Українські підручники для галицьких шкіл // Вільна українська школа. – 1918 (рік перший). – № 5/6 (січень – лютий). – С. 94–96.
24. Хроніка // Вільна українська школа. – 1917 (рік перший). – № 1 (вересень). – С. 63–64.
25. Хроніка // Вільна українська школа. – 1918–1919 (рік другий). – № 1. – С. 51–61.
26. Циркуляр до директорів середніх шкіл всіх відомств та інспекторів вищих початкових, торгових та інших шкіл України // Вільна українська школа. – 1918 (рік перший). – № 5/6 (січень – лютий). – С. 72–73.
27. Чепіга Я. Школа в Західній Європі й Америці. Нова школа в Б'єржі А. Фарія (Бельгія) / Я. Чепіга // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 1/3. – С. 184–191 ; № 4/5. – С. 191–199.
28. Шкільна хроніка // Вільна українська школа. – 1919–1920 (рік третій). – № 4/5 (листопад – грудень). – С. 176–180.
29. Що на часі / Редакція // Вільна українська школа. – 1917 (рік перший). – № 1 (вересень). – С. 2–3.
30. Юцишин І. Деякі основи позашкільної освіти (з приводу заснування товариства «Копійка на рідну школу») / І. Юцишин // ВУШ. – 1917 (рік перший). – № 3/4 (листопад–грудень). – С. 169–172.
31. Юцишин І. Організація українського вчителства в Австрії до європейської війни / І. Юцишин // Вільна українська школа. – 1918 (рік перший). – № 5/6. – С. 33–42.
32. Юцишин І. Про нижчу школу на Україні / І. Юцишин // Вільна українська школа. – 1917 (рік перший). – № 2 (жовтень). – С. 94–98.

L. D. Berezivska,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Corresponding Member of
the NAES of Ukraine, director of V. O.
Sukhomlynskyi SSPL of Ukraine,
Kiev, Ukraine

**Commemorating the 100th anniversary of the Ukrainian educational Vilna
Ukrainska Shkola (Free Ukrainian School) journal (1917–1920): history of
education through the prism of source study**

When the independence of Ukraine was proclaimed in 1991, the Ukrainian educational Vilna Ukrainska Shkola (Free Ukrainian School) journal (1917–1920) suppressed during the Soviet period was introduced to the scientific space. This journal was created by the famous Ukrainian pedagogues during the period of the Ukrainian revolution (1917–1921), the formation of the Ukrainian state, and the national education development. Based on the analysis of the journal collection, the article considers that the journal is an important source in studying the Ukrainian and foreign history of education (education systems, education reforms, biographical information about teachers, public organisations, types of educational organisations, etc.). It is argued that it played a special role in consolidation of cultural, educational, pedagogical forces around the idea of national education system formation on the basis of the best national and European practice.

Keywords: *Ukrainian educational Vilna Ukrainska Shkola (Free Ukrainian School) journal (1917–1920), source study, history of the Ukrainian and foreign education, Ukrainian revolution (1917–1921).*

УДК 378.14+73.013.46+37.09

В. О. Вихрущ,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки та соціального
управління Національного
університету «Львівська політехніка»,
м. Львів, Україна

**Аксіологія вітчизняної дидактики
другої половини ХІХ – початку ХХ століття
(М. І. Демков)**

У статті висвітлено аксіологічні аспекти дидактичної спадщини видатного українського педагога М. І. Демкова. Розкрито суперечність між станом дидактичних знань та потребою в їх обґрунтованій системі у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття як закономірним результатом розвитку вітчизняної дидактики, як передумовою їх переходу на рівень науки. Досліджено антропологічну природу методології дидактики як науки в

спадщині М. І. Демкова. Запропоновано інтерпретацію авторського аналізу дидактичних і загальнопедагогічних категорій. Розкрито підходи до осмислення, чіткого визначення та розробки М. І. Демковим методології дидактики досліджуваного періоду. З позицій системного підходу презентовано авторське тлумачення базових понять теорії навчання.

***Ключові слова:** методологія, доцільне навчання, педагогічний закон, педагогічне правило, загальнопедагогічний закон, закон розвитку, система дидактичних законів*

Постановка проблеми в загальному вигляді. На кожному етапі розвитку певної науки теорія діяльності відіграє неоднакову роль і здійснює своєрідний вплив на її результат. Разом з тим, виокремлення будь-якого напрямку в розвитку науки пов'язане не з появою перших праць, які відбивають його першооснови, а з інтенсивним формуванням його методології. У другій половині XIX – на початку XX століття у вітчизняній дидактиці чинні підручники (перекладені переважно з німецької мови) не сприяли розв'язанню нагальних потреб виховання (у тому числі, і дидактичних). Натомість важливим свідченням остаточного оформлення науки як самостійної галузі знання стала поява праць Л. М. Модзалевського, В. І. Водовозова, П. Ф. Каптерєва, М. І. Демкова та ін. Відомі вчені до кінця XIX століття практично завершили створення історії педагогіки (як вітчизняної, так і зарубіжної), доповнивши переклади світових шедеврів педагогічної думки актуальним аналізом і зіставленням із ідеями, напрямками й досягненнями педагогічної науки про виховання. Багаточисельність і різноманітність пропонованих педагогами другої половини XIX – початку XX століття дидактичних правил поступово входила в суперечність із потребою в їх обґрунтованій системі, що передбачало зародження науки про навчальний процес. Робота щодо виокремлення головного й визначення другорядного мала за кінцеву мету аналіз ряду дидактичних і загальнопедагогічних положень, «...які за своєю силою і значенням по праву можна назвати педагогічними законами», – таким чином визначив суть цього процесу М. І. Демков [13].

Аналіз останніх досліджень. До 1917 р. науковими працями й діяльністю М. І. Демкова як методолога педагогіки цікавилися відомі педагоги, діячі науки й освіти – О. М. Острогорський, С. А. Венгер, П. Ф. Каптерєв та ін. Пізніше, у 60–70-х роках XX століття, окремі проблеми дидактики та теорії виховання з наукового доробку М. І. Демкова розглядалися в працях Ф. Паначина, О. Піскунова, Ш. Ганеліна, С. Єгорова. Актуальними є публікації, що стосуються деяких питань педагогічної спадщини М. Демкова. Це праці сучасних дослідників проблем історії

педагогіки України А. Бойко, Л. Вовк, М. Євтуха, Н. Калениченко, Є. Коваленко, В. Кравця, В. Майбороди, О. Мороза, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Смаля, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, І. Шкурка, М. Ярмаченка та ін. Разом з тим, до цього часу предметом ґрунтовного аксіологічного аналізу не став методологічний підхід до обґрунтування педагогіки як науки у спадщині видатного українського педагога М. І. Демкова. Натомість, як стверджують С. Маслов, В. Сластьонін та Г. Чижаков, саме «аналіз історичного розвитку педагогічної теорії та освітньої практики з позиції теорії цінностей» є одним із базових завдань педагогічної аксіології [4; 5].

Порівнюючи педагогічні та фізичні закони, М. І. Демков стверджує, що їх природа різна. Педагогічні закони ближче до етики і за своєю суттю є «...імперативами, подібними за своєю категоричністю до імперативів Канта, тому і подаються вони у категоричній формі» [10, с. 90]. «Відшукати педагогічні закони, – пише М. І. Демков у своїй статті «Педагогика, ее современное положение и предстоящие задачи», – справа найпершої важливості, але далеко не з легких. Питання це давно приваблювало мислителів, педагогів, і можна тільки дивуватися з того, що, незважаючи на двохтисячний період існування педагогіки, до цього часу його не розв'язано задовільно» [10, с. 91].

Мета статті – аксіологічний аналіз дидактичної спадщини видатного українського педагога М. І. Демкова.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дидактика ближче за всі педагогічні науки стояла до розробки дидактичних законів, в силу того, що пізнавальні процеси з загальних позицій здавна цікавили філософію, а психологію – з точки зору аналізу конкретного явища, і активно розроблялися ще з часів Піфагора, Сократа, Аристотеля, наприкінці XIX століття. Саме дидактичні правила та практичні висновки були достатньо чітко, точно й доступно сформульовані.

«Для педагогіки до останнього часу, – пише у 1910 році М. І. Демков, – таких сприятливих умов не було, цим і пояснюється, що вивчалася і розроблялася вона випадково: з'являлася людина, яка любила педагогіку як науку, з'являлися і теоретичні трактати або дослідження з педагогіки, або її історії; якщо ж такої людини не було, надовго науковий інтерес до педагогіки завмирав і нічим не проявлявся... педагогіка відіграла в них (у окремих небагаточисельних – В. В.) дослідженнях магістерських і докторських дисертацій в університетах не головну, а другорядну, службову роль для пояснення питань філософського, правового та історичного характеру. У таких умовах не було підґрунтя для зміцнення і росту науки. А між тим її

галузь широка, і вона, як і інші складні науки, має ще багато нерозв'язаних завдань і наукових проблем» [10, с. 86 – 87].

У той же час дидактичні знання знаходилися ще в такому стані, що їм не вистачало «твердих точок опору», «...чогось ґрунтового і цінного, від чого буде залежати доля всіх методичних уроків з усіх навчальних предметів», «...чогось цінного, виробленого, такого, що не підлягало б ніяким коливанням і не залежало від мінливих смаків і думок» [10]. Це «дещо» сприймається М. І. Демковим як закономірний результат розвитку дидактичних знань, як передумова їх переходу на рівень науки, яка може «...зайняти належне місце в університетській освіті майбутніх вчителів». Таке перетворення емпіричних знань стане можливе, на думку М. І. Демкова, як тільки будуть чітко сформульовані дидактичні закони.

За твердженням М. І. Демкова, будь-яка наука проходить у своєму розвитку чотири стадії: 1) збір фактів; 2) встановлення окремих емпіричних правил; 3) відкриття конкретних законів; 4) систематизацію конкретних законів і відкриття загального закону, який пояснює і об'єднує конкретні закони [13, с. 91]. Сучасна йому педагогіка, тобто педагогіка кінця ХІХ століття, вважає М. І. Демков, знаходиться на другій стадії розвитку, наприкінці її, а може бути, що вона «напередодні третьої стадії, яка повинна розпочатися незабаром».

Із набуттям власного педагогічного досвіду, він доходить висновку, що дослідження методологічних педагогічних проблем неможливо розв'язати без ґрунтового аналізу надбань попередніх поколінь. Свій філософський підхід до вирішення педагогічних проблем вчений виклав у глибоких за характером їх осмислення історико-педагогічних роботах «Очерки по истории русской педагогики», «Русская педагогика в главнейших ее представителях» (1898), «Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды» (1912). Завдяки цим працям М. І. Демкова історія педагогіки почала досліджуватися як окрема самостійна галузь науки, яка створює підґрунтя для методології педагогіки.

М. І. Демков писав: «Ушинський дав багату за психологічною літературою «Педагогічну антропологію» і заслужив незгасаючу славу своїм талановитим і видатним «Рідним словом». Юркевич створив оригінальний «Курс загальної педагогіки» і «Читання про виховання». Він окреслив ряд педагогічних законів і подав їх із силою й оригінальністю. Юркевич і Ушинський необхідно доповнюють один одного, і російську педагогіку ХІХ століття не можна зрозуміти та по-справжньому оцінити без всебічного вивчення творів Ушинського і Юркевича. Різниця між ними та, що Ушинський відрізнявся більшою широтою та багатством відомостей, а Юркевич був більш глибоким і оригінальним» [10, с. 408].

М. І. Демков не обмежується історико-педагогічною проблематикою. Його хвилюють проблеми виховання, дидактики, утвердження педагогіки як науки. За твердженням О. Черкасова, створений педагогом підручник «Курс педагогіки» у порівнянні з іншими подібними працями кінця ХІХ – початку ХХ століття (К. М. Смірнова, Л. О. Соколова, І. В. Скворцова, К. В. Єльніцького) був найбільш повним з огляду на охоплення педагогічних проблем. Бажаючи висловити власне ставлення до цих проблем, він розпочинає іншу велику працю «Система виховання». Педагогічна система за М. І. Демковим є лише засобом для досягнення певної мети. Залежно від поставленої мети цей засіб може дати різні результати, зокрема, – це й всебічно розвинена людина. Визначаючи мету своєї педагогічної системи, М. І. Демков звертав увагу на гармонійний розвиток особистості, який розумів своєрідно – як створення умов для кожної особистості в максимальному досягненні нею індивідуальних можливостей. Він стверджував, що людину слід виховувати для досягнення ідеалів «Істини, Добра й Краси», беручи до уваги при цьому індивідуальні та національні особливості. У педагогічних поглядах М. І. Демкова чітко прослідковується єдність виховання як педагогічного впливу, цілеспрямованого формування особистості, з одного боку, і як допомога дитині з боку батьків, педагогів, інших осіб у розвитку його природних сил, з другого боку. Тим самим він засвідчив, що виховання поєднує в собі індивідуальні та суспільні важелі в педагогічній діяльності. Це також дає підстави вважати, що в розробці проблем формування особистості М. І. Демков дотримувався антропологічної орієнтації.

М. І. Демков був переконаний у тому, що вітчизняна педагогіка потребує докорінних змін: система виховання повинна бути національною (російською в умовах засилля іноземного гувернерства), у початковій освіті та вихованні наголос слід робити на релігійному й моральному вихованні, на розвитку в дітей любові до природи та праці. Педагог вважав, що тільки така школа задовільняє найвищим педагогічним вимогам. Виховання у широкому розумінні, згідно визначення М. І. Демкова, охоплює фізичну, розумову, естетичну, моральну та релігійну сфери розвитку людини у дусі Істини, Добра, Краси. Основним завданням педагог вважав «...пристосування людини до розумного життя в суспільстві подібних, до розумно-справедливих стосунків людей» [7, с. 216].

Формування особистості повинно бути орієнтовано на ідеал (ідеал добра/людяності) як сукупність суспільних стосунків, як орієнтир соціальної дійсності на найвищі цінності, як певне розуміння мети життя. Ідеал особистості, на думку М. І. Демкова, є домінантою її формування, який

обумовлює зміст і способи виховання: «Ніколи не було так, щоб педагогіка працювала без ідеалів, але у різні часи та епохи вони були різними. Змінювалися люди, змінювалися обставини, з'являлися інші завдання, інші ідеали» [7, с. 57]. У педагогічній системі М. І. Демкова ідеал включає конкретно-історичні, загальнолюдські та національні цінності й визначає мету виховання: формування людини, фізично й духовно здорової, розумної, свідомої, морально вихованої, вільної, віруючої. Мета і завдання такого виховання здійснюється під впливом системи факторів, які поділяються на духовні (наука, мистецтво, релігія) та реальні (держава, суспільство, школа, сім'я). Педагог вважав, що формування особистості – це становлення людини як соціальної істоти, яке проявляється через активну взаємодію середовища, суспільства, сім'ї, виховання та самовиховання.

«Доцільне навчання, – писав М. І. Демков, – є мистецтво, яке ґрунтується на науці, а з усіх існуючих мистецтв це найвище, найблагородніше, найдорожче серцю людини. І педагог тільки тоді досягне мети, коли у ньому самому живе чіткий, готовий образ майбутньої досконалої людини» [12, с. 60]. Таким чином підкреслюється не тільки значення особистості вчителя у формуванні особистості під час навчання, але й необхідність належної інтелектуальної та загальнопедагогічної підготовки самого майбутнього учителя. Основою такої підготовки повинно було стати засвоєння «методології». М. І. Демков визначав методологію як «...вчення про методи, яке містить в собі загальні правила і закони щодо навчання різним окремим наукам і предметам» [12, с. 6].

М. І. Демковим вперше були сформульовані закони педагогічної науки, перший з яких – закон розвитку. Він вважав, що «...тіло і дух як два об'єкти виховання (головні): усі фізичні та духовні сили людини розвиваються відповідно до її індивідуальних особливостей (природовідповідно). До людини ми можемо висувати тільки такі вимоги, які вона може виконати з урахуванням її фізичної та духовної природи» [13, с. 96]. Як противник пристосування педагогічного процесу до індивідуальності кожної особистості, М. І. Демков вважав за необхідне враховувати «індивідуальну природу людини» у виборі засобів, методів і прийомів педагогічного впливу, а також «розвивати і підтримувати індивідуальні відмінності, а не знищувати їх...». «Якщо, – писав він, – усі люди будуть підганятися під одну мірку, усі будуть подібні і діятимуть однаково, то з цього нічого і ніколи не вийде, а буде один тільки розумовий та моральний застій. Таке значення мають індивідуальні відмінності для усього суспільства» [13, с. 97].

Недосконалість педагогічних (і в першу чергу, дидактичних) знань обумовила розробку М. І. Демковим таких складних для осмислення і чіткого визначення понять, як «педагогічне правило» та «педагогічний закон».

«Правило – це емпіричне узагальнення, що охоплює лише більшість, а не всі випадки» – таким чином визначає цю категорію М. І. Демков [13, с. 91] і зазначає, що вона за своєю сутністю і природою не є достатньо точною, не може бути «точно сформульовано» і «чітко доведено», не охоплює усіх випадків й факторів, емпірично, допускає винятки і є односторонньою.

Більш повною й об'єктивною є категорія педагогічного закону. «Закон є достатньо точним, він підтверджується усіма наявними фактами і може бути виражений математичною формулою» [13, с. 92]. Закон не має винятків. «Науки живуть законами», – стверджує він, наводячи як приклад математику з її чіткою логікою та закономірностями. Педагогіка в перехідний період користується і правилами, і законами, оскільки на її теренах на початку ХХ століття існувала ціла низка другорядних законів, що є похідними від основних.

У процесі свого розвитку будь-який об'єкт послідовно проходить «... ряд метаморфоз або змін, ...доки не досягне своєї досконалості». Тому перший загальнопедагогічний закон, який виділяє М. І. Демков, є закон розвитку, суть якого реалізується у двох площинах. Перша, на думку педагога, полягає в тому, що «... всі фізичні і духовні сили людини розвиваються у відповідності до індивідуальних її особливостей», тобто природовідповідно. Звичайно, що не всі люди можуть досягнути повного розвитку своїх сил і морального вдосконалення, але згідно вищезгаданого закону всі зародки можливостей людини повинні мати можливість розвитку.

Друга площина загальнопедагогічного закону розвитку передбачає, що «...для досягнення повноти розвитку фізичних й духовних сил необхідне вправління», до того ж тілесні і духовні вправи повинні змінювати одна одну. Тільки в разі такої взаємодії можливо досягнути мети. Тому «тіло через виховання повинно стати органом духу». У зв'язку із цим законом М. І. Демков згадує інтерпретацію цієї методологічної за своїм характером думки П. Д. Юркевичем, який виступав проти змішування поняття про тіло, його здоров'я та силу із чуттєвістю і плоттю, чуттєвим і плотським життям.

Сам процес вправління не повинен здійснюватися стихійно. Він також підпорядковується педагогічним законам: а) «вправління підлягають переважно органи руху і органи чуття, а потім і всі інші органи»; б) «вправи природовідповідні повинні мати перевагу у порівнянні із штучними»; в) «вправи повинні бути спрямовані на рівновагу і гармонію тілесних та душевних сил». Таким чином, вправління є засобом досягнення гармонії у

розвитку особистості і повинно забезпечувати всебічний виховний вплив на неї.

У статті «Педагогические правила и законы» М. І. Демков називає й систему інших педагогічних законів, на яких детально не зупиняється:

1. Усі фізичні і духовні сили людини підлягають розвитку згідно індивідуальним його особливостям (закон природовідповідності).

2. Для досягнення повноти розвитку фізичних і духовних сил необхідні вправи.

3. Тіло за допомогою виховання і вправи повинно стати органом духу.

4. Вправ потребують переважно органи руху і органи чуття, а потім і – усі інші органи.

5. Вправи природні повинні мати переваги перед штучними.

6. Вправи повинні бути спрямовані на рівновагу і гармонію тілесних і душевних сил.

7. Учи наслідуючи природу.

8. Часте повторення і вправа є потужним засобом культури розуму.

9. Навчання повинно бути цікавим.

10. Освіта розуму повинна мати тісний зв'язок із вихованням волі і почуття (закон виховуючого навчання).

11. Воля підлягає вихованню.

12. У справі виховання волі приклад є могутнім засобом, на ньому повинна бути побудована уся система морального виховання.

13. Воля організовується і зміцнюється тільки тоді, коли створюються хороші і міцні звички.

14. Виховання повинно бути народним.

15. Виховання почуття любові найважливіше серед інших почуттів.

16. Любов досягається тільки любов'ю. Люби дітей широко і діти полюблять тебе.

17. Треба розвивати переважно відчуття позитивні, які формують людину, а не негативні, які її принижують і пригнічують [13].

Вказані педагогічні закони, звичайно, розповсюджуються і на навчальний процес. Але саме через більш детальну розробку дидактичних проблем у цій галузі й виникла ситуація, коли важко було відокремити головне і суттєве від другорядного, «яке тільки заступає без потреби головне». Тому, хоч із усіх відділів педагогіки дидактика є найміцнішою, і тут є потреба докорінно переглянути існуючі правила й потреби, встановити найважливіші закони і відкинути непотрібні й другорядні правила [13, с.106].

Виділяючи дидактичні закони, М. І. Демков виходить із думки про те, що закон – це твердження, яке не можна заперечити, йдучи від протилежного.

Тому, «навчай у відповідності до природи» – це саме закон, який розкривається через ряд правил.

Перше з них – «навчай наочно» – більше стосується початкового навчання, – «...це те, що близьке, чуттєве, одиничне, а до спостереження за таким тільки і здатні діти» [13, с. 108]. Роль наочності у навчальному процесі із віком змінюється: «...на ранніх етапах навчай наочно, на наступних – змішано, а на останніх – абстраговано, ідеально або, іншими словами, узгоджуйся із потребами розвитку духа». Наочно те, що «...доступно для спостереження за допомогою одного або кількох органів чуттів». Широке розуміння наочності (читання самого вчителя, розповідь, малювання, вказівка на приклад як наочний засіб) не приймається автором з огляду на особливості навчання на вищих рівнях.

Наступне правило «навчай легко» означає, на думку М. І. Демкова, усунення всього складного, уникнення незрозумілого. Але він попереджає, що таке полегшення предмета може дати неочікуваний результат: «...у школі, напевно, зовсім перестануть працювати, привчаться до легкої праці та поверховості» [13, с. 109]. З пересторогою слід ставитися і до правила «йди від близького до далекого», підпорядкованого вищезгаданому закону, оскільки для одних пропонований матеріал може бути близьким, а для інших – далеким.

Дидактичний закон «часте повторення і вправляння є потужним засобом культури розуму», сформульований ще Ж.–Ж. Руссо, ґрунтується на психологічному законі асоціації уявлень. Загальним дидактичним правилом до цього закону є вимога «... на кожному уроці на першому плані повинна бути центральна думка і навколо неї слід згрупувати другорядні і менш важливі думки». Саме із виконанням цього правила М. І. Демков пов'язує розуміння майстерності вчителя: «...і не той вчитель хороший, який вміє добре розучувати уроки, уважно прочитує підручник, а той, хто звик ретельно зважувати факти, відзначати в них головне і другорядне і своїми уроками, опитуванням й бесідами постійно підтримувати інтерес до цього головного, вводячи його в усе нові комбінації, не даючи можливість учням нудьгувати на уроці повторення і узагальнення, змушуючи їх полюбити це головне. Справа досвідченого педагога полягає не стільки у тому, щоб накопичувати широкі знання, скільки у тому, щоб допомогти учням відшукати головне і суттєве у предметі» [13, с.110].

Дидактичний закон – «навчання повинно бути цікавим» – пов'язується із впливом на волю учня тільки через «...чистий, некорисливий інтерес, який викликаний самим предметом занять, а не тими вигодами, які пов'язані із цим заняттям, і які мають значення суто егоїстичне, непряме»... Навчання не може

базуватися на короткотривалому або однобічному інтересі, оскільки його швидкоплинний і неглибокий характер не може позитивно вплинути на волю особистості. «Завдання учителя, – пише М. І. Демков, – полягає у тривалому спрямуванні розуму, до того ж найближчою метою освіти є збудження багатостороннього інтересу» [13, с.112], а учні виносять з нього «дещо цілісне, міцне, дещо таке, що оживляє і зміцнює дух».

Виділяючи закони навчання, М. І. Демков особливу увагу приділяє його виховуючому спрямуванню, що вже було відображено і у вищезгаданих законах. Тому серед дидактичних законів твердження «...виховання розуму повинно знаходитись у тісному зв'язку із вихованням волі і почуття» набуває законодавчого статусу. «Мета виховання розуму не тільки в тому, щоб надати засоби задоволення, зацікавлення, ... сприяти розвиткові розумової допитливості і збуджувати різноманітні розумові інтереси, але й дати точки опори для зміцнення волі і звеличення почуттів», – таким чином обґрунтовує необхідність виконання виховних функцій у процесі навчання М. І. Демков. У зв'язку із цим закони виховання волі й закони виховання почуттів, виокремлені автором, набувають статусу загальнопедагогічних. До законів виховання волі віднесено такі: «воля підлягає вихованню»; «у справі виховання волі приклад є потужним засобом, на ньому повинна бути побудована вся система виховання»; «воля організується і зміцнюється тільки тоді, коли створюються належні і міцні навички»; «виховання волі повинно бути народним».

Виховання почуттів дитини повинно здійснюватися згідно таких законів: «...виховання почуття любові найважливіше за інші почуття»; «...розвивай переважно (у першу чергу) почуття позитивні, які возвеличують людину, а не негативні, які принижують і пригнічують»; «...ті почуття міцні, які поєднуються із ідеями, а ті з них важливіші і сильніші, які поєднуються із складними ідеями». Останній із цієї групи законів розвиває ідеї О. Бена і К. Д. Ушинського. Як послідовник психологічних переконань і ідей К. Д. Ушинського М. І. Демков виступає і у детальному тлумаченні суті вищенаведених законів виховання почуттів. Зокрема, він підкреслює: «... якщо ми будемо викликати у дитини однакові почуття, то ми поступово заглушимо в ній ті почуття, які ми хотіли б зміцнити» [13, с.181]. Таким чином, з метою розвитку почуттів у процесі навчання учитель повинен дбати про їх раціональне різноманіття, дотримуватися доцільної міри, турбуючись, щоб почуття не закривали суті навчальної роботи, створювати позитивний фон навчання.

У статті «О ходе урока и духе обучения» М. І. Демков обґрунтовує нову дидактичну категорію «дух навчання», що надалі надихнуло сучасних педагогів і психологів на створення концепції розвивального навчання.

Висновки. Аксиологічний аналіз дидактичної спадщини М. І. Демкова свідчить, що педагог прагнув створити методологічне підґрунтя сучасної йому педагогічної науки на засадах антропології шляхом збору та узагальнення історико-педагогічного досвіду й аналітичної обробки теоретичних узагальнень здобутків педагогіки другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Аналізуючи тогочасні педагогічні системи, М. І. Демков стверджує, що педагогічні та фізичні закони мають різну природу, звертає увагу як на основний на закон розвитку особистості, орієнтований на ідеал, характеризує фізичну, розумову, естетичну, моральну та релігійну сфери розвитку людини в дусі Істини, Добра, Краси як сукупність суспільних стосунків, як орієнтир соціальної дійсності на найвищі цінності, як певне розуміння мети життя. М. І. Демков визначив сутність методології як «...вчення про методи, яке містить в собі загальні правила і закони щодо навчання різним окремим наукам і предметам». М. І. Демковим уперше були сформульовані закони та правила педагогічної науки, уведено поняття «доцільне навчання» та визначено систему дидактичних категорій.

До перспективних напрямів досліджень вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: компаративістське дослідження методологічної складової педагогічної спадщини М. І. Демкова, вивчення проблеми взаємозв'язку теорії та практики організації засвоєння та навчального процесу у школі, зокрема, у вітчизняній дидактиці другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Список використаних джерел

1. Белкіна Н. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди М. І. Демкова (1859–1939) : автореф. дис. ... пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Белкіна Надія Іванівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 1999. – 22 с.
2. Белкіна Н. І. Український педагог Михайло Іванович Демков / Н. І. Белкіна // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 23–27.
3. Особиста справа Демкова М. І. // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 12. Спр. 2078.
4. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Слостенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования : сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т ім. В. И. Ленина. – М. : МГПИ им В. И. Ленина, 1982. – 220 с.
5. Маслов С. И. Аксиологический подход в педагогике / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // Изв. Тульского гос. ун-та. Гуманитарные науки. – 2013. – № 2/3. – С. 202–212.
6. Демков М. И. История русской педагогики / М. И. Демков. – М. : Изд. тип. МУ, 1909. – 532 с.
7. Демков М. И. Курс педагогики. Ч. 2 / М. И. Демков. – М., 1912. – 354 с.
8. Демков М. И. О нравственном воспитании / М. И. Демков // Пед. сборник. – 1894. – № 6. – С. 32–39.

9. Демков М. И. О принципах науки воспитания / М. И. Демков // Пед. сборник. – 1894. – № 9. – С. 205–241
10. Демков М. И. Педагогика, ее современное положение и предстоящие задачи / М. И. Демков // Журн. М-ва нар. просвещения. Сер. XXX. – 1910. – № 11. – Отд. 3. – С. 80–102
11. Демков М. И. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение / М. И. Демков // Пед. сборник. – 1900. – № 6. – С. 284–300.
12. Демков М. И. Педагогическая и философская подготовка учителя средне-учебного заведения / М. И. Демков // Русская шк. – 1891. – № 2/3. – С. 57–75
13. Демков М. И. Педагогические правила и законы / М. И. Демков // Пед. сборник. – 1899. – № 8. – С. 87–113 ; № 9. – С. 167–183.
14. Демков М. И. Учебник педагогики для училищ, семинарий, женских гимназий и для народных учителей. Ч. 2. Основы воспитания и обучения / М. И. Демков. – М. ; СПб. : Тип. В. В. Думнов, насл. бр. Салаваевых, 1916. – 168 с.

V. O. Vykhreshch,

doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Lviv Polytechnic National
University, Lviv, Ukraine

**Axiology of the native didactics
of the second half of the nineteenth and early twentieth centuries
(M. I. Demkov)**

The article considers the didactic aspects of the axiological heritage of outstanding Ukrainian teacher M. I. Demkov. The contradiction reveals the state of teaching knowledge and the need for them based system in the late nineteenth - early twentieth century as a natural result of the didactics as a prerequisite for their transition to the level of science. Anthropological nature of didactic methodology is proposed as a science of inheritance M. I. Demkov interpretation of the author's analysis and teaching of general categories. Disclosed approaches to understanding, a clear definition, and methodology developed by M. I. Demkov methodology of the didactic study period. With the system approach presented author's interpretation of the basic concepts of learning theory.

Key words: *methodology, appropriate training, teaching law, pedagogical rule, general pedagogical law, law of development, the system of teaching laws.*

Н. М. Коляда,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи
Уманського державного
педагогічного університету імені
Павла Тичини, м. Умань, Україна

Педагогічна історіографія як складник історико-педагогічного дослідження

У статті проаналізовано актуальні проблеми історіографічних розвідок в історико-педагогічних дослідженнях. Акцентовано увагу на педагогічній історіографії як важливому складнику історико-педагогічного дослідження, що уможливує встановлення справжності, об'єктивності відомостей у цій галузі, розширення уявлень про закономірності наукового пізнання, систематизацію знань про історико-педагогічний процес.

Зазначено, що будь-яке педагогічне дослідження передбачає як ретроспективний, так і історіографічний аналіз. Звернення до досвіду розв'язання психолого-педагогічних проблем у минулому, так само як і аналіз його опису істориками освіти, є невід'ємними складовими дослідницької культури педагога. Історіографічний аналіз дає можливість не просто засвідчити повагу до накопиченого досвіду, але й виявити прогалини наукових знань, визначивши тим самим теоретичну актуальність і значимість дослідження.

Ключові слова: історіографія, педагогічна історіографія, історіографія педагогічної думки, історіографія освіти, історіографічний аналіз, історіографічна класифікація педагогічних джерел.

Історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки, багатий досвід освіти та виховання не раз були предметом дослідження, що знайшло відображення у монографіях, наукових розвідках, статтях. Тому важливим складником історико-педагогічного дослідження, що дозволяє встановити справжність і об'єктивність відомостей у цій галузі, розширити уявлення про закономірності наукового пізнання, систематизувати знання про історико-педагогічний процес, є педагогічна історіографія. Педагогічний потенціал цієї галузі знань полягає, зокрема, в її значенні для формування й розвитку професійного педагога-дослідника.

Посилення інтересу до історіографічних розвідок в істориків педагогіки зумовлено не лише тим, що історіографія стала невід'ємною складовою

частиною історико-педагогічних праць, а й постійним зростанням їх кількості. На основі аналізу публікацій історіографічна розвідка дає змогу досліднику відстежувати тенденції розвитку історико-педагогічного процесу [2, с. 69]. До того ж у науковців завжди є потреба в аналізі самого процесу дослідження і виявлення умов, за яких він є найбільш продуктивним. Вивчення історії будь-якого педагогічного явища набуває повноти та довершеності за умови здійснення аналізу історіографії та джерельної бази, його наукового опрацювання, критичного огляду численних досліджень.

Історіографічний аспект історико-педагогічної науки, значення джерелознавства для педагогічних досліджень обґрунтували Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, Е. Дніпров, І. Кулик, Д. Молоков, О. Петренко, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін.

Мета статті – здійснити аналіз актуальних проблем історіографічних розвідок в історико-педагогічних дослідженнях.

Історіографія – це наукова дисципліна, яка вивчає генезу історичної науки, виникнення і розвиток історичної думки, процес нагромадження історичних знань, з'ясовує соціальну основу і соціальну функцію історичного пізнання, досліджує боротьбу в ній різних напрямів, течій, шкіл, концепцій, аналізує методи вивчення історичних джерел, висвітлює організацію й форми дослідницької роботи в галузі історії, сукупність досліджень, присвячених певному історичному періоду, окремій проблемі, темі, події [5, с. 169].

Першими ґрунтовними дослідженнями історіографічних і джерелознавчих аспектів історії педагогіки як науки були праці Е. Дніпров, у яких автор акцентував увагу на формуванні в кінці 80-х рр. ХХ ст. окремих історико-педагогічних дисциплін (історико-педагогічного джерелознавства, педагогічної історіографії та історико-педагогічної бібліографії), а також здійснив спробу класифікації історико-педагогічних джерел. Саме Е. Дніпров охарактеризував педагогічну історіографію як дисципліну, що «вивчає історію розвитку історико-педагогічних знань» [3, с. 6] і розкриває органічний зв'язок між минулим та сучасністю в усіх аспектах і конкретних проявах цих зв'язків [3, с. 20–21].

На думку Н. Гупана, поняття історіографії в науці має широке і вузьке значення. У широкому розумінні історіографія – це системний аналіз та узагальнення великого масиву літератури, опублікованої з певної галузі наукового знання з метою висвітлення процесу розвитку науки та відповідних методів дослідження у визначених хронологічних межах (наприклад, історіографія вітчизняної історії педагогіки радянської доби). У вузькому значенні – це історіографія окремої проблеми (наприклад, історіографія

вітчизняного шкільного підручникотворення другої половини ХХ – початку ХХ ст.) [2, с. 69].

На сучасному етапі розвитку історії педагогічної науки, коли розширюється її предметне поле, відбувається інтеграція історії педагогіки з іншими науками (історією, філософією), переосмислюється категорійний апарат науки, до наукового вжитку вводяться нові терміни й поняття, що мають інтегроване змістове наповнення, виникають нові методологічні й теоретичні підходи до висвітлення наукових проблем, цілком виправданим є прагнення вчених проаналізувати, осмислити й оцінити здобутки минулого педагогічного досвіду. Адже не можна успішно рухатись уперед без критичного переосмислення вже напрацьованого історико-педагогічного досвіду, усвідомлення закономірностей його розвитку, визначення напрямів, тенденцій, традицій щодо вивчення конкретних педагогічних проблем [5, с. 169].

Наука проходить шлях розвитку, що характеризується міждисциплінарними зв'язками, конвергенцією, взаємопроникненням одних сфер знань в інші як у змістовому, так і методологічному аспектах. З цієї точки зору цілком закономірним можна назвати використання методів історіографії в історико-педагогічній науці, а в перспективі – виділення в структурі педагогіки такої галузі, а саме педагогічної історіографії [6, с. 128].

Педагогічна історіографія – це галузь наукових знань, що вивчає процес розвитку історико-педагогічної науки та його закономірності. У вузькому розумінні – це сукупність досліджень у галузі історії педагогіки, присвячених аналізу тієї чи тієї психолого-педагогічної проблеми в минулому, педагогічних поглядів мислителів і розвитку освіти в конкретний історичний період (Д. Молоков) [6, с. 127]. Це процес і результат накопичення знань про розвиток історії педагогіки; історико-педагогічна література – сукупність наукових текстів, де зафіксовано інтерпретаційні ідеї про сутність педагогічних фактів, явищ, процесів; історико-педагогічні знання – наукові знання про педагогічне минуле (І. Кулик) [5, с. 171].

З одного боку, педагогічна історіографія впливає з історії історичної науки, тобто, власне, з історіографії. Історія виховання і педагогічної думки виступає як окрема проблема, що дає можливість віднести педагогічну історіографію до розряду так званої проблемної історіографії (за І. Ковальченко [4]). З іншого боку, педагогічна історіографія «служує» історії педагогіки, а предметне поле цієї сфери лежить у площині педагогічних проблем.

Історіографічний аналіз, отже, є засобом досягнення завдань історії освіти і педагогічної думки. Відповідно педагогічну історіографію можна розглядати як галузь історії педагогіки [6, с. 128].

У науковому обігу сьогодні з'явилися такі категорії, як «педагогічна історіографія», «історіографія педагогічної думки» та «історіографія освіти», які не є тотожними, але які дослідники часто використовують як синоніми.

Педагогічна історіографія є науковою дисципліною, предмет якої – процес розвитку історико-педагогічної науки. Вона охоплює всю сукупність досліджень у галузі опису історії педагогіки [6, с. 129].

Історіографія педагогічної думки (теорії, системи) присвячена дослідженням, що відображають педагогічні погляди вчених минулого. Прикладом подібних досліджень є вивчення педагогічної системи Я. Коменського, творчої спадщини К. Ушинського, дискусії про педагогічну систему А. Макаренка. Сюди ж дослідники відносять опис педагогічних ідей конкретного історичного періоду: історіографія педагогіки Просвітництва, Нового часу і т.д. Тоді в полі зору історіографа опиняються педагогічні погляди усіх учених, що жили в ту чи ту епоху [6, с. 129].

Історіографія освіти передбачає аналіз опису розвитку практики освіти: діяльності відомих навчальних закладів, окремих видів освіти і в цілому освітніх систем (історіографія історії інституту шляхетних дівчат, історіографія розвитку університетської освіти, історіографія радянської школи) [6, с. 128]. Тому «педагогічна історіографія» – найбільш широке поняття, що охоплює історіографію освіти і педагогіки і є сферою наукових знань, претендує на окреме місце в структурі педагогічної науки.

Серед основних принципів педагогічної історіографії науковці виокремлюють історизм, цілісність (системність), культурологічний і наукознавчий. Особливо важливим є принцип історизму, суть якого полягає в тому, що будь-яке історичне явище має розглядатися в розвитку на тлі факторів, що його зумовлюють. Принцип цілісності (системності) орієнтує дослідника на необхідність підходити до вивчення кожного періоду або напряму в розвитку історико-педагогічної науки як до системи взаємозалежних елементів. Культурологічний принцип потребує врахування зв'язків культури з особистістю історика педагогіки. Рівень розвитку суспільства, в якому живе дослідник, безумовно, відображається на результатах його творчої діяльності. Наукознавчий принцип передбачає дослідження закономірностей розвитку історико-педагогічної науки, виявлення характеру її розвитку, систематизацію наукових шкіл, напрямів і течій в історії педагогіки [6, с. 128–130].

Початкове значення слова «історія» походить від давньогрецького терміна, що означає «розслідування, пізнання, встановлення». Історія ототожнювалася зі встановленням справжності, істинності подій і фактів. У давньоримській науковій думці це слово позначало не спосіб пізнання, а розповідь про події минулого. Функцію «розслідування» (виявлення

об'єктивних чинників, які обумовлюють погляди істориків освіти в минулому і сьогодні, істинності представлених ними висновків) у наші дні виконує історіографічна практика, яка може стати одним зі способів установалення істинності історико-педагогічного знання [6, с. 130].

До методів педагогічної історіографії, які доцільно розглядати як сукупність розумових прийомів або способів вивчення минулого історико-педагогічної науки, дослідники відносять такі: порівняльно-історичний метод, метод періодизації, хронологічний метод, термінологічні та лінгвістичні методи дослідження, контент-аналіз, порівняння і зіставлення, кроскультурний аналіз, математичні методи дослідження, джерелознавчий аналіз [6, с. 130].

Основним інструментом педагогічної історіографії, як і історіографії в цілому, є історіографічний аналіз. Як своєрідний метод дослідження історико-педагогічних проблем він має специфічні риси. Такий аналіз дає можливість зосередитися на тому, як вивчалася і вивчається історія освіти, проаналізувати погляди вченого, який описує історико-педагогічні факти, на умовах, у яких працює історик педагогіки, впливові соціокультурного середовища на запропоновані ним ідеї. Особистість дослідника, пережиті ним емоції, особливості формування характеру – все це має найважливіше значення для розуміння достовірності й об'єктивності результатів його наукових пошуків [6, с. 130].

Відмінність історіографічного аналізу від джерелознавчого в тому, що останній орієнтований власне на «свідків» свого часу та першоджерела, що відображають дух епохи. Історіографія є історією вже описаної історії, для неї найбільш важливим методом стає аналіз історичного опису, авторської інтерпретації історичних подій. Тож для історіографа джерелом є праці істориків освіти.

На думку сучасних науковців, починаючи історіографічний аналіз педагогічного процесу чи явища, дослідник має розробити класифікацію публікацій, присвячених обраній ним темі. Системоутворювальним чинником історіографічної класифікації може бути вид публікації: монографії, дисертації, наукові статті, науково-популярні видання, навчальні книги, довідники тощо [2, с. 69].

Історіографічну класифікацію педагогічних джерел можна здійснювати й за хронологією. Джерела та праці з проблем дослідження можна диференціювати на автентичні (написані сучасниками досліджуваних явищ і процесів) та історичні (створені дослідниками історико-педагогічного процесу, які не були його сучасниками). Така класифікація має на меті добір і розкриття внутрішніх зв'язків між різними типами історіографічних джерел як основи майбутнього дослідження [2, с. 69].

Проаналізувавши категорію педагогічної історіографії, її основні принципи і методи та історико-педагогічний досвід, Д. Молоков запропонував класифікацію типів досліджень педагогічної історіографії за такими критеріями:

- національною, етнічною й географічною ознаками (вітчизняна і зарубіжна історіографія освіти, історіографія розвитку європейської педагогічної думки, історіографія освіти в автохтонних народів Далекого Сходу);

- хронологічним періодом (педагогічна історіографія XIX ст., Новітнього часу, сучасна історіографія освіти);

- ідеологічним, методологічним орієнтиром (християнська, марксистська історіографія освіти і педагогіки);

- тематичним чи проблемним принципами (історіографія реформаторської педагогіки, жіночої освіти, історії Міністерства освіти, розвитку педагогічної освіти);

- персональним принципом (історико-педагогічні погляди К. Мангельсдорфа, П. Каптерєва, Е. Дюркгейма) [6, с. 131].

Проаналізувавши різні підходи дослідників до історіографічного огляду наукових проблем, обираємо базовими хронологічний і проблемно-тематичний.

Історіографічна розвідка передбачає систематизацію історико-педагогічних праць, що дає змогу скласти опрацьовані джерела в певну систему відповідно до основної мети дослідження. Досліднику необхідно проаналізувати зміст дібраних і систематизованих праць для виявлення змін у висвітленні досліджуваної проблеми за опрацьованими джерелами в різні періоди історико-педагогічного процесу, з'ясувати, як у певні часи розвивалися історіографічна джерельна база й методи дослідження. Завершувати історіографічний аналіз варто висновками про тенденції висвітлення досліджуваного процесу та наслідки, які вплинули на подальший розвиток педагогічної теорії і практики [2, с. 69–70].

Важливим аспектом прикладного значення педагогічної історіографії є використання здобутих при її вивченні знань для написання дослідницьких робіт, в яких повинен бути створений самостійний історіографічний образ. Завданнями такого способу є: підбиття підсумків попереднього вивчення об'єкта дослідження (виділення етапів, напрямів у вивченні певної теми, розкриття методологічних підходів, аналіз джерельної бази попередніх науковців, оцінка їх праці), виявлення на цій основі тих аспектів історичної реальності, які або зовсім не вивчено, або досліджені недостатньо; визначення дослідницьких завдань [8, с. 9].

Отже, будь-яке педагогічне дослідження передбачає як ретроспективний, так і історіографічний аналіз. Звернення до досвіду вирішення психолого-педагогічних проблем в минулому, так само як і аналіз його опису істориками освіти, є невід'ємними складовими дослідницької культури педагога. Історіографічний аналіз дозволяє не просто засвідчити данину поваги до накопиченого досвіду, але й виявити прогалини наукових знань, визначивши тим самим теоретичну актуальність і значимість дослідження.

Історіографія, педагогічна історіографія перебуває в тісному взаємозв'язку з іншою наукою – джерелознавством, провідною категорією в якому є поняття джерела (історичні, історико-педагогічні тощо). З огляду на це одним із важливих етапів у структурі історико-педагогічних досліджень, фундаментом історико-педагогічних дисертацій є формування його джерельної бази: сукупність опублікованих та неопублікованих джерел, причому для реалізації поставлених завдань науковець має використовувати як уже відомі, так і нові джерела.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія / Лариса Березівська // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 37–42.
2. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації / Н. Гупан // Рідна шк. – 2013. – № 8/9. – С. 67–70.
3. Днепров Э. Д. Становление и развитие отечественной истории педагогики: основные этапы и тенденции / Э. Д. Днепров // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики : сб. науч. тр. / под ред. Э. Д. Днепрова, О. Е. Кошелевой. – М., 1989. – С. 4–22.
4. Ковальченко И. Д. Теоретико-методологические проблемы исторических исследований. Заметки и размышления о новых подходах / И. Д. Ковальченко // Новая и новейшая история. – 1995. – № 1. – С. 3–33.
5. Кулик І. О. Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень / І. О. Кулик // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту / Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2010. – Вип. 79. – С. 169–171.
6. Молоков Д. Теоретико-методологические основы педагогической историографии / Д. Молоков // Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego. – 2013. – № 5. – С. 127–133.
7. Петренко О. Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період // Історико-педагогічний альманах / НАПН України, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Всеукр. асоц. істориків педагогіки. – Умань, 2011. – № 1. – С. 16–20.
8. Сидоренко О. В. Историография отечественной истории IX – нач. XX вв. : учеб. пособие / О. В. Сидоренко. – Владивосток : ДВГУ, 2004. – 300 с.
9. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – Київ, 2003. – С. 16–25.
10. Федяєва В. Л. До проблеми систематизації джерельної бази дослідження теорії, історії та практики сімейного виховання / В. Л. Федяєва // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН, Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. – Хмельницький, 2013. – Вип. 15. – С. 707–710.

N. M. Koliada,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Head of the Social Pedagogy
and Social Work Subdepartment at
Uman Pavlo Tychyna State Teachers'
Training University, *Uman, Ukraine*

Pedagogical Historiography as a Component of Historical and Pedagogical Study

In the article the author analyzes the actual problems of historiographical research in historical and pedagogical research. The author focuses on pedagogical historiography as an important component of historical and pedagogical research, which allows to establish the authenticity, objectivity of information in this field, to expand the concept of the laws of scientific knowledge, to systematize knowledge about the historical and pedagogical process.

It has been found that any pedagogical research should include both a retrospective and a historiographical analysis. An appeal to the experience of solving psychological and pedagogical problem since, as well as analysis of its description by historians of education, are integral parts of their search culture of the teacher. Historiographical analysis allows not only to pay tribute to the accumulated experience, but also to identify the gap in scientific knowledge, thus determining the theoretical relevance and significance of their search.

Keywords: *historiography, pedagogical historiography, historiography of pedagogical thought, historiography of education, historiographical analysis, historiographical classification of pedagogical sources.*

УДК 930.2(477.8)

I. В. Стражнікова,

доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки імені Богдана
Ступарика ПНУ імені Василя
Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

Історіографічні підходи до оцінки сучасними науковцями розвитку галузей науки Західного регіону України

У статті висвітлено проблему регіоналізму, яка є актуальною для України, і передусім з огляду на значні розбіжності між різними регіонами країни, зокрема економічні, історико-культурні, геополітичні. Відносно короткий період існування України як незалежної держави є недостатнім для формування у більшості її громадян такого почуття національної єдності, яке могло б стати запобіжником для дезінтеграційних процесів. Виходячи з цього, історіографічний процес розглядається як цілісний об'єктивний етап розвитку наукового пізнання, під час якого відбувається накопичення і вдосконалення

історичних знань. У дослідженні наведено значний фактологічний матеріал з історії освіти, схарактеризовано зміст, форми й методи навчально-виховного процесу у різних типах навчальних закладів, що функціонували в Україні.

Ключові слова: історіографія, регіоналізм, дослідження, Україна, компонент, педагогічна наука, наукові підходи.

Постановка проблеми. Історія педагогіки, як і історія будь-якої науки, покликана розкривати механізм руху науки, здійснювати раціональну реконструкцію історичного перетворення педагогічного знання, сприяти підвищенню теоретичного рівня сучасної педагогіки, створювати передумови для адекватної оцінки масштабів і значення її досягнень. У підходах до оцінки розвитку української педагогіки слід враховувати й регіональний компонент, що полягає у висвітленні основних загальних тенденцій за допомогою регіонального фактажу та матеріалу. До середини 1990-х років майже не було спроб дослідників узагальнити досягнення української педагогіки, зокрема Західного регіону України.

Однак підвищення ролі держави в регулюванні соціальних відносин поступово призвело до перевантаження державних інститутів, що і продемонструвало неефективність централізованого державного управління в сучасних умовах.

Метою статті є розкриття українського історіографічного простору, який охоплює доробки істориків, етнографів, народознавців, архітекторів тощо.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі становлення української нації та держави історіографія відіграє важливу роль у процесі формування національної історії та переосмислення місця і ролі України в світі. Відповідно важливим завданням сучасної історіографії є подолання одновимірності методологій і стереотипів, які характеризують історіографічні праці минулого, формування ідеологічно неупередженого наукового пізнання української історії [6, с. 3].

Український історіографічний процес саме Західного регіону розвивався в значній кореляції з формуванням національної самосвідомості українців та політичних ідеологій сучасності на тлі здобутків західної історичної науки, під впливом польської та радянської історіографій [6, с. 5].

З огляду на це звертаємо увагу на тлумачення української історіографії як «регіонального» складника загальної історіографії. У такому сенсі сучасні вчені представляють її як універсальний феномен, що складається з сукупності літератури з проблем історії України, процесу виникнення й розвитку історико-педагогічної науки в Україні, наукової дисципліни, яка вивчає стан і розвиток науки в Україні [1, с. 13].

Вивчаючи різні теорії, тлумачення подій і явищ історико-педагогічного процесу, історіографія, більш ніж інші дисципліни, порушує методологічні питання (позиції авторів щодо визначення проблеми, змісту, структури, методів того чи іншого дослідження), глибиною розробки яких значною мірою визначається й загальний рівень розвитку науки [3, с. 6]. Отже розвиток історико-педагогічної науки значною мірою зумовлений успіхами в розробці історіографії. Зрештою, вона збагачує поліваріантність української науки, ліквідує комплекс меншовартості «периферійних» учених, які починають розробляти не лише «місцеву», історико-регіональну проблематику, а й концептуально важливі теоретико-методологічні питання [1, с. 14].

Так, науковці активно займалися вивченням мистецтвознавства Західного регіону України. Зокрема, М. І. Ваврух розглядав питання образотворчого мистецтва Львова кінця 50-х – початку 70-х років ХХ ст., І. С. Глібовицький – музичне життя Буковини ХІХ – початку ХХ ст., О. Р. Козакевич – мистецтво в'язання в Західній Україні кінця ХІХ – першої третини ХХ ст., Т. Ф. Лупій – технологію, семантику та художні особливості рушників Західного Полісся кінця ХІХ – першої половини ХХ ст., В. Д. Молинь – народне мистецтво Гуцульщини та Покуття в художньо-культурному житті Галичини другої половини ХІХ – першої третини ХХ ст., Л. Й. Проців – розвиток музично-педагогічної думки в Галичині тощо [8, с. 61-64].

Досліджувалися також питання архітектури та будівництва на теренах Західного регіону України, у тому числі й охорони пам'яток мистецтва: М. В. Бевз вивчав методологічні основи збереження та регенерації заповідних архітектурних комплексів історичних міст, Г. Є. Бобош – формування архітектури мурованих церков Галичини, І. Я. Комарний – культурне будівництво у Дрогобицькій області за роки радянської влади (1939–1950 рр.), О. С. Стасюк – формування архітектурного середовища вищих навчальних закладів другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. (на прикладі Львова), Х. Р. Харчук – формування архітектури Трускавця у ХІХ – першій половині ХХ ст. та ін. [8, с. 67–70].

У цьому контексті значний науковий інтерес становить і проблема формування та діяльності культурно-освітніх організацій – активних учасників громадсько-політичного життя українців. Однак окремі праці українських істориків радянської доби, зокрема, С. Макарчука, Б. Савчука, Ю. Сливки, М. Швагуляка, вигідно вирізняються з-поміж інших ґрунтовним виваженим аналізом соціально-економічної та культурно-освітньої ситуації на західноукраїнських землях у 1921-1939 роках [8, с. 6]. Щоправда, останнім часом зроблено спробу дослідити музичне життя, зокрема Волині, яке започаткував П. Шиманський. На Волині діяло понад 40 українських об'єднань,

у тому числі 28 – культурного й освітнього спрямування, діяльність яких регулювалася спеціальними законодавчими актами, що застерігали їх від участі у вирішенні політичних та економічних завдань, і які існували здебільшого за рахунок самофінансування, добровільних внесків, а певною мірою – за державні субсидії. За змістом діяльності, масовістю, масштабами і сферою суспільного впливу та іншими типологічними характеристиками культурно-освітні організації можна об'єднати у дві основні групи – освітні та культурно-мистецькі. Щоправда, така класифікація є умовною, оскільки деякі з добровільних об'єднань не існували в «чистому» вигляді, тобто мали більш широкий комплекс суспільних завдань. Це стосується, наприклад, «Просвіти», діяльність якої охоплювала освітню, культурно-мистецьку та соціально-економічну сфери. Можна провести відповідну градацію і серед культурно-мистецьких осередків. Більшість із них були самодіяльними, аматорськими колективами або ж секціями (підсекціями) «Просвіти», «Рідної хати» (драматичні гуртки і студії, хори, оркестри, танцювальні колективи, літературні об'єднання). Деякі з них, зокрема Волинське театральне українське товариство й організований ним Український театр у Луцьку, діяли на професійній основі й одержували державні субсидії [10, с. 10].

Таким чином, завдяки діяльності представників прогресивного напрямку історико-педагогічної науки було накопичено цінний фактичний та аналітичний матеріал, на основі якого зроблено оцінки і висновки, що розкривають процес накопичення історіографічних знань з традиційної культури та її збереження у Західному регіоні України.

В об'єктивному аналізі доробку західноукраїнських педагогів-науковців є необхідні передумови: накопичений багатий фактичний матеріал, можливість неупередженого, максимально об'єктивного висвітлення історії розвитку педагогічної науки регіону. У цьому контексті слід відзначити наукові дослідження Д. Герцюка, Б. Гречина, Т. Завгородньої, Н. Сабат, Б. Ступарика та інших, присвячені внеску західноукраїнських педагогів у розвиток теорії та практики навчання й виховання, змісту освіти, вдосконалення методики викладання окремих навчальних дисциплін (О. Барвінський, П. Біланюк, А. Домбровський, Я. Кузьмів, І. Ющишин та ін.). Роль в організації українського шкільництва в діаспорі відображено у наукових дослідженнях Г. Білавич, Ю. Калічака, Р. Кіри, С. Романюк, І. Руснака та ін. Однак як цілісне, системне утворення, специфічна сфера людської діяльності і сума здобутих знань педагогічна наука, її розвиток в дослідженнях Західного регіону України ще не були об'єктом спеціального вивчення.

Школа на Тернопільщині, поряд з усіма загальноосвітніми школами країни, розв'язувала надзвичайно важливе завдання підготовки молодого покоління

людей всебічно розвиненими, з широким політехнічним світоглядом, набутими практичними навичками, людей майбутньої епохи [4, с. 12]. Після виконання загального обов'язкового початкового навчання школи області в 1949 р. приступили до здійснення нових вказівок – виконання семирічного всеобучу й поступового розширення середньої освіти.

Початкову освіту в 1946–1947 н. р. здобувало в області 7 390 осіб дорослого населення і підлітків, що не вчилися у масових школах. Ліквідація неписьменності й малописьменності в області проходила високими темпами і в основному була завершена в 1950 р. [4, с. 263].

У Львівській області в 1960–1961 н. р. працювали 301 школа та окремі класи сільської молоді, 3 заочні школи. У них навчалось 10,9 тис. осіб, порівняно з 5,1 тис. у 1959 р. П'ять шкіл сільської молоді почали навчання у власних приміщеннях [2, с. 130].

Відомо, що західноукраїнський край – це край мистецтва, творчості, народних ремесел і народних умільців. Незважаючи на різноманітні історичні впливи, мистецтво Західної України зберегло свою самобутність, свій характер, традиційні риси. У 1954 р. відроджено трудову підготовку школярів. Головною вимогою до трудового навчання в перші роки після відновлення предмета було задоволення потреб суспільства в підготовці до вибору й здобуття в основному робітничих професій. Тому його зміст спрямовувався на формування у школярів трудових прийомів, навичок, які необхідні були у масовому виробництві [9, с. 6]. Поступове запровадження в навчальний процес загальноосвітньої школи декоративно-прикладного мистецтва не було рішенням спонтанним або таким, яке було відірване від суспільного життя. Воно стало результатом усвідомлення його ролі в естетичному вихованні, яке полягало в тому, щоб засобами мистецтва прищепити школярам високі естетичні норми та принципи моралі.

Процес становлення декоративно-прикладного мистецтва на уроках трудового навчання в Західній Україні в другій половині ХХ ст. характеризується послідовністю, а саме: усвідомлення ролі мистецтва у формуванні естетичної культури підлітка, залучення учнів до процесу збереження та примноження національних традицій, організація діяльності факультативної та гурткової роботи з декоративно-прикладного мистецтва як одного із засобів розвитку творчих здібностей школярів, професійна орієнтація учнів загальноосвітніх шкіл, розташованих в центрах народних художніх промислів, на професії робітників даної галузі [9, с. 7].

Сьогодні проблема залучення дитини до світу мистецтва є надзвичайно важливим напрямом педагогіки і має ще багато недосліджених аспектів.

Відчуття замкнутості, відірваності від соціокультурних процесів переживають тисячі, десятки тисяч навчальних закладів.

Забезпечення ефективності навчального процесу потребує використання всієї різноманітності організаційних форм навчальної діяльності та їх поєднання відповідно до дидактичної мети. Аналіз проблеми класифікації організаційних форм навчальної діяльності дає підстави стверджувати, що кожна з них має свої переваги й недоліки, які необхідно враховувати в організації навчального процесу. Перед учителем постає питання вибору в кожному конкретному випадку найбільш вдалого їх поєднання для кожного етапу уроку, кожного елемента змісту. Мають бути проаналізовані специфіка змісту, можливості школярів і визначено раціональну форму навчання, яка на наступному етапі уроку змінюється іншою. М. В. Матішак виділяє такі критерії вибору організаційних форм навчальної діяльності: 1) зміст навчального матеріалу, його складність і новизна; 2) етап процесу навчання; 3) рівень підготовленості учнів [7, с. 9].

Груповій та парній роботі на уроці в початковій школі приділяється недостатня увага. Якщо думки вчителів-початківців щодо фронтальної й індивідуальної форм роботи досить сталі, то стосовно корисності й ролі групової та парної роботи є значні розбіжності оцінок. Крім того, є вчителі, які фактично не застосовують варіативність організаційних форм роботи, але готові це робити. Тож можна говорити про значні реальні резерви впровадження варіативності організаційних форм навчальної діяльності молодших школярів на уроках. Учителі вважають, що групова робота подобається учням молодших класів більше, ніж індивідуальна й фронтальна, а зміна організаційних форм роботи протягом уроку для учнів є привабливішою, ніж застосування однієї форми. За словами М. В. Матішак, більшість учителів відзначають найбільш стомливу для себе фронтальну форму роботи [7, с.11].

Предметом особливої уваги стали дидактичні ігри в працях Б. Блонського, А. Макаренка, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського, А. Сікорського (формування уяви); Л. Артемової, Л. Виготського, Р. Жуковської, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, О. Усової та ін. (вплив на розумовий розвиток); Є. Баничевої, Ф. Блехер, Н. Гамбург, Г. Ляпіної, С. Шамової, Г. Щукіної (засоби активізації навчальної діяльності).

На основі результатів досліджень можна зробити висновок, що зміст навчальної активності визначають так: постановка вчителем перспективної мети розвитку творчих здібностей учнів, досягнення тісного взаємозв'язку мовленнєвої, розумової та трудової діяльності, проведення уроків мислення, система творчих робіт, стимулювання інтелектуальних і естетичних почуттів.

З огляду на це складовими компонентами навчально-пізнавальної активності є: а) позитивне ставлення до предмета, захоплення новим матеріалом (емоційний компонент); б) виникнення питань, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розуміння навчального матеріалу, доповнення або уточнення відповідей однокласників (когнітивний компонент); в) самостійність під час виконання завдань підвищеної складності, терпіння у подоланні труднощів, організованість (вольовий компонент); г) актуалізація та перенесення сукупності здобутих знань і навичок у нову навчальну ситуацію (дійовий компонент) [5, с. 9–10].

Таким чином, без вагомих історіографічних досліджень неможливо дослідити процес розвитку історико-педагогічних знань, виявити у ньому прогалини й визначити перспективи подальшої праці, розкрити наступність і нерозривний зв'язок поколінь.

Список використаних джерел

1. Великочий В. С. Українська історіографія суспільно-політичних процесів у Галичині 1914–1919 рр. : дис. ... д-ра іст. наук : 07.00.06 / Великочий Володимир Степанович ; Ін-т історії України НАН України. – Київ, 2010. – 591 с.
2. Вязовецкий В. М. Воспитательная работа партийных организаций западных областей Украины среди сельской молодежи в период развернутого строительства коммунизма (1959-1963 гг.) : дис. ... канд. ист. наук / В. М. Вязовецкий / Киев. гос.ун-т им. Т. Г. Шевченка. – Киев, 1965.
3. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н. М. Гупан. – Київ, 2000. – 222 с.
4. Кондратюк О. П. Розвиток школи і освіти на Тернопільщині (1900–1957 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. П. Кондратюк. – 1958. – 384 с.
5. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / Крутій Валентина Анатоліївна ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2001. – 21 с.
6. Мандзяк В. П. Історіографія українського національного руху в Галичині ХІХ – початку ХХ ст. : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.06 / Мандзяк Віктор Петрович ; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. - Львів, 2006. – 260 с.
7. Матішак М. В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Матішак Маріанна Василівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 21 с.
8. Наукові дослідження Західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття : алф.-бібліогр. покажч. / [упоряд. Стражнікова І. В.]. – Івано-Франківськ : НАІР, 2012. – 96 с.
9. Ошурко С. І. Зміст і методика навчання декоративно-прикладного мистецтва учнів основної школи у Західній Україні (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання» / Ошурко Сергій Ігорович ; Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2010. – 20 с.
10. Пономаренко С. Є. Культурно-освітні організації Волині 1921–1939 рр. : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / Пономаренко Світлана Євгенівна ; НАН України, Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича, Ін-т народознавства. – Львів, 2001. – 20 с.

I. V. Strazhnikova,
doctor of pedagogical science, professor
of department of pedagogics
named in honour of Bohdan Stuparyk
PNU named in honour of Vasyl
Stefanyk, *Ivano-Frankivsk, Ukraine*

Historiography approaches to the estimation of development areas of science in the Western region of Ukraine by the modern research workers

The problem of regionalism, which is actual for Ukraine, and foremost taking into account existence of considerable divergences between the different regions of country, in particular economic, historically-cultural, geopolitical, is analysed in the article. Relatively a short period of existence of Ukraine in quality of the independent state is insufficient for forming in majority of its citizens of such sense as national unity, which would become a safety device for dezintegration processes. Coming from it, a historiography process is examined as an integral objective process of development of scientific cognition, which an accumulation and perfection of historical knowledges is during. In research considerable descendent material from history of education, characterized maintenance, forms, methods educational-educate to the process in the different types of educational establishments which functioned in Ukraine

Keywords: historiography, regionalism, research, Ukraine, component, pedagogical science, scientific approaches.

УДК:371+37.018.42(477)«1943/1958»(045)

В. А. Столяр,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-
математичних дисциплін
Хмельницької гуманітарно-
педагогічної академії,
м. Хмельницький, Україна

Організація педагогічного процесу у вечірніх загальноосвітніх школах України (1943–1958)

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз організації педагогічного процесу у вечірніх загальноосвітніх школах України (1943–1958).

Ключові слова: педагогічний процес, вечірня загальноосвітня школа.

Постановка проблеми. Вивчення організації педагогічного процесу у вечірніх загальноосвітніх школах України в 1943–1958 рр. допоможе проаналізувати та оцінити здобутки українських освітян того часу,

ознайомитися зі формами, методами, засобами навчання і виховання. Історичний підхід дає змогу розглянути закономірності, етапи, соціально-економічні, політичні та педагогічні чинники розвитку педагогічного процесу у вечірніх загальноосвітніх школах України.

Аналіз досліджень і публікацій. Основні аспекти організації педагогічного процесу у вечірніх загальноосвітніх школах України висвітлено в науково-педагогічних дослідженнях С. Вершловського, І. Дронова, Г. Кучеренко, В. Онушкіна, Л. Сігаєвої, Е. Тонконової, В. Чепелева, Л. Шинкаренка та ін.

Мета статті. Метою статті є історико-педагогічний аналіз організації педагогічного процесу у вечірніх загальноосвітніх школах України (1943–1958 рр.).

Виклад основного матеріалу. Відбудова народного господарства та відновлення загальноосвітньої школи на території областей республіки відбувалися після визволення їх від німецько-фашистських загарбників у 1943–1944 рр. Такій роботі сприяли прийнята 27 лютого 1943 р. спільна постанова РНК УРСР і ЦК КП(б) У «Про відновлення роботи шкіл в районах Української РСР, звільнених від фашистських окупантів» [7, с. 340–341] та постанова РНК УРСР від 28 вересня 1943 р. «Про відновлення роботи шкіл УРСР у 1943/44 н. р. на території, визволеній від німецьких окупантів» [8]. Саме ці рішення визначили заходи, які сприяли відродженню шкіл.

Для надання підліткам, які були зайняті на виробництві, можливості продовжити освіту без відриву від виробництва постанова РНК СРСР від 15 липня 1943 р. зобов'язала Раднаркоми союзних республік відкрити до 1 жовтня 1943 р. мережу вечірніх загальноосвітніх шкіл робітничої молоді [10, с. 32–33]. Прийнято також постанову від 6 липня 1944 р. про організацію відкриття до 1 листопада 1944 р. вечірніх шкіл сільської молоді [10, с. 33–34], в якій зобов'язували нарком освіти забезпечити повсякденне керівництво за школами підлітків, комплектування шкіл кваліфікованими кадрами, постачання підручниками, навчальними посібниками нарівні з середніми школами та створити необхідні умови для відвідування підлітками навчальних занять [10].

Законом про четверту п'ятирічку (1946–1950) передбачалося створення шкіл робітничої та сільської молоді для забезпечення навчання молоді, яка бажала підвищувати рівень освіти. З 1945 р. по 1950 р. кількість шкіл збільшилася з 2042 до 4906 тис., а учнів у них з 101,5 до 291,8 тис. Таким чином, кількість вечірніх шкіл зросла в 2,4 раза, а учнів у них – у 2,87 [3].

У школах робітничої молоді з 1943 р. навчалися підлітки та молодь, які працювали на підприємствах. У повоєнні роки склад учнів помітно змінився, навчатися приходили як молоді, так і дорослі, оскільки для роботи на

виробництві їм були необхідні загальні й технічні знання. З 1943 р. до 1958 р. навчання дорослих здійснювалося за навчальними програмами та підручниками масових шкіл, що призводило до певних проблем у їх роботі [5, с. 93–94]. Зміст та методика викладу навчального матеріалу орієнтували вчителя на дитяче середовище, без урахування вікових особливостей, життєвого та виробничого досвіду дорослих учнів.

У 1953 р. Міністерству освіти РСФСР доручено розробити для шкіл робітничої молоді навчальні програми з урахуванням віку учнів та особливостей навчання без відриву від виробництва. Відповідно Головне управління шкіл міністерства і сектор шкіл робітничої і сільської молоді Інституту методів навчання АПН РСФСР розробили нові програми для V–VII класів з російської мови, літературного читання, математики, хімії, біології, фізики; для V–X класів з іноземної мови та для VI–IX класів з креслення. Розроблені навчальні програми були запроваджені лише з 1958/59 н. р. [5, с. 94].

Упродовж наступних років кількість шкіл зросло і контингент учнів поступово змінювався. У 1957 р. в збірнику наказів і розпоряджень Міністерства освіти УРСР надруковано вказівки щодо порядку прийому учнів до шкіл робітничої і сільської молоді УРСР, де зазначалося, що до шкіл робітничої та сільської молоді приймаються особи чоловічої та жіночої статі віком від 15 років та старші, які працюють на підприємствах, транспорті, в установах та організаціях, колгоспах, радгоспах, машинно-транспортних станціях, а також інваліди війни та праці. До шкіл робітничої та сільської молоді приймалися: учні ремісничих училищ та профтехшкіл за наявності письмового дозволу директора відповідного училища; до початкових шкіл – особи, які за своїм віком не підлягали обов'язковому навчанню у відповідних класах масових шкіл; на загальних підставах – домашні господарки; особи, які не працюють за станом здоров'я; по догляду за малими дітьми та хворими; демобілізовані з Радянської Армії. Прийом учнів проводився до всіх класів початкових, семирічних і середніх шкіл робітничої та сільської молоді як доукомплектування існуючих класів, так і до новоорганізованих [1, с. 21].

У 1958 р. ЦК КПРС і Радою Міністрів розроблено програму подальшого розвитку системи народної освіти та прийнято Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» [6]. Перебудова народної освіти за законом має забезпечити активну роль загальноосвітньої школи в підготовці всебічно освічених людей, які глибоко знають відповідні галузі науки і техніки, спеціалістів для промисловості, сільського господарства і будівництва. Вечірня система освіти повинна будуватися так, щоб люди, займаючись корисною працею в суспільстві, у

вільний від роботи час мали за бажанням можливість здобути середню спеціальну освіту, підвищувати кваліфікацію.

Навчальні програми шкіл робітничої молоді, склалися на основі програм масових шкіл, проте мали свої особливості. У програмах враховувалися відповідність вікових особливостей учнів навчальному плану, необхідність збереження загального рівня знань з предметів, обсяг наукових понять, які були обов'язковими для засвоєння учнями середніх шкіл. Нові навчальні програми відрізнялися від попередніх за змістом. Так, з навчальних курсів були вилучені другорядні питання та внесені необхідні доповнення, враховувалися інтереси та потреби молодих робітників, які поєднували навчання з працею на виробництві. Навчальні програми з математики, хімії, креслення пропонували широко використовувати конкретний виробничий матеріал, який допоможе вирішити завдання політехнічної підготовки учнів та сприятиме підвищенню продуктивності їх праці [5, с. 27].

Відповідно до навчальних програм був переглянутий і затверджений Міністерством освіти УРСР початковий план. У навчальному плані для середньої школи робітничої молоді на 1958/59 н. р. подавалася тижнева кількість годин з кожного предмета окремо. У VII–X класах, де учні вивчають різні іноземні мови, створювалися окремі підгрупи для вивчення тієї або іншої іноземної мови (у кількості не менш як 8 учнів) [5, с. 6–7].

Навчальний план передбачав вивчення: ботаніки – у другому півріччі V класу та першому і другому півріччях VI класу, зоології – у першому півріччі VII класу; стародавньої історії до Риму – у першому півріччі V класу, історії Риму і раннього середньовіччя – у другому півріччі VI класу, історії середніх віків – у першому півріччі VII класу; новітньої історії – в курсі історії СРСР у X класі; Конституції СРСР – у X класі в курсі історії СРСР; астрономії – в курсі фізики X класу; у VIII–X класах українська і російська мови залишалися як предмет [2, с. 6–7]. Навчальний план 1958/59 р., у перший рік перебудови школи став планом перехідного періоду.

Проекти нових навчальних планів і програм протягом двох років апробувалися в школах. Автори зробили спроби внести необхідні поправки, враховуючи критичні зауваження та побажання учителів, оскільки вважалося, що програми перевантажені непотрібними деталями, а основне їх завдання – надати не тільки повну середню освіту, а й удосконалити професійну освіту, щоб підготувати кваліфікованих працівників, проте це їм не вдалося в повному обсязі [5, с. 28]. Запровадження навчальних програм для шкіл робітничої молоді та змінений навчальний план передбачали створення спеціальних підручників. Школи робітничої молоді використовували підручники масових шкіл, однак вони не відповідали новим програмам та кількості годин у

навчальному плані, а також індивідуальним і віковим особливостям учнів. Такий стан справ потребував від суспільства докорінних змін у системі народної освіти.

У практиці роботи вечірньої загальноосвітньої школи у досліджуваний період використовувалися такі структурні форми навчання, як традиційний урок, виробничі екскурсії, урок з переважанням різних видів самостійної роботи, лабораторні та практичні заняття та ін.

Основною організаційною формою навчання у вечірніх школах був урок. У практиці вечірньої школи застосовувалися такі типи уроків, як комбінований урок, уроки з вивчення нового матеріалу, повторювально-узагальнюючі та ін. Учителі здебільшого застосовували комбінований урок, оскільки він найбільш відповідав специфіці навчання вечірніх шкіл: невеликої кількості годин, відведених на вивчення навчальних предметів, та необхідності відводити достатньо годин на вивчення нового матеріалу на уроці.

Важливе значення у підвищенні загальноосвітніх і професійно-технічних знань відігравали виробничі екскурсії. Практика роботи шкіл підтвердила доцільність організації екскурсій на різні виробництва, де учні ознайомлювалися з будовою і дією різних машин, організацією виробництва, працею робітників, колгоспників, механізаторів та ін. [4, с. 50].

Важливе освітнє і виховне значення в навчанні учнів вечірньої школи мали лабораторні та практичні заняття, які на виробництві та на місцевості сприяли більш повному та глибокому засвоєнню навчального предмета, критичній оцінці фактів та явищ, свідомому опануванню наукових знань та формуванню в учнів конкретних уявлень про об'єкти та явища [4, с. 25].

Лабораторні та практичні заняття здійснювалися в спеціальних (фізичних, хімічних, біологічних) кабінетах школи, на виробництві (у лабораторіях заводів, фабрик, рудниках, у майстернях ремонтно-технічних станцій), на місцевості, шкільній навчально-дослідній ділянці тощо [4, с. 26].

Дослідження підтверджує, що вчителі у вечірніх школах мали можливість використовували різні типи уроків, навчаючи учнів творчо працювати, досліджувати, робити узагальнюючі висновки.

Важливою складовою навчального процесу був виклад програмного матеріалу вчителем, під час якого учні ознайомлювалися з новими фактами, явищами, поняттями, систематизували здобуті раніше знання, вміння та навички. Протягом тривалого часу важливе місце в педагогічній діяльності вчителів шкіл робітничої і сільської молоді посідав лекційний метод. Пояснювалося це тим, що навчальні плани вечірніх шкіл були ущільнені в часі, а лекційний метод вважався найбільш економним. Такий метод роботи, як розповідь найчастіше застосовували під час стислого повідомлення, коли

виникала потреба акцентувати увагу учнів на фактах, подіях та явищах [9, с. 33–37].

У вивченні питань теоретичного характеру зверталися до методу пояснення. За допомогою цього методу розкривали внутрішні зв'язки та закономірності того чи іншого явища, процесу, з'ясовували їх значення, обґрунтовували висновки, давали оцінку подіям, робили узагальнення. Бесіда використовувалась здебільшого на уроках історії та літератури, під час яких необхідно було розглядати теоретичний матеріал, осмислювати явища, узагальнювати вже відомі факти, робити правильні висновки [9, с. 39].

До методу демонстрації та ілюстрування вдавалися переважно у процесі вивчення нового й складного для учнів матеріалу. Цей метод передбачав використання навчальної карти і художньої картини, схем і таблиць, спостереження природи й проведення дослідів, перегляд діафільмів, діапозитивів, телепередач тощо. Педагоги також застосовували такий метод, як самостійна робота учнів. За допомогою цього методу вони вчили учнів самостійно опанувувати знання та вміло застосовувати їх у практичній діяльності [9, с. 41].

У 1943–1958 рр. більшість вчителів працювали за сумісництвом у вечірніх школах, тому методи навчальної роботи масової школи часто механічно переносилися у вечірні школи без урахування специфічних особливостей учнів.

В кінці 50-х рр. ХХ ст. розпочався новий етап у розвитку педагогічного процесу вечірніх шкіл. Цьому сприяв Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР». Відповідно до закону в школах робітничої та сільської молоді було запроваджено одинадцятирічний термін навчання – трирічна школа на базі восьмирічки; здійснювалась реорганізація мережі навчальних закладів, розпочалась робота над розробкою нових навчальних планів та програм, нових положень для всіх типів шкіл, створення нових підручників. У процесі навчально-виховної роботи школа повинна була надавати учням основи загальноосвітніх та політехнічних знань, здійснювати моральне, фізичне, естетичне виховання [6, с. 2–9]. Такі зміни сприяли підвищенню якості педагогічного процесу вечірньої школи.

Таким чином, 1943–1958 рр. були періодом відновлення роботи вечірніх шкіл на території УРСР, визволеній від німецьких окупантів. Збільшилась мережа вечірніх шкіл. У 1953 р. Міністерство освіти РСФСР розробило для шкіл робітничої молоді навчальні програми з урахуванням віку учнів та особливостей навчання без відриву від виробництва. Проте розроблені навчальні програми були запроваджені вперше лише з 1958/59 н. р.

У практиці роботи вечірньої школи в досліджуваний період використовувалися такі структурні форми навчання, як традиційний урок, виробничі екскурсії, урок з переважанням різних видів самостійної роботи, лабораторні та практичні заняття та ін. Протягом багатьох років важливе місце в педагогічній діяльності вчителів посідали словесні методи навчання, оскільки вони вважалися найбільш ущільнені у часі. Організовувалась також робота з формування в учнів умінь застосовувати знання у виробничих умовах. На уроках рідко використовувались технічні засоби, недооцінювалися лабораторні та практичні заняття. Це пояснюється тим що більшість учителів працювали за сумісництвом у вечірніх школах, тому методи навчальної роботи масової школи часто механічно переносилися у вечірні школи. Така ситуація вимагала від суспільства докорінних змін у системі народної освіти. Саме з прийняттям в 1958 р. Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» розпочався новий період у розвитку педагогічного процесу робітничої та сільської молоді.

Висновки та перспективи розвитку проблеми. Історико-педагогічний аналіз організації педагогічного процесу у вечірніх загальноосвітніх школах України свідчить, що вечірня школа була однією з ланок у системі безперервної освіти, забезпечувала реальну можливість усім бажаним здобути загальну середню освіту, створювала основу для подальшої освіти та самоосвіти, професійної підготовки та підвищення кваліфікації, підвищення загальної культури.

Перспективою подальших розвідок є історико-педагогічний аналіз організації педагогічного процесу у вечірніх школах України в інші періоди розвитку закладів вечірньої загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел

1. Вказівки про порядок прийому учнів до шкіл робітничої і сільської молоді Української РСР // Зб. наказів та розпорядж. М-ва освіти Укр. РСР. – 1957. – № 23. – С. 21–23.
2. Навчальний план школи робітничої молоді з українською мовою навчання на 1958/59 навчальний рік // Зб. наказів та розпорядж. М-ва освіти Укр. РСР. – 1958. – № 19. – С. 6–7.
3. Народна освіта, наука і культура в Українській РСР : стат. зб. / [відп. за вип. Л. Я. Нікітіна]. – Київ : Статистика, 1973. – 316 с.
4. Наумченко І. Л. Підвищення якості навчання працюючої молоді / І. Л. Наумченко. – Київ : Рад. шк., 1961. – 140 с.
5. Новые программы для школ рабочей молодежи // Вечерняя сред. шк. – 1958. – № 3. – С. 93–94.
6. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР : Закон СРСР від 24.12.1958 р. // Зб. наказів та розпорядж. М-ва освіти Укр. РСР. – 1959. – № 8. – С. 2–14.
7. Советская Украина в годы Великой Отечественной войны, 1941–1945 : док. и материалы : в 3 т. Т. 2. Украинская ССР в период коренного перелома в ходе Великой

Отечественной войны (19 ноября 1942 – конец 1943) / [сост.: В. И. Немятый, К. М. Архипенко, Н. А. Буцько и др.]. – Киев : Наук. думка, 1985. – 510 с.

8. Украинская ССР в Великой Отечественной войне Советского Союза 1941–1945 гг. : в 3 т. Т. 3. Советская Украина в завершающий период Великой Отечественной войны (1944–1945 гг.) / [авт.: Н. А. Буцько, Н. М. Власов, П. И. Денисенко и др.]. – Киев : Политиздат, 1975. – 461 с.

9. Цвікальська Г. О. Активізація навчального процесу в школах робітничої сільської молоді / Г. О. Цвікальська. – Київ : Рад. шк., 1962. – 88 с.

10. Чепелев В. І. Працюючій молоді – середню освіту / В. І. Чепелев. – Київ : Рад. шк., 1960. – 38 с.

V. A. Stoliar,

PhD, associate professor,

assistant professor of the department of
natural-mathematical disciplines

Khmelnytskyi Humanitarian-

Pedagogical Academy,

Khmelnytskyi, Ukraine

Organization of the Pedagogical Process

in the Evening Secondary Schools of Ukraine (1943-1958)

In the article the historical-pedagogical analysis of organization of the pedagogical process in the evening secondary schools of Ukraine (1943-1958) has been realized.

Keywords: *pedagogical process, evening secondary school.*

УДК 373.3/.5.016:811.161.1]:930(477)"1945/1991"

С. О. Кутова,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри української мови та
літератури Хмельницької

гуманітарно-педагогічної академії,

м. Хмельницький, Україна

Історіографічний аспект дослідження проблеми української мови як навчальної дисципліни в історії розвитку основної школи в Україні (1945–1991)

У статті здійснено історіографічний аналіз дослідження проблеми української мови як навчальної дисципліни в історії розвитку основної школи в Україні (1945–1991). Виокремлено чотири тематичних блоки в розробці проблеми: перший – вивчення української мови в контексті історико-педагогічних досліджень, історії освіти та педагогічної думки; другий – проблема української мови як навчальної дисципліни в контексті дослідження методики української мови та літератури; третій – українська мова як навчальна дисципліна в контексті розгляду історії української мови та питання

мовознавства; четвертий – питання періодизації історії української літературної мови й освітніх процесів. Проаналізовано праці, які віднесено до першого тематичного блоку.

Ключові слова: історіографія, дослідження, розвиток освіти в Україні, основна школа, навчальні дисципліни, українська мова, методика навчання української мови.

Постановка проблеми. Науковий інтерес до розвитку освіти, зокрема української мови як навчальної дисципліни та методики її навчання, у досліджуваний період значно активізувався в контексті сучасних освітніх реформаційних процесів, що зумовлено необхідністю переосмислення та подекуди введенням у сучасний науковий обіг ідей українських дослідників минулого століття в галузі шкільної освіти.

Актуальність наукових досліджень. Питання розвитку української мови як навчальної дисципліни висвітлювали у своїх працях такі сучасні дослідники української педагогічної думки: О. Адаменко, Н. Антонець, Л. Березівська, Л. Бондар, Н. Дічек, О. Петренко, Н. Побірченко, Н. Сейко, О. Сухомлинська, Т. Філімонова та ін.

Виклад основного матеріалу. Історіографічний метод як загальнотеоретичний підхід до здійснення історико-педагогічних пошуків обґрунтував український учений Н. Гупан. Розрізняють історіографію в широкому й вузькому розумінні. У вузькому розумінні – це історіографія окремої проблеми, наприклад, розвитку школи, освіти, педагогічної думки тощо або аналіз досліджень певного хронологічного періоду (кількох десятиріч, століття). У широкому розумінні історіографія – це системний аналіз та узагальнення великого масиву літератури, що видавалась з тієї чи тієї галузі наукового знання з метою висвітлення процесу розвитку науки та відповідних методів дослідження певного, досить об’ємного за часом, історичного періоду [10, с. 7–8].

Мета статті – систематизувати історіографічні здобутки проблеми – українська мова як навчальна дисципліна в історії розвитку основної школи в Україні (1945–1991).

Зазначимо, що історіографічний аспект проблеми, розглянутої у нашому дослідженні, не є цілісним, комплексним і системним викладом щодо української мови як навчальної дисципліни в історії розвитку основної школи, тому ми звернулися до праць, дотичних до нашої проблеми, з інших наукових галузей для порівняння та оцінювання.

Аналіз джерельного комплексу дослідження дає підстави виділити окремі тематичні блоки в розробці проблеми. У цій статті визначимо всі тематичні блоки та науковців, які досліджували проблему, проте проаналізуємо лише

перший тематичний блок – *вивчення української мови в контексті історико-педагогічних досліджень, історії освіти та педагогічної думки.*

Так, до першого тематичного блоку відносимо праці Л. Березівської, О. Біляєва, А. Бондаря, М. Гриценка, М. Грищенко, О. Дзеверіна, Б. Кобзара, М. Козія, О. Мазуркевича, В. Масальського, Н. Красножон, В. Помагайби, О. Пометун, К. Присяжнюка, О. Попової, М. Собчинської, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, С. Філоненка, С. Яворської, М. Ярмаченка та ін.

Проаналізуємо дослідження зазначених авторів. Так, у доробку «Розвиток народної освіти на Україні за роки радянської влади» [8] М. Грищенко розглядає проблеми освіти в цілому, не торкаючись навчальних предметів, зокрема української мови, проте праця є вагомим для нас, оскільки ми досліджуємо українську мову як навчальну дисципліну через призму розвитку школи. У розділі «Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР» (1957 р.) колективної монографії «Розвиток радянської народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР» автори визначають позитивні тенденції у розвитку шкільної освіти України протягом 30-х – початку 50-х рр. ХХ ст., аналізують методичні рекомендації провідних педагогів щодо засобів і методів навчання тощо [9]. На їх науковий світогляд мала вплив політика тодішньої влади, закони, постанови, накази, видані ЦК КП(б)У та Міністерством освіти УРСР.

Одним із джерел розробки проблеми розвитку радянської школи УРСР є стаття О. Філіпова «Розвиток радянської школи УРСР в період першої післявоєнної п'ятирічки» (1957 р.), у якій узагальнено умови розвитку школи (соціально-економічні, педагогічні), визначено вплив політики радянського уряду на шкільну освіту в період першої післявоєнної п'ятирічки [17].

Найбільш ґрунтовною в контексті досліджуваної проблеми є монографія М. Гриценка «Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965 рр.)» (1966 р.) У розділі «Школа в Українській РСР в період відбудови і розвитку народного господарства і поступового переходу від соціалізму до комунізму (1945–1958 рр.)» проаналізовано відбудовчі процеси та розвиток семирічної й середньої школи, навчальні плани, програми, підручники [7].

Вагомим дослідженням радянської історіографії є колективна монографія А. Бондаря, О. Дзеверіна, Б. Кобзара та інших, у якій розглянуто особливості народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР (1917–1967) [15].

Одним із ґрунтовних досліджень з історії педагогіки стала праця М. Гриценка «Історія педагогіки» (1973 р.) [6]. У 1976 р. побачила світ праця за редакцією Є. Березняка «Здобутки народної освіти Української РСР», написана на засадах марксистсько-ленінської методології, де певною мірою

висвітлюються ті чи ті шкільні здобутки та успіхи радянської влади в галузі освіти [3]. Варті уваги праці С. Гончаренка «Науково-технічний прогрес і вдосконалення змісту середньої освіти в процесі здійснення реформи школи» (1985 р.), [5], «Концепція загальної середньої освіти і всебічний розвиток особистості» (1988 р.), [4], М. Кучернюк «Трудові колективи і реформа школи» (1989 р.) та ін. [13]. У них схарактеризовано питання змісту і значення тогочасної реформи школи. Хоча про українську мову як навчальну дисципліну в зазначених працях не йшлося, проте вони мають цінність для нашого дослідження, оскільки порушують проблему історії середньої школи.

Заслужують на увагу дисертації, у яких розкрито з погляду сучасності проблеми розвитку освітньої галузі в Україні. Так, Г. Філіпчук дослідив розвиток національної школи в умовах багатонаціонального регіону (1991 р.) [18]. Л. Кузнецова в праці «Загальноосвітня школа України. Кінець 80-х – початок 90-х років» здійснила історико-політичне дослідження розвитку загальноосвітньої школи, обґрунтувала політичні передумови становлення національної освітньої системи як складової діяльності громадсько-політичних організацій та державних органів, спрогнозувала ефективність її результатів в умовах національного відродження України наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст. (1993 р.) [12]. О. Попова в праці «Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ ст.» розкрила генезис інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України ХХ ст. [16].

У цьому контексті виділимо працю Н. Красножон «Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя», у якій досліджено розвиток загальноосвітньої школи в умовах суспільно-політичного життя України, розглянуто наслідки руйнувань та особливості відновлення матеріально-виробничої бази школи в умовах повоєнної розрухи та залишкового принципу фінансування освіти [11].

Становлення та розвиток автентичної педагогічної думки, національної освіти, народних традицій на території України з найдавніших часів до сучасності проаналізував О. Любар у науковому дослідженні «Історія української школи і педагогіки» (2003 р.) [14].

Привертає увагу монографія О. Адаменко «Розвиток педагогічної науки в Україні (1950–2000 рр.)». Дослідницею зібрано, узагальнено й систематизовано відомості про основний масив публікацій і дисертацій українських авторів з питань дидактики, виховання й управління загальноосвітньою школою досліджуваного періоду [1].

У монографії «Реформування шкільної освіти в Україні в ХХ столітті» Л. Березівська висвітлила соціально-економічні, суспільно-політичні та

педагогічні передумови, процесуальні аспекти та змістові складові реформування шкільної освіти на різних етапах її розвитку в Україні в ХХ ст. [2].

Окремо виділимо праці, в яких частково знайшла своє відображення *проблема української мови як навчальної дисципліни в контексті дослідження методики української мови та літератури* – **другий тематичний блок**. Цю проблему досліджували І. Білодід «Вивчення української мови в радянський період» (1953 р.), В. Масальський «Розвиток методики викладання української мови в школах УРСР» (1957 р.), Ф. Жилко, С. Левченко, І. Матвіяс «Вивчення української мови за радянської доби», В. Масальський «Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР» (1962 р.), Л. Симоненкова «Підручники української мови в радянській школі» (1967 р.), Д. Кравчук «Розробка системи творчих робіт радянськими методистами» (1967 р.), Л. Рожило «Найважливіші праці з методики викладання української мови» (1967 р.), В. Масальський, О. Біляєв «Основні етапи розвитку радянської методики української мови» (1968 р.), С. Яворська «Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.)» та ін.

Варто наголосити також на дослідженні М. Стельмаховича «Проблема усної мови у радянській школі». Автор аналізує розвиток методики української мови за період 20-ті рр. ХХ ст. – 1960 рр. Провідні праці з методики навчання мови 20-х – початку 60-х рр. ХХ ст. в загальних рисах аналізує Л. Рожило (1967 р.). На особливу увагу заслуговують дослідження В. Масальського і О. Біляєва. О. Біляєв у статті «Становлення і розвиток методики мови» (1974 р.) наголосив на значенні праць Л. Булаховського, О. Білецького, А. Медушевського, М. Тищенка, С. Чавдарова, Є. Дмитровського та інших, які сприяли удосконаленню змісту навчання української мови.

Зазначимо, що на сторінках періодичних видань, зокрема журналу «Українська мова і література в школі», час від часу з'являлися праці, присвячені проблемам методики навчання української мови в школі: Н. Гончаренко «Самостійна робота з підручником як метод навчання мови» (1984 р.), М. Стельмахович «В. Сухомлинський про розвиток зв'язного мовлення учнів» (1985 р.), Л. Рожило «Удосконалення мовних умінь і навичок у старших класах» (1985 р.), М. Стельмахович «Актуальні проблеми перебудови викладання української мови» (1990 р.) та ін.

У статті «Методика мови як наука» (2002 р.) О. Біляєва проаналізовано підручники мови Л. Булаховського, А. Машкіна, С. Чавдарова, внесок провідних вітчизняних мовознавців і методистів у розвиток методики української мови як науки. Системно-концептуальною є докторська дисертація

С. Яворської, де вперше досліджено процес становлення та розвитку методики навчання української мови в середній школі в діахронії на основі її наукового аналізу та теоретичного обґрунтування.

Третій блок – *праці, присвячені проблемам української мови як навчальної дисципліни в контексті розгляду історії української мови та питань мовознавства*. У статті І. Білодіда «Вивчення української мови в радянський період» (1953 р.) зроблено аналіз підручників української мови з погляду лінгвістики та мовознавчих праць. У праці «Сорок років радянської освіти на Україні» (1957 р.) науковець аналізує кадрову, навчально-матеріальну забезпеченість шкільної освіти, що зводиться переважно до цифр щодо кількості шкіл, коштів тощо.

Загальнооглядовою працею українського мовознавства є стаття Ф. Жилка, С. Левченка та І. Матвіяса «Вивчення української мови за радянської доби», у якій розглянуто значну кількість мовознавчих праць, однак часто їм не вистачало критичних оцінок. Огляд починався переліком підручників для школи та вузів із сучасної української літературної мови.

Спеціальний збірник Інституту мовознавства «Дослідження з мовознавства в Українській РСР за сорок років» (1957 р.) – найповніша з усіх оглядових праць такого типу, присвячена роботі мовознавчих студій в УРСР. У збірнику частково висвітлено проблеми розвитку української мови, хоча розглянуто й інші питання, зокрема, історія української літературної мови (І. Білодід), історична граматики української мови (С. Левченко), граматики сучасної української літературної мови (І. Матвіяс), українська лексикографія (Т. Зайцева), діалектологія української мови (Ф. Жилко), українська топоніміка (К. Цілуйко), західно- і південнослов'янське мовознавство в Україні (Т. Лукінова), романо-германське мовознавство в Україні (Н. Родзевич), загальне та індоєвропейське мовознавство в Україні (О. Мельничук). Завершує збірник огляд статей, присвячених ученим-мовознавцям.

Четвертий тематичний блок – *питання періодизації історії української літературної мови й освітніх процесів*. Серед праць, присвячених цій проблемі слід виділити статтю П. Тимошенко «Про періодизацію історії української мови» (1958 р.). Аналізуючи праці, які стосуються виокремленої нами проблеми, певну наукову значущість становить періодизація, запропонована М. Жовтобрюхом (1959 р.) у статті «Зауваження до періодизації історії української літературної мови», де виокремлено етапи становлення та розвитку історії української літературної мови.

Змістовним доробком історіографії стала праця О. Сухомлинської «Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру» (2003 р.), у якій авторка розглянула тенденції розвитку шкільної освіти в Україні на

різних історичних етапах. Питання періодизації освітніх процесів також розкривали у дослідженнях 60–80-х рр. ХХ ст. М. Гриценко, М. Грищенко, О. Дзевєрін, В. Чепелев та ін. Періодизація Л. Березівської розроблена в контексті дослідження проблеми реформ освіти у праці «Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті». У науковому дослідженні Н. Гупана «Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект)» виділено основні періоди в розвитку досліджень з історії освіти. Міркування стосовно зазначеної проблеми також викладено у дослідженнях О. Біляєва, спільній праці О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренка та ін.

Висновки. Отже, досліджуючи питання історіографії зазначеної нами проблеми, ми виокремили чотири тематичних блоки: перший – вивчення української мови в контексті історико-педагогічних досліджень, історії освіти та педагогічної думки, другий – проблема української мови як навчальної дисципліни в контексті дослідження методики української мови та літератури, третій – українська мова як навчальна дисципліна в контексті розгляду історії української мови та питань мовознавства, четвертий – питання періодизації історії української літературної мови й освітніх процесів. Детально проаналізовано перший тематичний блок і зроблено висновок, що в цілому праці науковців, написані до проголошення незалежності України (1991 р.), спиралися на вузьку джерельну базу, тому містять хронологічні неточності, мають дещо реферативний характер. У них, насамперед, подано аналіз суспільно-політичних аспектів, перебільшено заслуги радянського уряду в системі освіти, праці не мають національно-демократичного спрямування, а заідеологізований характер досліджень не дає можливості реально досягнути порушені питання. Разом з тим праці є цінними, оскільки містять фактичний матеріал і уможливають аналіз висвітлених явищ з позиції сьогодення. У наукових доробках сучасних дослідників неупереджено осмислено історію розвитку шкільної освіти досліджуваного нами періоду.

Перспективними дослідженнями в цій сфері вважаємо аналіз праць, зазначених нами в інших тематичних блоках, створення низки тематичних блоків, що стосуються дотичних проблем або іншого періоду дослідження.

Список використаних джерел

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні (1950–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Адаменко Олена Вікторівна ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 44 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – Київ : Богданова А. М., 2008. – 405 с.
3. Березняк Є. С. Здобутки народної освіти Української РСР / [редкол.: Є. С. Березняк, В. В. Лазаревський, О. Л. Ординець та ін.]. – Київ : Рад. шк., 1976. – 178 с.
4. Гончаренко С. У. Концепція загальної середньої освіти і всебічний розвиток особистості / С. У. Гончаренко // Рад. шк. – 1988. – № 10. – С. 77–80.

5. Гончаренко С. У. Науково-технічний прогрес і удосконалення змісту середньої освіти в процесі здійснення реформи школи / С. У. Гончаренко // Рад. шк. – 1985. – № 1. – С. 63–69.
6. Гриценко М. С. Історія педагогіки : навч. посіб. / М. С. Гриценко. – Київ : Вища шк., 1973. – 447 с.
7. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965) / М.С. Гриценко. – Київ : Рад. шк, 1966. – 230 с.
8. Гриценко М. М. Розвиток народної освіти на Україні за роки радянської влади / М. М. Гриценко. – Київ : Рад. шк, 1948. – 76 с.
9. Гриценко М. М. Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР / М. М. Гриценко // Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР, 1917–1957. : наук. зап. Педагогіка. – Київ, 1957. – Т. 4. – С. 5–135.
10. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – Київ : А.П.Н., 2002. – 224 с.
11. Красножон Н. Г. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя (1943–1953 рр.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Красножон Неоніла Григорівна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2002. – 17 с.
12. Кузнецова Л. В. Загальноосвітня школа України. Кінець 80-х – початок 90-х років (історико-політичний аспект) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Л. В. Кузнецова. – Київ, 1993. – 25 с.
13. Кучернюк М. Ф. Трудові колективи і реформа школи / М. Ф. Кучернюк. – Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.
14. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; за ред. О. О. Любара. – Київ : Знання, 2003. – 356 с.
15. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР : (1917–1967) : [монографія] / [А. Г. Бондар, О. Г. Дзевєрін, Б. С. Кобзар та ін.]. – Київ : Рад. шк., 1967. – 482с.
16. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ ст. : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Попова Олена Володимирівна ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2001. – 39 с.
17. Філіппов О. М. Розвиток радянської школи УРСР в період першої післявоєнної п'ятирічки / О. М. Філіппов. – Київ, 1957. – 151с.
18. Філіпчук Г. Г. Розвиток національної школи в умовах багатонаціонального регіону : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Філіпчук Георгій Георгійович ; НДІ педагогіки України. – Київ, 1991. – 166 с.

S. O. Kutova,

PhD, assistant professor of the department of Ukrainian language and literature of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, *Khmelnytskyi, Ukraine*

Historiographic Aspect of the Study of the Problem of Ukrainian Language as an Educational Discipline in the History of Development of the Basic School in Ukraine (1945–1991)

The article deals with the historiographic analysis of the study of the problem of Ukrainian language as an educational discipline in the history of development of the basic school in Ukraine (1945–1991). There are four thematic blocks in the development of the problem: 1-st – «Study of Ukrainian language in the context of

historical-pedagogical researches, history of education and pedagogical thought»; 2-nd – «The problem of Ukrainian language as an educational discipline in the context of studying the methodology of Ukrainian language and literature»; 3-rd – «Ukrainian language as an educational discipline in the context of considering the history of Ukrainian language, issues of linguistics»; 4-th – «Questions of periodization of the history of Ukrainian literary language and educational processes». The works, which we belong to the first thematic block have been analyzed.

Key Words: *historiography, research, development of education in Ukraine, basic school, educational disciplines, Ukrainian language, Ukrainian language teaching methodology.*

УДК 2–78–053.2:005.591.3

С. В. Чернюк,

викладач Хмельницької
гуманітарно-педагогічної академії,
м. Хмельницький, Україна

Становлення та розвиток дитячих і молодіжних релігійних об'єднань в Україні

Розглянуто підходи до визначення етапів становлення та розвитку дитячих і молодіжних об'єднань. Подано коротку характеристику кожного періоду розвитку дитячих і молодіжних релігійних об'єднань в Україні. Розглянуто діяльність деяких молодіжних релігійних організацій.

Ключові слова: *дитячий рух, молодіжний рух, дитячі та молодіжні релігійні об'єднання, етапи становлення та розвитку дитячого та молодіжного рухів, етапи становлення та розвитку дитячих та молодіжних релігійних об'єднань.*

Постановка проблеми. Дитячі та молодіжні об'єднання – особливий тип суспільних відносин. Добровільні об'єднання дітей та молоді, створені на основі єдності інтересів, реалізації спільної економічної, соціальної, культурної, екологічної або іншої мети, пропонують дітям та молоді систему цінностей, на яких будується спільна діяльність. До таких формувань належать національні, релігійні, ідеологічні, екологічні, скаутські об'єднання та ін. Діяльність дитячих і молодіжних об'єднань різних спрямувань створює широкі можливості для виховання підростаючого покоління, формування позитивних особистісних якостей, навичок і звичок.

Дитячі та молодіжні релігійні об'єднання як складова частина дитячого і молодіжного рухів пройшли тривалий період становлення й розвитку та накопичили унікальний досвід виховної діяльності, спрямований на виховання

людини, яка б прагнула до самовдосконалення, відповідала за свої вчинки, дотримувалася християнських норм поведінки, готова до життєвих випробувань та прийти на допомогу іншим.

Дослідник дитячого руху М. Басов зазначає, що історичне пізнання, як і будь-яке інше пізнання, являє собою неперервний і поступальний процес, здійснення якого може бути успішним лише на основі його попередніх етапів і досягнутих результатів [3]. Тому вивчення попереднього досвіду діяльності дитячих і молодіжних релігійних об'єднань дає можливість побачити перспективи їх розвитку.

В. Головенько вважає, що «здійснюючи періодизацію історії молодіжного руху, необхідно враховувати, що її критерії складаються з двох взаємопов'язаних елементів».

На думку В. Головенька, перший «характеризує зовнішні, об'єктивні умови розвитку цього процесу – рівень демократизації державного будівництва, розмах і форми громадянського руху взагалі, зміни політичної ситуації, в якій розвивається молодіжний рух, ставлення суспільства до молодіжних проблем тощо».

Другий елемент критеріїв періодизації прив'язується до «розкриття змісту цього процесу шляхом аналізу діалектики розвитку складових самого молодіжного руху, їх впливу на життя суспільства загалом, вирішення проблем молоді зокрема, визначення місця молодіжного руху в політичній системі суспільства тощо» [5, с. 17].

Актуальність наукових досліджень у галузі ювенології зумовлена потребою у вивченні попереднього досвіду діяльності дитячих і молодіжних релігійних об'єднань з метою визначення ефективних форм, методів і засобів виховної роботи.

До проблеми становлення та розвитку, організації та особливостей діяльності дитячих і молодіжних об'єднань зверталися науковці різних галузей: філософії, історії, політології, педагогіки, психології. У працях Л. Алієвої, М. Басова, М. Богуславського, А. Кирпичника, Р. Литвак, Е. Мальцевої, І. Руденко, О. Титової, Т. Трухачової та інших висвітлено історію розвитку науки про дитячий рух – соціокінематики, визначено педагогічні засади діяльності дитячих громадських об'єднань. У дослідженнях Н. Коляди, О. Лісовця, М. Солов'я, Л. Романовської, Л. Шелестової дитячий рух розглядається як соціальний феномен. Дослідження С. Диби, Ю. Жданович, В. Москаленко, Р. Охрімчук, В. Приходько, О. Сича, М. Ярової та інших присвячені діяльності різноманітних сучасних дитячих організацій в Україні. Різні аспекти діяльності молодіжних об'єднань висвітлювали І. Андрухів, К. Балабанов, В. Барабаш, М. Баяновська, І. Близнюк, М. Головатий, В. Головенько, І. Дутчак, О. Єригін,

А. Зленко, А. Корнієвський, М. Пашков, Ю. Поліщук,
І. Шумський, О. Яременко та ін.

Разом з тим зауважимо, що дослідження молодіжних об'єднань здебільшого розглядаються в рамках історико-політичної науки. Діяльність релігійних дитячих і молодіжних об'єднань в Україні в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. не була об'єктом наукового дослідження.

Метою статті є визначення етапів становлення та розвитку дитячих і молодіжних релігійних об'єднань в Україні.

Виклад основного матеріалу. Вивчення досвіду виховної діяльності дитячих і молодіжних релігійних об'єднань спричинило потребу в обґрунтуванні етапів їх розвитку.

Існує кілька підходів до визначення періодизації дитячого і молодіжного рухів. В основі визначення етапів дослідницею дитячого руху Л. Алієвою – історія держави, тих подій, які певним чином впливали на розвиток дитячого руху. Перший етап – 10-ті роки ХХ ст. – виникнення дитячого руху як специфічної соціальної реальності. Другий етап – 20-ті – початок 30-х рр. ХХ ст. – становлення дитячого руху у формі піонерства – нового засобу соціального виховання. Третій етап – 30-ті – 80-ті рр. – розвиток піонерського руху як масової монопольної громадської дитячої організації – специфічної виховної системи, ланки системи комуністичного виховання підростаючого покоління. Четвертий етап – 90-ті рр. ХХ ст. – 10-ті рр. ХХІ ст. – саморозвиток і самовизначення вітчизняного дитячого руху в нових соціально-економічних, історичних умовах [1, с. 12].

Н. Коляда визначає п'ять етапів: 10-ті – 20-ті рр. ХХ ст. – зародження та становлення педагогіки дитячого руху (початковий етап); 20-ті – середина 30-х рр. ХХ ст. – новий етап наукового педагогічного осмислення дитячого руху, пов'язаний з виявленням специфічних можливостей особливої галузі дитячого руху, що історично дістала назву «піонерський рух»; 30-ті – середина 50-х рр. ХХ ст. – час «відступу» від багатопланового вивчення педагогічною наукою піонерського руху; середина 50-х – 80-ті роки ХХ ст. – активізація педагогічних досліджень, «відродження» процесу систематичного, поглибленого пізнання феномену дитячого руху, спричинені, насамперед, соціальним (суспільно-державним) замовленням педагогічній науці на осмислення та обґрунтування ролі й місця Всесоюзної піонерської організації в ідейно-моральному, всебічному вихованні та розвитку радянських дітей; кінець 80-х рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст. – сучасний етап розвитку науки про дитячий рух [6, с. 209–215].

Проте практично всі дослідники (Л. Алієва, М. Богуславський, А. Кирпичник, Н. Коляда, Є. Мальцева, Т. Трухачова та ін.) пов'язують етапи

становлення дитячого руху з піонерською організацією як найбільш масовою формою об'єднання дітей.

Проблема дослідження розвитку сучасного молодіжного руху стала предметом наукового пошуку М. Головатого, В. Головенька, І. Коляки, О. Корнієвського, О. Матушек, В. Литвин, Д. Ольшанського, В. Якушика та ін. Проте науковці початок створення молодіжних формувань пов'язують із соціально-політичними змінами в країні, що відбулися в кінці 1980-х – початку 1990-х рр.

У збірнику, підготовленому фахівцями Українського науково-дослідного інституту проблем молоді, вченими інших інститутів та наукових установ України, працівниками Міністерства України у справах молоді і спорту, визначаються чотири різних за тривалістю і характером історичних періоди в розвитку молодіжного руху.

Перший період – з моменту появи молодіжних об'єднань і до кінця XIX ст. У цей період молодіжний рух в Україні тільки зароджувався. Другий період – з кінця XIX ст. до середини 20-х рр. XX ст. Його ще називають періодом становлення молодіжного руху в Україні, яке представлено десятками різноманітних за своїми політичними орієнтаціями організацій. Третій період починається в кінці 20-х і закінчується на початку 80-х рр. XX ст. Фактично в Україні, як в усьому СРСР, цей період був представлений лише двома організаціями – ВЛКСМ і Всесоюзною піонерською організацією ім. В. І. Леніна, хоча до 1939 р. молодіжний рух у Західній Україні охоплював десятки різних організацій. Четвертий період – з середини 80-х рр. і до моменту проголошення незалежності України. Багато фахівців називають його періодом «відродження молодіжного руху, його становлення як суспільного явища, різноманітного за політичними, структурними ознаками, формами роботи» [8, с. 55].

Беручи за основу цю періодизацію, ми визначили етапи розвитку дитячих і молодіжних релігійних об'єднань в Україні.

Перший період – зародження релігійних молодіжних об'єднань (з моменту появи і до кінця XIX ст.). Організоване життя української молоді цього періоду пов'язано з діяльністю братств. Братства у XVI–XVII ст. мали яскраво виражений характер національно-релігійних громадських організацій українських православних міщан і відігравали значну роль у суспільно-політичному й культурному житті. При братствах функціонували окремі «молодечі», або «младенческіє» братства для молодих людей («Юнацьке братство» при Острозькій академії, «Юнацьке Братство» у Замості, «Братство Благочестивих і Благородних Младенцов у мисті Тернополі обитающих» та ін.).

«Наставлення книжне» – освітня діяльність того часу – посідала почесне місце в праці об'єднаних в молодечі братства юнаків і дівчат. Слід пам'ятати, що серед членів молодечих братств було багато учнів і випускників братських шкіл, утримуваних старшими братчиками. Молодечі братства на рівні зі старшими опікувались хворими, каліками, убогими, братськими бібліотеками, займались місійною діяльністю. Молодечі церковні братства мали за опікунів духовних ще й представників братства старшого, але старші чесні мужі не повинні були брати владу над молодшими братчиками, а «з батьківською любов'ю ходити на зібрання до молодечих братств як до своїх любих дітей та передавати їм усе Богові вгодне, добре і корисне для Церкви Божої» [4].

Другий період – становлення дитячих і молодіжних релігійних об'єднань тривав з кінця XIX ст. до середини 20-х рр. (на території Західної України, Буковини та Закарпаття до кінця 30-х рр.) XX ст.

Релігійно-сектантський рух цього періоду представлений такими напрямками: тихоновці, обновленці, УПАЦ (динківці-автокефалісти), «Ружанці», група Лубенського собору єпископів, сектанти, а також польсько-католицькі та німецькі конфесійні організації [9, с. 44].

Релігійні громади та сектантські організації використовували такі форми й методи роботи серед молоді, як утворення різного роду «світських» гуртків, курсів крою та шиття, майстерень, артілей, трудових товариств. З цією метою влаштовувалися також вечори, спортивні змагання, виступи хорів, музичні забави тощо. Усе це, безумовно, приваблювало молодь, особливо селянську. В окремих губерніях (Харківській, Полтавській) сектанти мали на молодь значний вплив. Деякі хлопці ставали членами різних сект, щоб звільнитися від призову до армії. Справі залучення юнаків і дівчат до релігійних громад і сект служили й створювані ними гуртки молоді («Молоді баптисти» в Павловському окрузі), спілки молоді (в Мелітопольському окрузі), а також підготовка проповідників з молодих сектантів (Чернігівська губернія). Мали вони свої осередки й серед студентства (Київський християнський студентський гурток).

Найбільшу підтримку релігійно-сектантський рух мав серед польської та німецької молоді, де він був справді масовим. Релігійно-католицькі гуртки діяли в кожному польському селі, а в деяких селах їх налічувалося кілька. Головною метою цих напівлегальних утворень було виховання молоді в релігійно-національному дусі, прищеплення їй ідеї національної єдності, загладження соціальних суперечностей серед польського населення. Вони мали досить складну організаційну структуру. Центром, що спрямовував їх роботу, був костел. Кількість членів у гуртках не перевищувала 15-30 осіб. На

чолі кожної такої групи стояв керівник – староста, який проводив усю організаційну та повсякденну роботу і підтримував зв'язок з ксьондзом.

Форми роботи зводилися головним чином до релігійних читань та співів псалмів. Крім того, досить часто в гуртках проводилися бесіди на політичні теми, під час яких піддавалися критиці негативні явища в суспільно-політичному житті, засуджувалися негідні вчинки комуністів і комсомольців. Серед гуртківців критикувалися радянські видання, велась постійна кампанія проти офіційних часописів [9, с. 45].

Перед заняттями гуртків та після них влаштовувалися також ігри, танці, співи. Духовенство організувало хорові, драматичні та добродійні гуртки. Найбільше поширення в республіці мали гуртки, що називалися «Ружанці». У Шепетівському, Коростенському, Житомирському та інших округах гуртки стали масовим явищем. Ці гуртки відзначались організаційною чіткістю й централізованістю. У деяких гуртках, наприклад, у Вінниці, учасникам видавали членські квитки. Більшість у цих гуртках становили дівчата.

Найбільш значну частину менонітської молоді охоплював БАПСОМОЛ. До його лав входили представники різних її верств, але переважноце були юнаки і дівчата з порівняно заможних родин. Організація являла собою низку релігійних гуртків і груп, що діяли в більшості менонітських колоній. Певної організаційної форми такі гуртки не мали, і склад їх не був постійним. Гуртувалися ці осередки навколо окремих проповідників, а часто – навколо вчительства [9, с. 46].

З кінця XIX ст. і до початку 40-х рр. XX ст. відбувався процес становлення молодіжного руху Західної України. Серед релігійних об'єднань виділяється Товариство «Орли» – Католицька Акція Української Молоді (КАУМ). Початком її заснування став 1933 р., коли митрополит А. Шептицький закликав молодь Галичини взяти участь у святі «Українська Молодь Христові», яке започаткувало офіційне створення гуртків «Католицька акція української молоді», що займалися культурно-просвітницькою діяльністю. Основними формами були молитви, сповідь, причастя, участь у богослужіннях, релігійні вечори-диспути, читання та обговорення релігійної літератури, аматорські вистави на релігійну тематику, святкові концерти, хорові співи тощо. Особлива увага приділялась боротьбі з неписьменністю та пропагандою здорового способу життя [2, с. 132–133].

Третій період – комсомольсько-піонерський. Він тривав з кінця 20-х (на території Західної України, Буковини, Закарпаття – з кінця 30-х) до середини 80-х років XX ст. Упродовж цього періоду молодіжний рух Радянської України

був представлений лише комсомольською та піонерською організаціями. Релігійні об'єднання дітей та молоді були заборонені.

Четвертий період – відродження молодіжних релігійних об'єднань України. Серед молодіжних об'єднань сьогодні діють такі організації: Українська молодь Христові, Українська християнська ліга молоді, Молодіжна рада церков євангельських християн баптистів України, Молодіжне православне братство ім. Петра Могили, Всеукраїнське православне молодіжне братство «Спілка православної молоді України в ім'я преподобного Нестора Літописця», ВМГО «Спілка молодих християн України» та ін. Законом України «Про охорону дитинства» створення дитячих організацій політичного та релігійного спрямування заборонено.

Висновки. Історичний підхід до оцінки діяльності дитячих і молодіжних релігійних об'єднань надзвичайно важливий, оскільки уможлиблює розгляд розвитку цих формувань у логіці історичного розвитку країни. Спільним для всіх періодів є наявність в державі та суспільстві дітей і молоді, які прагнуть до самовдосконалення, самоутвердження, бажають брати участь у суспільно-корисних справах. Знання історії дитячих і молодіжних релігійних об'єднань дає змогу враховувати помилки, визначати прогресивні ідеї та знаходити нові підходи у роботі з дитячими та молодіжними формуваннями.

До перспективних напрямів досліджень у цій сфері вважаємо за доцільне віднести проблеми, пов'язані з відсутністю системних досліджень щодо реалізації завдань релігійного виховання в дитячих організаціях і об'єднаннях України в різні історичні періоди. До цього часу не узагальнено досвід виховної роботи численних молодіжних організацій релігійного спрямування. Відсутність комплексних досліджень особливостей релігійних дитячих і молодіжних об'єднань як частини молодіжного руху в сукупності їх взаємозв'язків також значною мірою активізує їх подальші дослідження.

Список використаних джерел

1. Алиева Л. В. Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества : учеб.-метод. пособие / Л. В. Алиева – Москва, 2007. – С. 5–20.
2. Андрухів І. Католицька акція 30-х рр. ХХ ст. та її виховний вплив на українську молодь Галичини / І. Андрухів, І. Пилипів // Наук. зап. Тернопіл. нац. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія Історія / Тернопіл. нац. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – Вип. 1. – С. 130–135.
3. Басов Н. Ф. Научно-исследовательские аспекты исследования теории детского движения в России : методология, историография, источниковедение (нач. ХХ в. – 90-е гг.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Басов Николай Федорович ; РАО, Ин-т теории образования и педагогики. – Москва, 1997. – 48 с.
4. Власовський І. Юнацькі церковні братства в старовину / І. Власовський // Церква і нарід. – Крем'янець, 1937. – Ч. 22.

5. Головенько В. А. Український молодіжний рух в ХХ столітті (історико-політологічний аналіз основних періодів) : дис. ... канд. політ. наук : 23.00.02 / Головенько Валерій Антонович ; Ін-т нац. відносин і політології НАН України. – Київ, 1995. – 649 с.

6. Коляда Н. Педагогіка дитячого руху : історія становлення та перспективи розвитку / Н. Коляда // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань, 2009. – Вип. 30. – С. 208–217.

7. Корпач Н. І. Теорія і практика соціально-педагогічної діяльності дитячих та молодіжних організацій : навч.-метод. посіб. / Н. І. Корпач. – [Вид. 2-ге, змін. й допов.]. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 188 с.

8. Молодь України: для неї і про неї / Укр. НДІ проблем молоді. – Київ : Укр. НДІ проблем молоді, 1993. – 106 с.

9. Прилуцький В. І. Небільшовицькі молодіжні об'єднання в УСРР в 20-ті роки / В. І. Прилуцький ; АН України, Ін-т історії України. – Київ, 1993. – С. 44–46. – (Історичні зошити).

S. V. Cherniuk,

teacher of Khmelnytskyi Humanitarian-
Pedagogical Academy,
Khmelnytskyi, Ukraine

Formation and Development of Children's and Youth Religious Associations in Ukraine

The approaches to defining the stages of formation and development of children's and youth associations have been examined. The brief characteristic of each period of development of children's and youth religious associations in Ukraine has been offered. The activity of some religious youth organizations has been studied.

Key Words: *children's movement, youth movement, children's and youth religious associations, stages of formation and development of children's and youth movements, stages of formation and development of children's and youth religious associations.*

НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНИЙ СУПРОВІД ОСВІТЯНСЬКОЇ ГАЛУЗІ

УДК 378.011.3-051:177-028.16

І. О. Агалець,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу
наукової реферативної та аналітичної
інформації у сфері освіти ДНПБ
України ім. В. О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна

Мовленнєвий етикет як засіб професійно-педагогічної підготовки майбутнього освітянина

У статті розглянуто проблему впровадження мовленнєвого етикету як елемента системи культури етикету в практику підготовки студентів педагогічних навчальних закладів. Зауважено, що відсутність освіти у сфері культури міжособистісної взаємодії призводить до того, що люди різного рівня культури не можуть знайти спільні точки дотику як у загальноприйнятих відносинах на рівні окремо взятої сім'ї, так і в ділових стосунках. Зазначено, що одним із головних завдань освітянина як менеджера освітнього процесу навчального закладу є створення безпечних психологічних умов навчально-виховного процесу, тобто такого соціально-психологічного клімату, який сприяє досягненню позитивних результатів спільної діяльності педагогічного колективу та молоді. Акцентовано увагу на тому, що важливими чинниками стабілізації соціально-психологічного клімату навчально-виховного процесу є зниження рівня конфліктності, урегулювання накопичених протиріч. Відзначено, що зростає науковий інтерес до проблеми розвитку культури мовленнєвого етикету як елемента компетентності майбутнього освітянина. Стверджується, що успішність формування якостей, розвиток і вдосконалення здібностей під дією опанування елементами етикетної системи в процесі навчання студентства педагогічних вишів залежить від низки умов, зокрема від сформованості системи стійких позитивних мотиваційних станів, а саме: зацікавленості майбутньою педагогічною діяльністю, відповідальності, професійно-ціннісної орієнтації базового рівня майбутніх освітян, творчого піднесення. Охарактеризовано комунікативну функцію етикету, як таку, що займає особливе місце в системі професійної підготовки освітянина, оскільки визначає правила, методи, засоби і форми комунікації, які відповідають професійній етиці як обов'язковому елементу культури етикету. Узагальнено підходи до реалізації мовленнєвого етикету як засобу професійно-педагогічної підготовки майбутнього освітянина.

Ключові слова: *культура етикету, майбутній освітянин, освітній процес, формування особистості, навчально-виховний процес, психологічний клімат, мовленнєвий етикет, інтелігенція.*

Постановка проблеми. Людина стає суб'єктом у процесі діяльності й спілкування, тобто видів власної активності, тим самим бере участь у формуванні навколишнього світу через взаємовплив. Вона створює і використовує культурні цінності, з особистості починається й особистістю завершується процескультурного відтворення. Ріст міждержавних, міжкультурних, міжнаціональних контактів, інтенсифікація особистісних і ділових відносин сучасної людини роблять більш актуальними етикетні знання і вміння. У них знаходять своє відображення морально-гуманістичні принципи, за якими повинна жити людина. Світськість як ніколи сьогодні необхідна людині. Вона виражається в ступені її соціалізації. Міжособистісні відносини впливають на успішність будь-якої діяльності людини.

На наш погляд, існує нагальна потреба в тім, щоб питанням виховання культури етикету, а це культура поведінки і культура спілкування, що виражають гуманістичні цінності, займалися б педагогічні навчальні заклади. Зауважимо, що відсутність освіти у сфері культури міжлюдської взаємодії призводить до того, що люди різного рівня культури не можуть знайти спільні точки дотику як у загальноприйнятих відносинах на рівні окремо взятої сім'ї, так і в ділових стосунках.

Недаремно висловлювання В. Г. Кременя на сучасному етапі розвитку суспільства України не тільки не втратило свого значення, а є актуальним: «Лише сформувавши особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією» [5, с. 6], нацією високого рівня культури, яку сприймають і цінують в усьому світі.

Одним із головних завдань освітянина як менеджера освітнього процесу навчального закладу є створення безпечних психологічних умов навчально-виховного процесу, тобто такого соціально-психологічного клімату, який сприяє досягненню позитивних результатів спільної діяльності педагогічного колективу та молоді. Важливими чинниками його стабілізації є зниження рівня конфліктності, урегулювання накопичених протиріч.

У зв'язку з цим зростає науковий інтерес до проблеми розвитку культури мовленнєвого етикету як компетенції майбутнього освітянина. Мовленнєвий етикет освітянина включає в себе правила мовленнєвого спілкування з колегами, студентами або учнями, їхніми батьками. Таке вміння формувати стосунки конструктивної взаємодії й співпраці, а саме: доброзичливої атмосфери, тональності спілкування; передбачати та якісно вирішувати

конфліктні ситуації – все це впливає на ефективність управлінської й навчально-виховної видів діяльності, сприяє покращенню психологічного клімату та гармонізації взаємин у педагогічному та студентському колективах, створює умови для набуття досвіду конструктивної поведінки усіма учасниками міжособистісної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз стану розробленості проблеми формування в особистості культури етикету засобами елементів мовленнєвого етикету як загальнокультурних складових майбутнього освітянина свідчить, що у педагогічній літературі ця проблема порушується лише у зв'язку з вирішенням загальних та суміжних питань, наприклад: гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи (М. Євтух, Н. Крилова, Р. Скульський, І. Смолюк); формування особистості вчителя у системі вищої педагогічної освіти (І. Зязюн, О. Мороз, В. Сластьонін, О. Щербаков); формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів (В. Гриньова, І. Ісаєв, Т. Левашова) та ін. Різноманітним питанням з підвищення рівня мовленнєвої культури присвячені дослідження І. Білодіда, Д. Ганича, М. Жовтобрюха, С. Єрмоленко, І. Ковалика, М. Пентилюк та ін. Разом із тим, проблема вивчення культури етикету на прикладі опанування елементами мовленнєвого етикету майбутніми освітянами, на наш погляд, розглянута недостатньо.

Отже, обґрунтування впровадження культури мовленнєвого етикету в практику професійної підготовки особистості майбутнього освітянина залишається однією із найбільш цікавих проблем, тому що з перебігом часу потребує перегляду і вдосконалення, пошуку цільових, змістовних і технологічних механізмів, адекватних новій «ситуації соціального розвитку» [2].

Процес глобалізації потребує адаптації до постійних змін діяльності освітянина, а в нашому аспекті це якісно інший рівень навчально-виховного впливу.

Виникає питання: «Чи потрібно корегувати поведінку і спілкування достатньо дорослих людей?». Все залежить від того, як подивитись на цю проблему, в якому аспекті ми розуміємо навчання й виховання.

Розглядати цю проблему можна з двох позицій:

- як вплив на студентство з метою одержання потрібних вищому навчальному закладу і суспільству якостей, що формуються в освітній системі особистості;
- як створення умов для саморозвитку, самовдосконалення студента в навчально-виховному процесі, що є головним у зазначеній проблемі.

Адже педагогічний вищий навчальний заклад призначений не тільки для передачі інформації у вигляді спеціальних знань, що допомагає зробити викладач та різноманітні джерела інформації, але і сприяє розвитку та відтворенню особливого культурного прошарку суспільства – інтелігенції [7].

Мета статті. Обґрунтувати необхідність впровадження вивчення мовленнєвого етикету – складової культури етикету як засобу професійно-педагогічної комунікації суб'єктів освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Підготовка освітянина з відповідними якостями вимагає оптимальних зовнішніх умов – це зміст, принципи і методи навчання з обов'язковим урахуванням внутрішніх закономірностей розвитку особистості молодої людини, які підлягають досягненню основної навчально-виховної мети: забезпечення всебічного розвитку студента як особистості і його високої професійної підготовки. Це стає передумовою для цілеспрямованого і планомірного здійснення навчально-виховного процесу етикетною технікою і технологією її виконання. Спираючись на це, зауважимо, що в педагогічній літературі деякі науковці принципи вищого педагогічного навчання і виховання, як правило, зводять, до використання методів і технологій навчання в умовах школи.

Навчально-виховний процес сучасної вищої школи має свою специфіку, тут діють свої, особливі принципи:

- навчати тому, що необхідне в практичній роботі після закінчення вищого навчального закладу, тобто безпосередньо у соціо професійній життєдіяльності;
- під час навчально-виховного процесу обов'язковим є врахування вікових, соціально-психологічних та індивідуальних особливостей студентів;
- професійна спрямованість навчально-виховного процесу;
- органічне поєднання навчально-виховного процесу з науково-дослідною діяльністю та творчим підходом у будь-якій діяльності.

Специфічні соціально-економічні умови ХХІ ст. висувають вимоги до формування відповідного зразка особистості. Людина, яка досягає певного успіху, відрізняється цілеспрямованістю, адаптивністю і адекватним сприйняттям будь-якого впливу на неї з боку інших. Вона оптимістично налаштована, впевнена в собі й своїй справі, толерантна і лояльна. Вона поважає пристойності та чітко відчуває умовності, і залежно від справи, до якої вона залучається, здатна створити потрібний імідж.

Елементи культури етикету будуються на сукупності зразків, моделей, стереотипів, завдяки яким вони матеріалізуються в публічні форми соціальної активності людини.

Стиль етикетної поведінки майбутнього освітянина вказує на стан створеної відмінності і унікальності, що формується за рахунок невимушеності та простоти.

Майбутній освітянин як суб'єкт професійної діяльності передусім спрямований на педагогічну працю зі своєю власною потенціалом, що з'явився на певних етапах «онтогенетичного» розвитку, тобто індивідуального, чим забезпечується його орієнтація в соціумі й професійній діяльності.

Однією з умов становлення особистості освітянина – менеджера освітнього процесу як суб'єкта діяльності є активність і потреба в самореалізації, що означає ефективно відтворювати себе в кожній новій ситуації педагогічної взаємодії. Освітянин не тільки транслює в освітньому процесі суттєву для життєдіяльності молоді культурну інформацію, яка здійснює формуючий вплив, але і відтворює її кожного разу заново, чим постійно розширює й удосконалює межі свого власного професійного досвіду, тобто відбувається становлення, розвиток, реалізація особистісних і професійних якостей через активне культуротворення.

У такому контексті сутнісними характеристиками освітянина виступають широка загальнокультурна і професійна контекстність особистісних якостей, вибірковість ставлення до педагогічних реалій та усвідомлена здатність реалізації власного спрямування життєдіяльності. Особистість освітянина як суб'єкта етикетної культури стає посередником між молоддю і культурою, здатним залучити і зорієнтувати її до світу культурних смислів і здійснити підтримку такої молоді в її самовизначенні у світі культурних цінностей життя і діяльності [9].

У нашому дослідженні ґрунтуємось на культуропровідності як педагогічному принципі – виховання підростаючого покоління підпорядковане вимогам культури. Оскільки саме «... культуропровідність відображає відповідність навчання і виховання дітей та молоді національно специфічній, соціально, культурно орієнтованій матриці народу, що проживає на певній території і нерозривно пов'язаний із історією, наукою, традиційно-побутовою культурою, є способом долучення до загальнолюдської культури як універсальної системи пристосування людського суспільства до різноманітних умов природного і соціального середовища у їх часовому вимірі» [3, с. 443]. Принцип культуропровідності, входячи до змісту і методики та технології навчання і виховання дітей, передбачає прогнозування усієї педагогічної діяльності.

Цікавим є висловлювання В. І. Лугового про потенціали особистості. Він стверджує, що в особистості педагога мають бути пропорційно розвинуті не окремі, а всі п'ять діяльнісних потенціалів: перетворювальний, пізнавальний,

ціннісно-орієнтаційний, поведінково-мовний, художньо-творчий [6].

У соціально-педагогічному аспекті культуру етикету доцільно розглядати як специфічно людський спосіб діяльності, а також як технологію її реалізації, тобто яким способом освітянин реалізує свою діяльнісну сутність. У цьому випадку є зрозумілим, що культура етикету виступає похідною від діяльності, компетенцією професійної компетентності майбутнього освітянина. Вона охоплює не тільки погляд на те, що створює і досягає людина, але й на те, за допомогою яких засобів і в який спосіб її діяльності це відбувається.

Зважаючи на це, дотримуємося позиції, що етикетна культура – це феномен із певним обсягом необхідних знань, умінь, який необхідний у педагогічній діяльності. Вона є одночасно розгалуженою системою етикетної поведінки й етикетних способів спілкування та реалізацією особистісних спроможностей освітянина у всіх його видах діяльності [8].

Етикетна культура освітянина виявляється тоді, коли він на основі інформації (психолого-педагогічної, соціально-ситуативної), цілей і завдань може передбачити поведінку й судження та відповідно впливати на оточуючих.

Навчально-виховна діяльність такого освітянина зростає до рівня загальності, а етикетна культура виступає каталізатором вияву індивідуальності як кожного з членів учнівства або студентства, так і самого освітянина – менеджера освітнього процесу, соціально зрілої особистості.

Розв'язання виховних завдань вимагає застосування аналізу культури етикету. Це означає, що в процесі розвитку майбутнього освітянина з'являється розуміння необхідності отримання і застосування знань і умінь мовленнєвого етикету як складової педагогічної культури в поєднанні з невербальними засобами міжособистісної взаємодії. Розвиток духовності освітянина розглядається нами відповідно до загальнокультурних і професійних закономірностей педагогічної цілісності, тому що під етикетною культурою розуміємо і результат, і якісну характеристику самої діяльності. У широкому розумінні опанування і застосування елементів системи етикету означає засвоєння освітянином культурних норм і традицій суспільства з урахуванням виховної діяльності. Етикетна культура освітянина має суттєве професійно-особистісне значення, оскільки відображає рівень його особистісної самореалізації [8]. Суть навчально-виховного процесу культури етикету полягає не тільки в оволодінні тонкощами цього феномена, а й у залученні до цього процесу оточуючих, бо особистісні культурні надбання з'являються й існують у діалозі належного рівня культури спілкування і нормативної поведінки. Проблема формування рівня знань і умінь мовленнєвого етикетного спілкування особистості майбутнього освітянина та його подальша професійна

реалізація є достатньо вагомою в системі підготовки вищого навчального закладу.

Таке особистісне та професійне формування визначається у вигляді інтегральної психічної й поведінкової характеристики, що виражається в здатності відображати, всебічно аналізувати й прогнозувати передусім свою діяльність, а саме: провадити належне мовленнєве етикетне спілкування у різних напрямках, проводити аналіз та оцінку, корегування дій, відповідно до соціальних еталонів, цінностей і норм етикетної культури.

Аналіз дослідницької роботи засвідчує, що освітянин завдяки отриманим та вдосконаленим знанням з етикету, володіючи уміннями, має певні переваги: це комунікабельна людина, яка живе в гармонії з навколишнім світом; людина, в якій краще розвинена адаптація до зовнішніх умов, що постійно змінюються; людина, яка має успіх в особистому житті й професійній діяльності, завдяки творчому підходу, який, у свою чергу, реалізується і за рахунок вмілого керування як власним життєвим тонусом, так і впливом демонстрації своєї етикетної поведінки на психічний стан оточуючих (учнів, їхніх батьків, колег, адміністрацію, суспільство).

Таким чином, загальнокультурні складові системи етикету у формуванні особистості майбутнього освітянина мають практичну цінність, оскільки дозволяють йому не тільки запобігти власним деформаціям як людині, а й розвиватися як особистість і професіонал, що, зокрема, позитивно впливатиме на оточуючих.

Успішність формування якостей, розвиток і вдосконалення здібностей за рахунок опанування елементами етикетної системи у процесі навчання студентства педагогічних вишів залежить від низки умов, зокрема від сформованості системи стійких позитивних мотиваційних станів, а саме: зацікавленості майбутньою педагогічною діяльністю, відповідальності, професійно-ціннісної орієнтації базового рівня майбутніх освітян, творчого піднесення. Поступовий, поетапний перехід від початкового рівня (ранньої зрілості), рівня власної природи у світі соціуму до іншого рівня – дорослості й професіоналізму – через формування елементів етикетної культури, виражається у створенні культурного середовища розвитку особистості майбутніх освітян, а саме: виборі цінностей, середовища життя і діяльності, способів постійного культурного розвитку.

Застосовуючи принцип моральної справедливості, правила етикету, відповідно до ієрархічних ціннісних орієнтацій суспільства, подають однакові можливості і загальні обов'язки під час виконання низки соціо професійних процедур менеджера освітнього процесу. Так, неупередженість є однією з рис справедливості. Тут правила етикету служать способом підтримки дисципліни і

засобом врегулювання конфліктної ситуації, що може виникати в ході його роботи.

Наголосимо, що правила етикету і моральна норма у складному механізмі регулювання відносин діють в одному напрямі, допомагаючи один одному, при цьому орієнтуючи особистість освітянина на узгодженість дій і дисципліну.

Комунікативна функція етикету займає особливе місце в системі професійної підготовки освітянина внаслідок того, що педагогічний процес не може існувати без встановлення різноманітних комунікативних зв'язків між тим, хто навчає, і тими, хто навчається, потребою в спілкуванні з майбутніми студентами, учнями, слухачами, їхніми батьками, колегами, адміністрацією. Така підготовка майбутнього освітянина визначає правила, методи, засоби і форми комунікації, які відповідають професійній етиці як обов'язковому елементу етикетної культури.

Міра імперативності правил етикету, а значить реагування і виконання універсальних вимог, допомагає легко ввійти у процес мовленнєвого етикетного спілкування, а самому спілкуванню надає силу внутрішніх духовних переживань. Наприклад, специфіка професійного такту освітянина як менеджера освітнього процесу полягає в тому, що такт є важливою раціональною умовою у виборі лінії спілкування з суб'єктами спілкування; такте засобом впливу і взаємодії [4]. Закладання тактовності як соціо професійної якості – це вміння поставити себе на місце партнера, що, в свою чергу, допомагає визначити час, місце та інтонації для спілкування. Особливим видом комунікативного зв'язку є ввічливість. Це стиль спілкування, коли акцентується увага на гідності як на індивідуальній особливості – якості інших людей. Завдяки ввічливості відбувається передбачення бажаного результату й уникнення перешкод у діях під час здійснення своїх намірів. Пояснюється це тим, що ввічливість зумовлена передбачливістю правил етикету, які надають можливість планувати поведінку й передбачати наслідки вчинків, як своїх, так і інших людей.

Як наведено у праці Н. П. Волкової у процесі професійної діяльності освітян «... є чимало стереотипів, які повинні бути точними, відповідати нормам специфічної лексики, професіоналізмів, загальнонаукових і спеціальних термінів, словосполучень, що спричинено прагненням найточніше відтворити, викласти факти і події, а саме:

- аналітичні терміни-словосполучення. Використовують їх в усному і писемному професійно-педагогічному спілкуванні (плинність кадрів, штатний розклад, втратити чинність, засвідчувати справжність підпису, звернутися за адресою, працювати за сумісництвом, взяти до уваги, довести до відома тощо);

- специфічні слова-скрипи, які забезпечують стандартизовану організацію висловлювання (відповідно до, з метою, у зв'язку з, протягом тощо);

- формули мовленнєвого етикету, що забезпечують прийнятне в певному середовищі включення в мовленнєвий контакт» [1, с. 138]. Наприклад, перше враження про освітянина, що зайшов до аудиторії складається з того, наскільки щиро та привітно він вітається, оскільки мовна культура виявляється у вмінні обрати доречну форму привітання чи прощання (за будь-яких умов привітання (прощання) має свідчити про пошану до осіб, що там знаходяться); у мовленнєвому етикеті відтворюються соціальні й професійні ознаки комунікантів: звернення, знайомство, які констатують статус суб'єктів спілкування.

Оскільки будь-яке навчальне заняття поєднує різні форми, види, жанри, функціональні різновиди спілкування, освітянину важливо дотримуватися мовного етикету, творчо інтерпретувати конкретні комунікативні ситуації. Наголосимо, що дотримання мовленнєвого етикету надасть можливість не тільки не обмежувати, а й, навпаки, розширить комунікативні можливості, допоможе забезпечити ефективний обмін почуттів і думок, притягне потенційних суб'єктів спілкування, зробить спілкування бажаним, а процес передавання і сприйняття інформації – цікавим, психологічно актуальним [1, с. 139].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, формуванню у молодого покоління навичок культури етикету в нашому суспільстві приділяється недостатня увага. Формування особистісної культури майбутнього освітянина має розглядатися як процес збагачення індивідуальності, в якому поєднується формування загальнокультурних складових культури етикету і становлення якості інтелігентності, яка в своїй основі передбачає єдність освіти і виховання.

Система етикетних знань і умінь особистості майбутнього освітянина є процесом накопичення знань і умінь та якісної реалізації їх у професійній діяльності. Отримання досвіду етикетних відносин у процесі професійної підготовки відбувається під час навчально-виховного процесу, коли норми і правила етикету стають сформованими особистісними характеристиками.

У подальших розвідках відбуватиметься пошук і визначення рівнів впливу мовленнєвої етикетної культури як засобу комунікації. Це буде досягнуто завдяки визначенню внутрішньої побудови або за перебудови семантичних систем при напрацюванні професійного тезаурусу і побудови мовних конструкцій. Провідна роль мовленнєвої комунікації належить

освітянину, який має бути зацікавлений у результатах своєї діяльності й підготовлений до неї.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова – Київ : Академія, 2006. – 256 с. – (Альма-матер).
2. Выготский Л. Б. Педагогическая психология / Л. Б. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Мельникова. – Ростов на Дону : Феникс, 2003. – 288 с. – (Серия «Учебники, учебные пособия»)
5. Кремень В. Особистість учителя в сучасних соціокультурних контекстах / Василь Кремень // Пед. газета. – 2007. – № 8. – С. 6.
6. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – Київ : МАУП, 1994. – 196 с.
7. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие [для студентов высш. пед. учеб. заведений] / С. Д. Смирнов – М. : Академія, 2001. – 304 с.
8. Соціально-професійне становлення особистості : [монографія] / В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2002. – 263 с.
9. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : [монографія] / О. Л. Шевнюк. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

I. A. Agalec,

PhD, Associate Professor, Senior Researcher of scientific abstracts and analytical information in education department of the V. O. Sukhomlynskyi SSPL of Ukraine, *Kiev, Ukraine*

Speech etiquette as the future teacher professional and pedagogical training means

The article considers the problem of introducing speech etiquette as an element of the etiquette culture system into the future teachers preparing practice. It's noted that the lack of education in the interpersonal interaction culture sphere leads to the fact that people of different culture levels can't find common contact points both in common relations at the level of a single family and in business relations. It's pointed that one of the main tasks of a teacher as a manager of an educational institution the educational process is the educational process safe psychological conditions creation, that is, a social and psychological climate that contributes to the achievement of positive results of joint activities of the teaching staff and youth. Attention is focused on the fact that important factors in stabilizing the socio-psychological climate of the educational process is the conflict level reduction, the settlement of the accumulated contradictions. Defined, that scientific interest in the development of the speech etiquette culture as an element of the competence of the future teacher is growing. It is argued that the success of the formation of qualities, the development and improvement of abilities under the influence of mastering the elements of the etiquette system in the process of teaching students of pedagogical higher educational

institutions depends on a number of conditions, in particular, on the formation of a system of stable positive motivational states, namely: the interest of the future pedagogical activity, responsibility, professional-value orientation of the basic level of future teachers, creative upsurge. The communicative function of etiquette is described as one that takes a special place in the teacher's professional training system, since it defines rules, methods, means and forms of communication that correspond to professional ethics as a mandatory element of etiquette culture. The approaches to implementation of speech etiquette as a means of professional and pedagogical preparation of the future teacher are generalized.

Key words: *etiquette culture, future teacher, educational process, personality formation, educational process, psychological climate, speech etiquette, intelligentsia.*

УДК 37.014.3 (477)

С. В. Лапаєнко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна

Закон України «Про освіту»: основні напрями реформування галузі

У статті окреслено основні напрями реформи у сфері освіти відповідно до нового Закону «Про освіту»: новий зміст освіти, спрямований на формування компетентностей; новий шкільний учитель, який володіє сучасними методиками викладання і здатен реалізовувати педагогіку партнерства; нова сучасна система управління та адміністрування шкіл; нове освітнє середовище.

Ключові слова: *Закон України «Про освіту», реформа, компетентності, здобуття освіти, освіта дорослих та підвищення фахового рівня, форми складники та рівні освіти, академічна доброчесність.*

Головне, що я хочу донести депутатам та усьому українському суспільству: цей закон необхідний, аби створити підґрунтя для сталого розвитку нашої країни. Без освітньої реформи цивілізаційна трансформація не відбудеться, а ми так і залишимося на перехресті між Європою та СРСР.

Лілія Гриневич,
міністр освіти і науки України

5 вересня 2017 року Верховна Рада України ухвалила Закон України «Про освіту» (далі – Закон) [2]. «Очікуваними результатами прийняття Закону є створення системи освіти нового покоління, що забезпечить умови для здобуття освіти всіма категоріями населення України, ефективної системи забезпечення всебічного розвитку людини та сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу суспільства та особистості», – зазначено в пояснювальній записці. Коротко окреслимо основні напрями реформи відповідно до нового Закону.

12-річна школа трьох рівнів. Діти йтимуть до школи, як правило, у 6-річному, але не пізніше 7-річного віку й учитимуться 12 років. У класах має бути не більше 30 учнів, але не менше 5-ти. Середня освіта поділятиметься на початкову (1-4 класи, чотири роки), базову (5-9 класи, п'ять років) і профільну (9-12 класи, три роки). Починаючи з 5 класу діти вчитимуться в гімназіях, а після закінчення 9 класу продовжуватимуть навчання в ліцеях (зкладах старшої або профільної школи) або ж здобуватимуть професію у професійних коледжах із можливістю здобуття повної вищої освіти. Профільна школа може бути професійною або академічною. Після професійного навчання випускник зможе піти працювати або продовжити навчання у вищому закладі освіти. В академічній школі учні вивчатимуть дисципліни поглиблено, а після її закінчення випускник може вступити на перший курс вищого закладу освіти.

Оцінювання знань: тестування після кожного етапу. Знання учнів перевірятимуть після закінчення кожного з етапів навчання рівня базової середньої освіти за допомогою державної підсумкової атестації. Саме за її результатами школяра зараховуватимуть на наступний освітній рівень. Після 4 класу це буде моніторинг за допомогою тестування (для початкової школи тестування буде лише показником успішності), а після 9 – повноцінне зовнішнє незалежне оцінювання.

Компетентності – знання та вміння для життя. Ключовими компетентностями, формування яких необхідне кожній людині для успішної життєдіяльності, є: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Форми здобуття освіти. Основними формами здобуття освіти є: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві); дуальна. Особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної (офіційне підвищення рівня освіти), неформальної (підвищення рівня освіти поза офіційною системою підвищення кваліфікації – тренінги, гуртки, курси тощо) та інформальної освіти (самоосвіта).

Мова навчання. Заклади освіти забезпечують обов'язкове вивчення державної мови, зокрема, заклади професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти – в обсязі, що дає змогу провадити професійну діяльність в обраній галузі з використанням державної мови.

Особам, які належать до корінних народів, національних меншин України, іноземцям та особам без громадянства створюються належні умови для вивчення державної мови. Учням і студентам національних меншин і корінних народів гарантується право на навчання рідною мовою. А для його реалізації створюватимуться окремі класи.

Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, у державних і комунальних закладах освіти.

Інклюзивна освіта і перепрофілювання інтернатів. Заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами. Уразі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків така група або клас утворюється в обов'язковому порядку.

Органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри з метою забезпечення реалізації права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Закон заохочує навчання дітей з особливими потребами, сиріт та дітей зі складних родин у звичайних школах. За заявами батьків дітей з особливими потребами школи мають створювати спеціальні класи, де такі діти могли б навчатися. Якщо це необхідно, діти з особливими потребами можуть іти в школу пізніше й навчатися довше.

Дітям із вадами слуху створюють умови для навчання мовою жестів.

До 31 грудня 2021 року всі школи-інтернати мають стати або звичайними школами, дитсадками чи іншими закладами освіти, доступними для всіх дітей, або дитячими будинками в системі мінсоцполітики. Рішення про долю кожного інтернату прийматимуть обласні та Київська міська ради.

Складники та рівні освіти. Невід'ємними складниками системи освіти є: дошкільна освіта; повна загальна середня освіта (початкова освіта, базова середня освіта, профільна середня освіта), спеціалізована освіта; професійна (професійно-технічна) освіта трьох рівнів: перший (початковий), другий (базовий), третій (вищий); фахова передвища освіта; вища освіта (початковий рівень (короткий цикл); перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти; науковий рівень вищої освіти; позашкільна освіта; освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта.

Освіта дорослих та підвищення фахового рівня. Складниками освіти дорослих є: післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою.

Післядипломна освіта включає:

спеціалізацію – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності;

перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями);

підвищення кваліфікації – набуття особою нових або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань;

стажування – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань.

Ці послуги зможуть надавати різні державні, комунальні та приватні установи, а також громадські організації, які матимуть відповідну ліцензію. Вчителі мають підвищувати свою кваліфікацію щорічно – кількість годин може бути різною, але вони мають удосконалювати свої знання та вміння не один раз на 5 років, а саме щорічно. Вчителі самі обиратимуть, де їм підвищувати кваліфікацію, це може бути й кілька різних установ, час навчання в яких має становити не менше 150 годин за 5 років.

Закон передбачає можливість добровільної сертифікації вчителів. Після її успішного проходження вчитель отримуватиме доплату в розмірі 20%

посадового окладу протягом строку дії сертифікату – упродовж 3 років. Крім того, успішна сертифікація зараховується як проходження атестації.

Трирічний бакалаврат і дворічна магістратура. Для отримання диплому бакалавра студенти вчитимуться не чотири, а три роки. Навчання в магістратурі стане довшим і триватиме два роки, зараз – півтора. Вступ до магістратури також здійснюватиметься за підсумками зовнішнього незалежного оцінювання.

Академічна доброчесність. Закон зобов'язує учасників освітнього процесу дотримуватися академічної доброчесності. Порушеннями академічної доброчесності вважаються плагіат, самоплагіат (коли людина видає свої старі наукові результати за нові), фабрикація чи фальсифікація даних, списування, обман, хабарництво та необ'єктивне оцінювання.

Порушникові доброчесності загрожує відмова в присудженні наукового ступеня чи звання, позбавлення вже присуджених ступенів, звань, кваліфікаційних категорій, позбавлення права обіймати певні посади. Учні і студентів за порушення доброчесності можуть направити на перескладання іспиту, контрольної тощо, повторне проходження курсу, позбавити стипендії чи пільг або відрахувати з навчального закладу.

Зміни в управлінні навчальними закладами: більше джерел фінансування освіти, збільшення зарплат учителям, добровільна сертифікація вчителів, створення освітніх округів, автономія шкіл і більша свобода вчителя, вибори директора максимум на 12 років, інформаційна прозорість: витрати школи – у режимі онлайн (оприлюднення кошторису і фінансовий звіт).

Нова система освіти запроваджуватиметься поступово: початкова школа запрацює з 1 вересня 2018 року, базова – з 1 вересня 2022 року і профільна – з 1 вересня 2027 року. Проте, щоб Закон запрацював повною мірою, потрібно ухвалити ще багато документів: закони про середню освіту, про професійну освіту, зміни до Податкового і Митного кодексів України та інші акти, а також утворити чи реорганізувати органи управління, передбачені новим освітнім законодавством. Отже, ухвалення нового Закону України «Про освіту» не останній, але важливий, можна сказати доленосний крок на шляху освітньої реформи. Країну чекають зміни, результати яких зможемо оцінити лише з роками.

«Освітня реформа має стати здобутком усього українського суспільства. І тоді, я впевнена, вона буде реалізована заради майбутніх поколінь модерної європейської України» [1].

Список використаних джерел

1. Гриневич Л. Надто важливий. Чому потрібно прийняти новий закон про освіту? [Електронний ресурс] / Лілія Гриневич // Українська правда. – Текст. дані. – Київ, 2017. –

19 червня. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/columns/2017/06/19/224784/>. – Назва з екрана.

2. Про освіту : Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII // Відом. Верхов. Ради України. – 2017. – № 38/39. – Ст. 380. – Текст доступний в Інтернеті: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

S. V. Lapaenko,
PhD, Senior Researcher, Acting
Scientific Secretary of the V. O.
Sukhomlynskyi SSPL of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

The Law of Ukraine On Education: the Main Directions of Education Reform

The article covers the main directions of education reforms under a new Law On Education: a new content of education aimed at formation of competences; a new school teacher who uses modern teaching methods and is able to realise a pedagogy of partnership; a new modern system of school management; a new educational environment.

Key words: the Law of Ukraine On Education, reform, competences, adult education and professional development, forms of education, components and levels of education, academic honesty.

УДК 373.5.041: 025.2

І. А. Мося,
кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник відділу
науково- технічного забезпечення та
впровадження комп'ютерних
технологій ДНПБ України ім. В. О.
Сухомлинського, м. Київ, Україна

Формування самоосвітньої компетентності учнів засобами бібліотечних ресурсів

У статті розглянуто проблему оновлення функцій і завдань сучасної бібліотеки навчального закладу, що зумовлює необхідність визначення продуктивних факторів, умов і технологій розвитку інтелектуального потенціалу учнів засобами бібліотечних ресурсів. Виділено основні прогресивні напрями бібліотечної роботи з формування самоосвітньої компетентності учнів, подано структурно-логічну схему організації самоосвітньої діяльності учня як комплекс вимог і умов, що постають перед учнем і становлять зміст предмета його самоосвіти, схарактеризовано структурні компоненти самоосвітньої

компетентності учня (мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, організаційний та особистісно-рефлексивний).

Ключові слова: бібліотека навчального закладу, функції, самоосвітня компетентність, учень, компоненти, технології.

Постановка проблеми. Нині бібліотека навчального закладу має бути частиною освітньо-інформаційного простору, середовищем, що функціонує як культурно-просвітницька й науково-освітня установа та забезпечує акумуляцію і широкий доступ зацікавлених осіб до документально-інформаційних ресурсів [4]. З цих позицій надзвичайно важливо кардинально переосмислити роль, місце, функції та завдання сучасної бібліотеки гімназії, ліцею, шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, професійно-технічних навчальних закладів тощо. Мова йде про можливість розширення діапазону діяльності бібліотек за рахунок інноваційно-комунікаційних технологій (використання мережових технологій, створення власного сайту, електронний пошук інформації тощо), що забезпечить суттєву модернізацію усіх складових інформаційно-бібліотечного середовища. З огляду на це важливого значення для педагогічної теорії набувають педагогічні фактори, умови технології формування самоосвітньої компетентності учнів засобами бібліотечних ресурсів.

Цілком зрозуміло, що такі модернізаційні зміни інформаційно-бібліотечного простору мають істотно змінити статус бібліотеки, перетворити її на центр пізнавального розвитку учнів, умову продуктивного формування їхніх інформаційно-освітніх потреб і мотивів.

У педагогічній теорії й практиці нині переосмислюється роль бібліотеки в діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Попри розмаїття підходів домінує думка про те, що бібліотека, володіючи значним потенціалом інформаційно-освітніх ресурсів, має стати медіацентром, підрозділом, який функціонально забезпечує відкритий і повноцінний доступ до інформації, цілеспрямовано формує мотивацію самоосвітньої діяльності учнів і педагогів через надання певних інформаційних ресурсів – книжних, електронних посібників, електронних довідників, відеопрезентацій, періодики тощо.

Однак не можна стверджувати, що такі модернізаційні зміни відбуваються самі собою. Тому проблема створення дієвого інформаційно-освітнього середовища, обґрунтування продуктивних напрямів, форм і технологій інноваційної діяльності бібліотеки навчального закладу щодо розвитку особистості вихованців є вкрай актуальною.

Актуальність наукових досліджень. Домінантною ідеєю компетентнісної освіти є підготовка всебічно розвинутої особистості засобами

творчо-дієвого навчання. Тож сучасні педагогічні технології мають бути спрямовані не лише на формування високого рівня знань, умінь і навичок випускників навчальних закладів, а й на виховання у них відповідальності, ініціативи, вольових якостей, здатностей самостійно опановувати нові галузі знань [3].

Підвищений інтерес до самоосвіти серед учених почав виявлятися ще у 60-70-ті роки ХХ ст. і триває до цього часу. Причину цього ми вбачаємо у тому, що самоосвітня діяльність людини займає домінуючі позиції серед інших видів діяльності. Вивченню самоосвіти приділяли увагу такі науковці, як М. Скаткін, Б. Єсіпов, Г. Закіров, І. Наумченко, Л. Аристова, А. Айзенберг, А. Авдєєв, Г. Коджаспірова, М. Князева та ін.

Проблему формування самоосвітньої компетентності досліджували Н. Бухлова, М. Косенко, Н. Кубракова, Г. Марковець, І. Наумченко, В. Скарць, В. Шпак та ін. Особливу увагу дослідники приділяли висвітленню питань готовності до самоосвітньої діяльності, пошуків шляхів її формування (О. Малихіна, Г. Серикова, Н. Терещенко та ін).

Визначено, що самоосвітню компетентність слід розглядати як фактор соціальної конкурентоспроможності випускника, оскільки вона дає можливість здобути якісну освіту, опанувати професію, досягти необхідної кваліфікації, у разі потреби змінити спеціальність. Однак поза увагою вчених залишилися важливі наукові аспекти розвитку самоосвітньої компетентності учнів засобами додаткових форм організації навчання, зокрема засобами інформаційно-освітнього середовища бібліотеки навчального закладу.

Мета статті – на основі з'ясованих теоретичних засад модернізації діяльності сучасної бібліотеки навчального закладу визначити перспективні методи, форми, технології розвитку самоосвітньої компетентності учнів в умовах бібліотечного інформаційно-освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження застосовано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення) методів для уточнення сутності досліджуваного феномену, конкретизації перспективних напрямів інноваційної діяльності бібліотеки на вітчизняному освітньому полі та емпіричних (вивчення передового досвіду бібліотечної роботи, спостереження, бесіди) для визначення продуктивних методів, форм і технологій розвитку самоосвітньої компетентності учнів в умовах бібліотечного інформаційно-освітнього середовища.

Результати педагогічних досліджень свідчать про те, що нині в арсеналі роботи бібліотеки навчального закладу змінюються узвичаєні форми діяльності бібліотекарів, виділяються такі основні прогресивні напрями їхньої роботи:

- інформаційно-бібліографічне забезпечення навчально-виховного процесу;
- розвиток творчого потенціалу учнів через залучення до роботи з книгою, формування іміджу обізнаної людини;
- активізація інтелектуального потенціалу учнів з обмеженими можливостями, корекція їхньої поведінки, забезпечення соціальної адаптації та соціалізації шляхом спілкування з книгою;
- залучення учнів до використання комп'ютера у здобутті нових знань;
- формування в учнів умінь самостійної роботи з книгою, прийомів пошуку інформації засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Розвиток інтелектуального потенціалу учнів стає спільним завданням бібліотеки й навчального закладу. Саме аспект розвитку творчого потенціалу особистості учня, його самоосвітніх можливостей має бути в центрі уваги не лише адміністрації школи, а й насамперед кожного бібліотечного працівника.

Проте вітчизняна педагогічна практика переконує, що системно-послідовне формування «умінь навчатися», педагогічно правильна організація самоосвіти й самовиховання майбутніх кваліфікованих робітників як педагогічні умови сьогодні забезпечуються недостатньо. Йдеться про те, що, по-перше, самоосвітні процеси мають бути науковокерованими, а по-друге – уміннями навчатися учні мають цілеспрямовано оволодівати вже з перших днів навчання в навчальному закладі.

Сьогодення вітчизняної освіти пов'язано з модернізацією педагогічного процесу на засадах нової освітньої концепції – компетентнісного підходу. Загальновизнано, що методологія компетентнісного підходу в освіті ґрунтується на концептуальній ідеї заміни усталеного роками репродуктивного навчання творчо-дієвим, що має сприяти не лише оволодінню знаннями, уміннями та навичками, а й особистісному розвитку тих, хто навчається, формуванню системи соціокультурних потреб, цінностей суспільного життя. Таким чином, особливість такого підходу полягає в тому, що він не обмежується обсягами знань, умінь і навичок, а спрямований на всебічний, цілісний розвиток особистості. Важливо дати відповідь на питання: як практично реалізувати положення компетентнісної освіти?

Компетентнісний підхід, спрямований на досягнення освітніх результатів, є продуктивною, визнаною у світовому просторі освітньою методологією, а компетентність – новою одиницею виміру освіченості людини, де увага акцентується на результатах навчання, здатності особистості діяти в різних нестандартних ситуаціях, творчо застосовуючи здобуті знання, уміння й

навички. З позицій компетентнісного підходу основним безпосереднім результатом освітньої діяльності є формування компетентностей особистості, однією з яких є самоосвітня. На перевагу самоосвітньої підготовки перед іншими формами навчальної діяльності звертав увагу видатний український педагог В. Сухомлинський. Відомий педагог і гуманіст приділяв вихованню самоосвіти надзвичайно велику увагу: «Знання, здобуті самоосвітою, дуже міцно зберігаються в пам'яті... У процесі самоосвіти формуються індивідуальні риси особистості, виробляється індивідуальний стиль розумової праці» [5].

Сьогодні немає потреби переконувати педагогічний загал у важливості розробки й впровадження в педагогічну практику більш досконалих методик навчання, що забезпечують підвищення якості навчального процесу, сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, розвиток їх розумових здібностей. У вирішенні цієї проблеми значна роль відводиться формуванню у них умінь і навичок самостійного мислення та практичного застосування знань. Важливим є і формування навичок самостійного розумової праці. Адже які б знання і в якому обсязі не здобували учні, ці знання мають незворотну тенденцію застарівати, відставати від потреб життя. Де ж вихід? Вихід у реалізації завдання – навчити учнів вчитися самостійно, здобувати знання з різних джерел інформації самостійно, оволодіти якомога різними видами і прийомами самостійної роботи. І в цьому велику роль відіграє саме бібліотека. Як свідчить практика, сьогодні бібліотека перетворюється на інноваційну установу, своєрідний інформаційно-культурний центр, спрямований на цілеспрямоване формування самоосвітніх можливостей учнів, розвиток інформаційної культури та методичної компетентності педагогів.

Самостійна розумова праця, самовиховання і самоосвіта заслуговують на першочергову увагу вже тому, що тут закладено активну, продуктивну роль того, хто навчається. Зазначимо, що «само» – означає «працюю сам».

Відома дослідниця проблем самоосвіти Н. Бухлова пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність декількох «само» [1]:

- самооцінка – уміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – уміння враховувати свої якості;
- самовизначення – уміння обирати своє місце в житті, в суспільстві, усвідомлювати свої інтереси;
- самоорганізація – уміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце і діяльність;
- самореалізація – уміння реалізовувати свої можливості;
- самокритичність – уміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи;

- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – уміння аналізувати результати самоосвіти.

У процесі обговорення проблем самоосвіти учнів з директорами, заступниками директорів з навчальної, методичної та виховної роботи, бібліотекарями, викладачами загальноосвітніх і спеціальних дисциплін у Дніпропетровській, Київській областях, м. Києві, науковцями Інституту професійно-технічної освіти НАПН України більшість учасників опитування висловили думку щодо необхідності спеціально організованого додаткового навчання учнів для формування здатності самостійного оволодіння знаннями, розвитку власних пізнавальних здібностей.

Структурно-логічну схему організації самоосвітньої діяльності учнів подано на рис. 1.

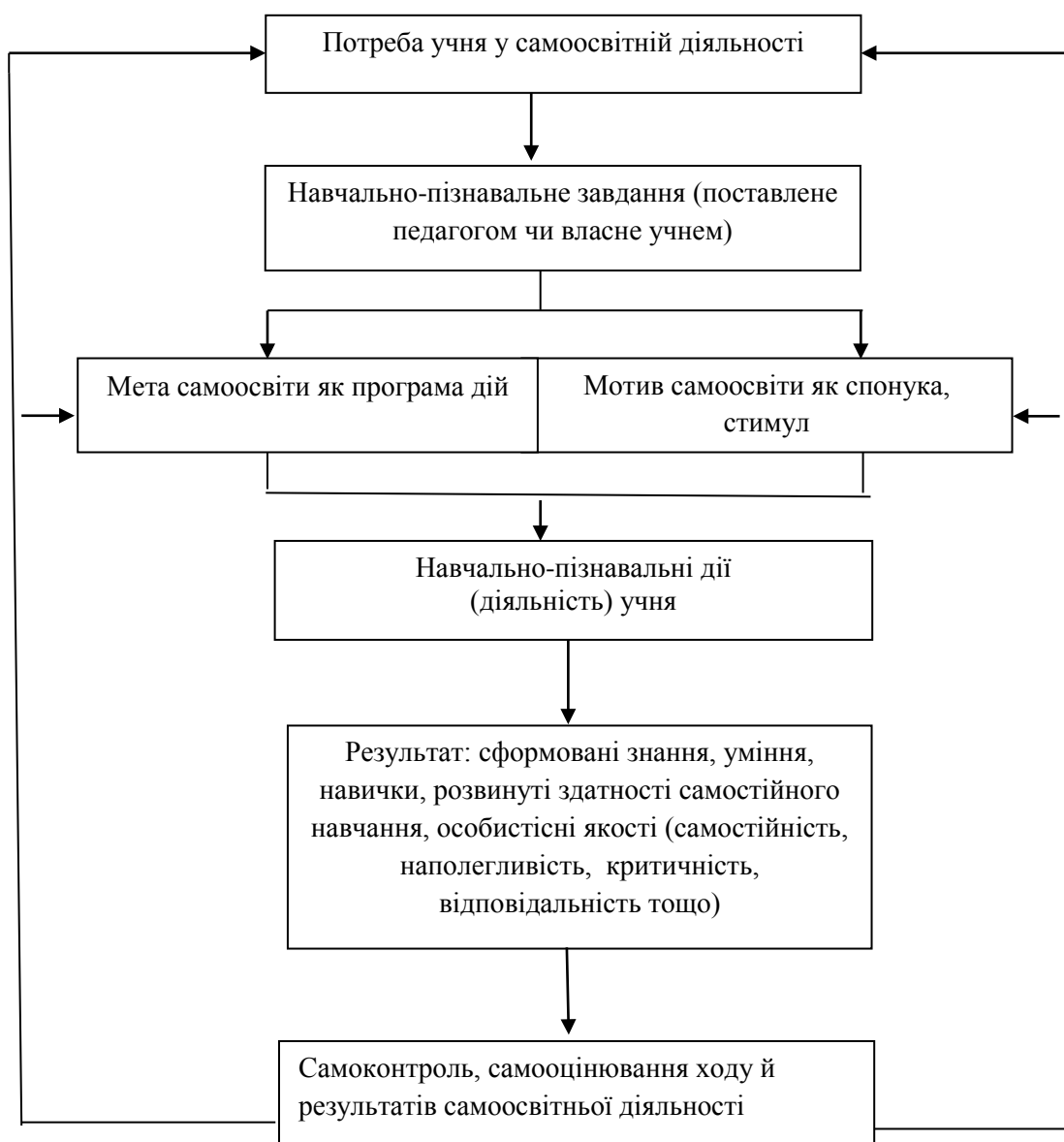


Рис. 1. Структурно-логічна схема організації самоосвітньої діяльності учня

Відповідно до наведеної схеми можна стверджувати, що потреба в самостійному оволодінні знаннями в процесі виконання учнем навчального завдання перетворюється на мотив самоосвітньої діяльності. Паралельно з мотивом виникає мета – уявний результат, програма дій учня. Важливим при цьому є цілепокладання як процес постановки суб'єктом завдань своєї діяльності. Провідною формою цілепокладання у самоосвітній діяльності є прийняття навчальних завдань [2]. Доречно нагадати, що навчальне завдання – це комплекс вимог і умов, які ставляться перед учнем і становлять зміст предмета його самоосвітньої діяльності. За умови збігу мотиву і мети виникає діяльність.

Аналіз зазначеного процесу переконує, що в структурі самоосвітньої діяльності (або компетентності) маємо виокремити такі взаємозалежні й взаємообумовлені компоненти: мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, організаційний та особистісно-рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність ціннісних орієнтацій особистості на оволодіння сучасними знаннями. *Практично-діяльнісний* – спрямований на добір відповідних видів і прийомів самостійної роботи (читання, спостереження, експеримент), володіння учнем «уміннями навчатися». Здатність особистості до планування, координації, самоуправління, самооцінювання результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності – нами виділено як *організаційний* компонент. *Особистісно-рефлексивний* компонент слугує одним із провідних складників освітнього саморуху учня і безпосередньо пов'язаний з пізнавальною самостійністю, волевими та світоглядними якостями, ініціативністю, відповідальністю, науковим мисленням і натхненням особистості.

Висновок. Серед пріоритетів діяльності бібліотеки навчального закладу домінантним має бути цілеспрямована робота з розвитку інтелектуального потенціалу учнів. Залучення потенціалу інформаційно-освітнього середовища бібліотеки до додаткових форм організації навчання (спецсеминари, факультативи, гуртки, студії тощо) істотно активізує розвиток самоосвітніх можливостей не лише вихованців, а й педагогічних працівників. Констатовано, що сучасна бібліотека навчального закладу має функціонально забезпечувати відкритий і повноцінний доступ до інформації, цілеспрямовано формувати мотивацію самоосвітньої діяльності учнів і педагогів наданням певних інформаційних ресурсів – книжок, електронних посібників, електронних довідників, відеопрезентацій, періодики тощо. Обґрунтовано, що позитивні результати прогресивної бібліотечної діяльності забезпечуються поєднанням традиційних, усталених форм роботи з тренінговими та імітаційно-ігровими заняттями, навчальним проектуванням, виконанням творчих вправ (складання

тематичних інтелектуальних ігор, віршів, написання фантастичних оповідань тощо).

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з обґрунтуванням принципів та організаційно-педагогічних умов проектування інформаційно-освітнього середовища бібліотеки як складника інформаційно-освітнього простору навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття “Самоосвітня компетентність” / Н. В. Бухлова // Наук. скарбниця освіти Донеччини. – 2008. – № 1 – С. 4.
2. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Лузан Петро Григорович ; Нац. аграр. ун-т. – Київ, 2004. – 505 арк.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Пед. думка, 2016. – 448 с. – (До 25-річчя незалежності України).
4. Стратегія розвитку бібліотечної справи на період до 2025 року “Якісні зміни бібліотек для забезпечення сталого розвитку України” [Електронний ресурс] : схвалено розпорядж. Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 р. № 219-р. – Текст. дані. – Київ, 2016. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/219-2016-%D1%80>. – Назва з екрана.
5. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ, 1977. – Т. 4. – С. 31–393.

I. A. Mosya,

PhD, senior researcher department of scientific and technical maintenance and introduction of computer technologies of the V. O. Sukhomlynskyi SSPL of Ukraine, Kiev, Ukraine

Formation of Pupils' Self-educational Competence by Means of Library Resources

The article focuses on updating the functions and tasks of the modern library of the educational institution, which leads to the definition of productive factors, conditions and technologies for developing students' intellectual potential through library resources. The main progressive directions of library work on formation of self-educational competence of students are outlined. Submitted a structural and logical scheme of the organization of self-educational activities of the student as a set of requirements and conditions that apply before the student i constitute the content of the subject of his self-education. The structural components of the self-educational competence of the student are characterized (motivational-value, practically-activity, organizational and personal-reflective).

Key words: library of educational institution, functions, self-educational competence, student, components, technologies.

А. В. Селецький,
кандидат історичних наук, старший
науковий співробітник, завідувач
відділу наукової реферативної та
аналітичної інформації у сфері освіти
ДНПБ України
ім. В. О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна

**Державна науково-педагогічна бібліотека України
ім. В. О. Сухомлинського в системі
інформаційно-аналітичного супроводу освітянської галузі України**

У статті висвітлено процес становлення й розвитку інформаційно-аналітичного супроводу освітянської галузі та проаналізовано особливості його здійснення з досвіду Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського Національної академії педагогічних наук України. Розглянуто здобутки в реалізації аналітичного напрямку діяльності науково-педагогічної бібліотеки та запропоновано шляхи розв'язання перспективних завдань бібліотечної інформаційної аналітики.

***Ключові слова:** науково-інформаційний супровід, інформаційно-аналітична діяльність, науково-педагогічна бібліотека, освіта, педагогіка, психологія.*

Постановка проблеми. Освітянська галузь країни протягом останніх років зазнає принципових змін у методології, змісті, методичному забезпеченні, оцінюванні якості освіти і, своєю чергою, сама виступає ефективним прискорювачем культурних перетворень у суспільному житті. Якість очікуваних перетворень, досягнення прогностичного характеру освіти та випереджального руху в її розвитку в епоху суспільства знань багато в чому залежатимуть від якості інформаційно-аналітичного супроводу освітньої галузі. Інформація в сучасному світі вже стала засобом і метою повноцінної життєдіяльності суспільства, адже вона є глибоко інтегрованою в різні сфери його функціонування. Цілком очевидно, що це стосується гуманітарної галузі та її наукової й освітньої підсистем.

Провідним чинником розвитку наукової освітянської комунікації є доступність та якість інформації з якомога більшого кола джерел. Оскільки її доступний обсяг істотно зростає, то поряд із новими можливостями в пошуку та передачі інформації перед науковцями й освітянами постає проблема орієнтації в інформаційних джерелах, придатних до використання в процесі досягнення конкретної дослідницької або педагогічної мети. Зокрема,

системний розвиток науково-аналітичного забезпечення освіти сприятиме зменшенню часових та інтелектуальних витрат на опрацювання різноманітних джерел і пошуку необхідної інформації у дослідницькій і практичній сферах педагогічної діяльності.

Актуальність дослідження. З огляду на необхідність модернізації сучасного науково-інформаційного супроводу освітянської галузі, який забезпечуватимуть науки про освіту, педагогіка і психологія, дедалі більшої ваги набуває розв'язання комплексу проблем, пов'язаних із зростанням обсягів педагогічних знань, перманентним інноваційним процесом їх генерації та засобів комунікації. Зокрема, актуалізуються пошуки шляхів гармонізації національної бібліотечної аналітики освітянського спрямування з досвідом передової європейської і світової практики. Результативність цієї роботи, на наш погляд, має вимірюватися темпами впровадження нових комунікаційних технологій, швидкістю розповсюдження інформаційно-аналітичної продукції, узагальненням досвіду та подальшим упровадженням найбільш ефективних його типів і форм. Наступний алгоритм має забезпечити очікувану якість задоволення фахових потреб користувачів галузевих ресурсів і послуг що, своєю чергою, сприятиме подоланню відставання бібліотечної сфери від сучасних гуманітарних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу останніх досліджень і публікацій засвідчують зростання уваги українських і зарубіжних науковців до широкого спектра проблем інформаційної аналітики. Дослідницький пошук, актуалізований потребою суспільства в науково-аналітичному забезпеченні різних сфер своєї життєдіяльності, поступово залишає галузь теоретичних міркувань на гносеологічному щаблі освоєння цього феномену й поринає у сферу практичного застосування. Певною мірою ці процеси прискорюються в галузевих сегментах бібліотечної справи. Так, інформаційно-аналітичний супровід наук про освіту, психолого-педагогічної теорії і практики набуває поглибленої уваги в державі під впливом трансформаційних потреб освітньої галузі, євроінтеграційних та глобалізаційних процесів, які сьогодні визначають характер і напрями системних змін у цій сфері діяльності, а також усього комплексу соціальних і економічних чинників у державі, які тим чи іншим чином позначаються на сучасному стані й тенденціях розвитку освітньої сфери в Україні.

З огляду на ґрунтовність творчого доробку не втрачають наукової значущості та методологічної глибини висновків праці з теоретичних основ сучасної інформаційно-аналітичної діяльності. Передусім йдеться про наукові розвідки Г. Гордукалової, П. Конотопова, І. Кузнецова, Ю. Курносова, І. Левкіна, О. Матвієнко, І. Мелюхіна, В. Пархоменка, О. Пархоменка,

В. Онопрієнка, Е. Семенюка, М. Сороки, С. Терещенка, М. Тихомирова, В. Чистякова. Обґрунтування сутності, місця і ролі аналітики в інформаційній інфраструктурі сучасного світового співтовариства збагачено розвідками Д. Блюменау, В. Ільганаєвої, О. Курлова, М. Лестера, В. Петрова, Н. Слядневої. Загальні проблеми інформаційної та аналітичної діяльності бібліотек розглядаються в працях Г. Артамонова, І. Давидової Н. Кушнарєнко, А. Петрової, Е. Семенюка, Г. Сілкової, М. Слободяника, М. Сороки, С. Терещенка, Л. Філіпової, О. Яценка. Прикладні аспекти інформаційної аналітики в бібліотечній сфері розроблялися Н. Автономовою, Т. Гранчак, Т. Добко, В. Захаровою, С. Зозулею, О. Карпенком, В. Лутовиновою, О. Постельжук, П. Роговою, Г. Швецовою-Водкою. Генезис бібліотечної аналітики в суспільних підсистемах, у тому числі й освітній, знайшов відображення в науковому доробку О. Ворошилова, О. Воскобойнікової-Гузевої, В. Горового, О. Кобелева, С. Кулицького, В. Онопрієнка, В. Пархоменка, Г. Покровської, Т. Симоненко, А. Шемаєвої.

Мета статті. Стаття має на меті ознайомити бібліотечний загал, фахівців із питань науково-інформаційної діяльності бібліотек з практикою розв'язання завдань аналітичного супроводу освітянської галузі у ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Деякі аспекти науково-аналітичного супроводу як сучасної складової освітнього процесу закріплено у нормативній базі держави та регламентуючих документах галузевого рівня, які визначають шляхи розвитку освіти й бібліотечної справи [6, 9, 10]. Однак через певні причини ще й досі в наукових колах фахівців низка теоретичних і практичних проблем бібліотечної інформаційної аналітики залишається в стані дискусійного обговорення. Така ситуація обумовлюється відносною історичною новизною феномену аналітичної діяльності та досить коротким терміном її інфільтрації у бібліотечну галузь. Стосовно практичної діяльності бібліотек перш за все йдеться про відсутність стандартів у сфері інформаційної аналітики, що інколи призводить до вільного трактування змісту та некоректного використання термінології. На цьому наголошує, наприклад, Г. Сілкова, розмірковуючи про особливості інформаційно-аналітичної продукції в контексті функціональної сутності інформаційно-аналітичної діяльності [8].

Визначне місце в запровадженні інформаційно-аналітичного напрямку роботи та створенні наукового структурного підрозділу, який має цей напрям забезпечувати, належить провідній освітянській бібліотеці й науково-дослідній установі НАПН України – Державній науково-педагогічній бібліотеці України імені В. О. Сухомлинського. У науковій літературі останніх років широко

обговорюється практика розв'язання теоретичних і прикладних завдань розвитку інформаційно-аналітичної діяльності галузевої бібліотеки педагогічного профілю, узагальнення практичного досвіду аналітичного забезпечення освітньої підсистеми, апробації та впровадження актуальних форм інформаційно-аналітичної продукції й послуг, що здійснюється науковими співробітниками ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [1, 3, 7, 11].

У 2006 р. з метою розширення номенклатури інформаційного продукту, удосконалення форм обслуговування освітян, підвищення рівня інтелектуальної обробки інформації та започаткування актуального напрямку бібліотечної діяльності в організаційній структурі ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського створено відділ науково-аналітичної обробки і поширення інформації у сфері освіти. Діяльність новоствореного структурного підрозділу установи спрямовувалася на реалізацію інформаційно-аналітичного забезпечення інноваційного розвитку педагогічної науки та освіти шляхом підготовки, створення та розповсюдження аналітичних матеріалів. На етапі становлення нового напрямку вивчалися специфічні потреби користувачів, здійснювався пошук та апробація різновидів інформаційно-аналітичної продукції, упроваджувалися сучасні засоби комунікації, створювалися та почали наповнюватися електронні бази даних. Метою діяльності відділу було визначено сприяння розвитку та вдосконаленню фундаментальних і прикладних досліджень з педагогічної, психологічної, соціально-комунікаційної та державно-управлінської наук шляхом забезпечення аналітичною інформацією фахівців освітянської галузі України.

Завдання відділу передбачали виконання науково-дослідних тем з метою вдосконалення та реалізації теоретичних, науково-методичних й організаційних засад системи інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки та освіти України; надання необхідних матеріалів підрозділам бібліотеки для здійснення інформаційно-аналітичного обслуговування користувачів; консультування в межах компетенції відділу співробітників бібліотеки та фахівців мережі освітянських бібліотек; удосконалення процесу продуктивного використання фондів і ресурсів бібліотеки для підвищення ефективності діяльності її підрозділів.

Основні функції відділу полягали у моніторингу, збиранні, аналізі, вивченні стану (динаміки) та синтезі інформації, пов'язаної з розвитком освітянського процесу в Україні; аналізі висвітлення засобами масової інформації подій у сфері педагогічної науки й діяльності бібліотеки, НАПН України, Міністерства освіти та науки України; створенні аналітичної продукції в електронній і традиційній формах з актуальних питань педагогічної науки та

освіти; оперативному й змістовному наповненні веб-порталу бібліотеки аналітичною інформацією; участі в міжнародних, всеукраїнських комунікативних заходах у галузі педагогічної, психологічної, соціально-комунікаційної та державно-управлінської наук України; вивченні інформаційних потреб користувачів освітянської галузі України.

Важливу роль у становленні інформаційно-аналітичного напрямку діяльності бібліотеки відіграло здійснення впродовж 2008–2011 рр. її співробітниками фундаментальної науково-дослідної роботи за темою «Науково-методичні та організаційні засади інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики: стан та перспективи» (наук. кер. – канд. іст. наук О. Яценко).

Актуальність цього дослідження полягала в необхідності подолання невідповідності між зростанням ролі педагогічної науки та освіти України в розвитку сучасного суспільства та рівнем їх інформаційно-аналітичного забезпечення. З огляду на проблеми становлення України як незалежної держави, труднощі її економічного розвитку, обмеженість ресурсів та виходячи із сучасних завдань задоволення інформаційних потреб користувачів (управлінців, науковців, викладачів, практичних працівників навчальних закладів різного рівня), перед ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського постало важливе завдання щодо створення ефективної системи інформаційно-аналітичного забезпечення вітчизняної педагогічної науки та освіти. Визначальним засобом розв'язання цієї проблеми було впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій у бібліотечно-бібліографічні процеси й технологічні операції на основі принципово нових підходів до підготовки і представлення інформації, формування та використання в бібліотечних установах галузі сучасних електронних інформаційних ресурсів.

Головною метою проведеного установою дослідження є визначення й обґрунтування теоретичних, методичних і технологічних основ системи інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики України. У процесі виконання НДР було реалізовано такі завдання: виявлено, визначено й обґрунтовано сутність, принципи, структуру, зміст і функції інформаційно-аналітичної діяльності бібліотеки в питаннях забезпечення педагогічної науки та освіти в Україні актуальною інформацією; розроблено методiku і технологію укладання окремих видів оглядово-аналітичних видань для бібліотечних працівників тощо.

Важливими результатами НДР та всього етапу становлення інформаційно-аналітичного напрямку, на нашу думку, було розроблення та видання Концептуальної моделі системи інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики, в якій визначено стратегію

формування, функціонування та розвитку інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки й освіти на основі взаємодії мережі освітянських бібліотек України [4] й методичних рекомендацій для фахівців з укладання інформаційно-аналітичних документів [12].

У процесі розроблення теми науковими співробітниками відділу створено різні за тематикою, типами та видами актуальні аналітичні матеріали. Науковцями відділу розроблено теоретичні й методичні засади формування системи інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки та освіти України, вивчено й узагальнено світовий і вітчизняний досвід підготовки та формування масивів інформаційно-аналітичних документів. У рамках дослідження уклалися інформаційно-аналітичні матеріали з актуальних питань педагогіки й психології, які в режимі онлайн регулярно оновлювалися на веб-порталі бібліотеки, зокрема, аналіз професійної діяльності педагогів-новаторів України, огляди важливих подій у галузі освіти України, висвітлених у ЗМІ.

У 2012–2014 рр. розвиток інформаційно-аналітичного напрямку діяльності бібліотеки тривав у руслі виконання наступної фундаментальної науково-дослідної теми «Наукова організація інформаційної діяльності галузевого бібліотечного комплексу Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського» (наук. кер. – канд. іст. наук, с. н. с. О. Воскобойнікова-Гузєва), головною метою якої було подальше вдосконалення теоретико-методологічних і науково-організаційних засад інформаційної діяльності закладу, що реалізується як складова системи науково-інформаційного забезпечення освітянської галузі України.

Процес реалізації теми, зокрема, передбачав розроблення та оприлюднення друкованих й електронних видань, що містять нормативно-інструктивні та науково-методичні матеріали з питань наукової організації інформаційно-аналітичної діяльності галузевої педагогічної бібліотеки, обґрунтування наукових підходів до розвитку системи інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти й практики, модель інформаційно-аналітичного галузевого періодичного видання, оглядово-аналітичні матеріали з питань розвитку освіти в Україні та зарубіжжі. Ці та інші наукові результати виконання теми викладено в плановій монографії «Інформаційна діяльність Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського: перспективи розвитку» [2]. У цьому виданні узагальнено теоретичні, науково-методичні, організаційні й технологічні засади інформаційної діяльності, у тому числі аналітичної.

Діяльність виконавців теми спрямовувалася на дослідження та узагальнення світового та вітчизняного досвіду інформаційної діяльності,

насамперед у контексті формування електронних інформаційних ресурсів, розширення спектра видавничої продукції, зокрема в електронному вигляді, виявлення, визначення та обґрунтування сутності, принципів, структури, змісту і функцій інформаційної складової в структурі діяльності галузевого бібліотечного комплексу, визначення методичних та організаційних засад створення моделі галузевого інформаційно-аналітичного періодичного видання, перевірки дослідним шляхом ефективності моделі, засобів і технологій інформаційно-аналітичного забезпечення національної освіти.

Результатами пошуку ефективних форм задоволення галузевих потреб користувачів, сучасних методів створення та актуального способу комунікації продукції вторинно-документного рівня було збагачення електронного ресурсу бібліотеки інформаційно-аналітичним контентом. Йдеться про щоквартальний «Моніторинг ЗМІ з питань освіти й науки», довідник «Педагоги-новатори України», огляди з актуальних питань реформування та розвитку освіти в Україні та зарубіжжі, огляди результатів наукової діяльності установ НАПН України. Так, метою проекту, присвяченого аналізу та популяризації досвіду нині працюючих педагогів-новаторів визначалося створення інформаційного банку ефективних науково-педагогічних рішень щодо реформування та модернізації сучасної освіти, висвітлення здобутків сучасних українських педагогів та ефективних керівників середньої освіти й поширення їхніх ідей серед широкого загалу науково-педагогічної освітянської спільноти.

У 2015 р. за результатами попередньої науково-дослідної роботи було започатковано інформаційно-аналітичний бюлетень «Аналітичний вісник у сфері освіти й науки» як електронне наукове періодичне видання ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Бюлетень є складовою системи інформаційно-аналітичного забезпечення наук про освіту, педагогіки й психології. Зміст рубрик («Національна освіта: інноваційна школа», «Педагогічна наука», «Психологічна наука») сприяє оперативному отриманню користувачем структурованої наукової інформації з проблематики сучасних наукових досліджень із питань національної освіти, педагогіки, психології, зокрема, у вигляді реферативних та аналітичних оглядів, анотованих бібліографічних списків тощо.

Окрім генерації інформаційно-аналітичної продукції в сфері уваги науковців-аналітиків закладу завжди залишається здійснення моніторингу галузевого науково-педагогічного сегмента, бібліометричних досліджень, інформаційного моделювання. Слід зазначити, що створений у бібліотеці інформаційно-аналітичний ресурс незалежно від цільового призначення, сфери застосування, характеру інформації або способу опрацювання первинних джерел уможливорює розширення бази для подальших наукометричних та

аналітичних досліджень із забезпеченням при цьому достатнього наукового рівня осягнення висвітлюваних проблем.

З 2015 р. разом із започаткуванням дворічної прикладної науково-дослідної теми «Модернізація науково-інформаційної діяльності провідних книгозбірень мережі освітянських бібліотек МОН України та НАПН України» (наук. кер. – канд. іст. наук С. Зозуля) у ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського активізувалося практичне освоєння фундаментальних розроблень з бібліотечної інформаційної аналітики. Головною метою прикладного етапу визначалося поглиблення та подальше розроблення наукових і технологічних аспектів модернізації інформаційної діяльності провідних книгозбірень мережі освітянських бібліотек, підготовка й практичне втілення організаційних і науково-методичних розроблень у діяльність мережі освітянських бібліотек МОН України та НАПН України.

Основними напрямками цієї роботи були дослідження й узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду модернізації інформаційної діяльності, розширення спектра видавничої продукції, зокрема в електронному вигляді, видання аналітичних досліджень, науково-виробничої та довідкової продукції; виявлення, визначення й обґрунтування сутності, принципів, змісту і напрямів модернізації науково-інформаційної діяльності галузевої мережі бібліотечних установ; здійснення моніторингу ефективності науково-інформаційної діяльності ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; підготовка й локальне оприлюднення аналітичних документів і матеріалів з питань організації науково-інформаційної діяльності провідних освітянських бібліотек України.

Низка очікуваної кінцевої наукової продукції за результатами виконання теми значно розширила інформаційно-аналітичний контент бібліотеки. З огляду на це варто наголосити на впровадженні практичного посібника «Науково-інформаційна діяльність провідних освітянських бібліотек України» [5]. У цьому виданні, яке містить, зокрема, практичні рекомендації з оптимізації інформаційно-аналітичної діяльності бібліотек в умовах інноваційних змін, висвітлено концептуальні положення та перспективні напрями модернізації науково-інформаційної діяльності освітянських бібліотек України; проаналізовано зарубіжний досвід трансформації галузевих бібліотек в інфраструктурі глобального інформаційного суспільства; виокремлено основні напрями інноваційного розвитку освітянських бібліотек України в контексті аналізу модернізаційних моделей. У посібнику розглянуто також теоретичні аспекти застосування кількісних методів аналізу функціонування науки – наукометричних, бібліометричних, інформетричних, визначено їх особливості, схарактеризовано основні показники наукометрії, зокрема, індекс наукового цитування, індекс Хірша та імпаکت-фактору відображено сучасний стан

бібліометричних і наукометричних досліджень в Україні. Науково-практичну цінність видання посилює аналіз досвіду бібліометричної оцінки розвитку освіти та педагогіки, здійсненої науковцями ДНПБ на основі аналізу загальнодержавної реферативної бази даних «Україніка наукова».

З метою вдосконалення науково-інформаційної діяльності в 2016 р. в організаційній структурі бібліотеки відбулися певні зміни – створено відділ наукової реферативної та аналітичної інформації у сфері освіти. З цього часу основними завданнями відділу є проведення наукових досліджень у галузі формування та впровадження системи інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики України в умовах глобальних інформаційних впливів; узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду інформаційно-аналітичної діяльності галузевих бібліотек, вивчення та поширення нових прогресивних форм і методів діяльності аналітичних відділів (служб) із профільних питань, зокрема, формування електронних ресурсів веб-порталу установи з урахуванням аналітичного напрямку роботи; розвиток корпоративних, творчих зв'язків, ділових контактів та взаємодії з провідними аналітичними центрами України відповідного спрямування тощо.

У 2017–2019 рр. у рамках виконання науково-дослідної роботи в ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського триватиме виконання прикладної теми «Науково-інформаційний супровід освітянської галузі в умовах євроінтеграційних та глобалізаційних процесів» (наук. кер. – канд. іст. наук, с. н. с. А. Селецький). Зміст завдань теми охоплює аналітичний, реферативний та бібліографічний напрями. Метою дослідження є науково-інформаційне забезпечення освітянської галузі бібліографічними, реферативними й аналітичними документами з актуальних питань розвитку національної та зарубіжної освіти в умовах інтеграції України у європейський і світовий освітній простір. Аналітична складова дослідження в 2017 р. полягала у визначенні підґрунтя інформаційно-аналітичного супроводу національної освіти в контексті загальноцивілізаційних тенденцій і процесів. Протягом основного етапу в 2018 р. увага виконавців теми концентруватиметься на дослідженні пріоритетних напрямів реформування та інновацій освіти в Україні й зарубіжжі. На заключному етапі дослідження (2019 р.) колектив виконавців має здійснити обґрунтування перспектив науково-інформаційного супроводу цільової групи користувачів з питань розвитку національної та зарубіжної освіти та викласти результати своєї розвідки в запланованих виданнях.

Наукові результати дослідження в контексті створення інформаційно-аналітичної продукції за цією темою представлятимуть збірник аналітичних матеріалів «Інноваційний розвиток освіти в Україні й зарубіжжі в умовах євроінтеграційних та глобалізаційних процесів»; інформаційно-аналітичні

огляди до випусків №5–10 наукового інформаційно-аналітичного галузевого періодичного видання «Аналітичний вісник у сфері освіти й науки»; наповнення електронного ресурсу бібліотеки аналітичними матеріалами і моніторингами ЗМІ з актуальних питань розвитку національної та зарубіжної освіти; статті виконавців теми в наукових фахових вітчизняних і зарубіжних виданнях, наукометричних базах даних, у тому числі електронних.

Висновки. Гіпотеза поточного дослідження щодо варіативності напрямів і форм удосконалення інформаційно-аналітичного супроводу освітянської галузі мережею галузевих бібліотек педагогічного профілю потребує перевірки достовірності висунутих наукових припущень. На думку науковців-аналітиків ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, факторами, що підвищують ефективність інформаційної діяльності є: розвиток інформаційного партнерства між аналітичними підрозділами науково-педагогічних бібліотек з аналогічними структурами установ споріднених сфер діяльності; організація та участь у науково-дослідницьких фундаментальних і прикладних проектах з проблематики оптимізації інформаційно-аналітичного супроводу освітньої діяльності із залученням ефективних співвиконавців, у тому числі й іншого галузевого спрямування та підпорядкування; запровадження практики аналітичного консультування та експертизи визнаними фахівцями галузі; удосконалення механізмів моніторингу впровадження наукових результатів; розвиток маркетингу інформаційно-аналітичного продукту установи, якісних і кількісних характеристик сегмента користувачів та споживачів аналітичної продукції; удосконалення технологій і методик вироблення аналітичної продукції; апробація та використання кращих інформаційно-комунікаційних новацій, електронних документів нового покоління, електронних дидактичних засобів, віртуального галузевого середовища, можливостей мобільного Інтернету та телефонії; створення єдиної системи обліку, зберігання, пошуку, надання й використання електронних ресурсів, що становлять галузевий інформаційно-аналітичний контент; розроблення універсального, одноманітно організованого, оперативно поповнюваного, розгалуженого навігаційно-пошукового апарату для всього інформаційно-аналітичного контенту; організація рівних можливостей доступу до контенту всіх категорій споживачів аналітичної продукції та здійснення його централізованої електронної підтримки; системне розв'язання питань підготовки і кадрового забезпечення аналітичних підрозділів і служб галузевої бібліотечної мережі фахівцями вищої кваліфікації, обміну досвідом та підвищення кваліфікації фахівців-аналітиків.

Список використаних джерел

1. Зозуля С. М. Специфіка інформаційно-аналітичної діяльності як інноваційного напрямку бібліотечної роботи (досвід відділу науково-аналітичної обробки і поширення

інформації у сфері освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського) / Зозуля С. М. // Місце і роль бібліотек у формуванні національного інформаційного простору : матеріали міжнар. наук. конф., 21–23 жовт. 2014 р., м. Київ / Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського [та ін.]. – Київ, 2014. – С. 192–194.

2. Інформаційна діяльність Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського: перспективи розвитку : монографія / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [наук. ред. Воскобойнікова-Гузєва О. В.]. – Київ : [ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського], 2015. – 245 с.

3. Карпенко О. Інформаційно-аналітична діяльність галузевих бібліотек України на прикладі Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського / Олександр Карпенко // Вісн. Кн. палати. – 2012. – № 2. – С. 20–24.

4. Концептуальна модель системи інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики України / [упоряд. О. М. Яценко ; наук. ред. П. І. Рогова] ; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – Київ, 2010. – 28 с.

5. Науково-інформаційна діяльність провідних освітянських бібліотек України : практич. посіб. / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [наук. ред. Зозуля С. М.]. – Київ : [ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського], 2016. – 287 с.

6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / НАПН України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Пед. думка, 2016. – 448 с. – (До 25-річчя незалежності України).

7. Селецький А. В. Інформаційно-аналітична діяльність науково-педагогічної бібліотеки в умовах трансформації наук про освіту, психолого-педагогічної теорії і практики [Електронний ресурс] / А. В. Селецький // Наук. пр. Держ. наук.-пед. б-ки України ім. В. О. Сухомлинського / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – Текст. дані. – Київ, 2016. – Вип. 5 : Організація і методика створення корпоративних інформаційних ресурсів для освітянської галузі України. – С. 139–146. – Режим доступу: http://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Zbirnyk_nauk_prac_5.pdf. – Назва з екрана.

8. Сілкова Г. До питання класифікації інформаційно-аналітичної продукції / Г. В. Сілкова // Наук. пр. Нац. б-ки ім. В. І. Вернадського / Нац. б-ка ім. В. І. Вернадського [та ін.] – Київ, 2013. – Вип. 37. – С. 40–48.

9. Стратегія розвитку бібліотечної справи на період до 2025 року «Якісні зміни бібліотек для забезпечення сталого розвитку України» [Електронний ресурс] : схвалено розпорядж. Кабінету Міністрів України від 23 берез. 2016 р. № 219-р // Законодавство України / Верхов. Рада України. – Текст. дані. – Київ, 2016. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/219-2016-%D1%80>. – Назва з екрана.

10. Стратегія розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016–2022 роки [Електронний ресурс] : схвалено заг. зборами НАПН України від 26 берез. 2016 р. // Національна академія педагогічних наук України : [офіц. портал]. – Текст. дані. – Київ, 2016. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/942/>. – Назва з екрана.

11. Яценко О. М. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського у становленні системи інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики України / О. М. Яценко // Наук. пр. Держ. наук.-пед. б-ки України ім. В. О. Сухомлинського / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – Київ, 2012. – Вип. 3 : Науково-методичні та організаційні засади інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики України. – С. 9–29.

12. Яценко О. М. Укладання оглядових документів : практич. посіб. / О. М. Яценко ; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – Київ, 2011. – 84 с.

A. V. Seletsky,

PhD, Head of the department of scientific abstracts and analytical information in education department of the V. O. Sukhomlynskyi SSPL of Ukraine, *Kiev, Ukraine*

V. O. Sukhomlynskyi State Scientific And Pedagogical Library Of Ukraine in the system of informational and analytical support of the educational branch

The article includes course of formation and analysis of the specifics of information and analytical support for the educational sector based on the experience of the V. O. Sukhomlynsky State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine by National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. The article summarises achievements, problems and proposes solutions for prospective tasks of library informational analytics.

Keywords: *scientific informational support, information and analytical work, research and educational library, education, pedagogy, psychology.*

ХРОНІКА ПОДІЙ

Т. Л. Гавриленко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Чернігівського національного
педагогічного університету
імені Т. Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

Всеукраїнський науково-практичний семінар «Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921)» (до 100-річчя Української революції)

Уже стало доброю традицією проводити в Державній науково-педагогічній бібліотеці імені В. О. Сухомлинського НАПН України (далі – ДНПБ) травневі науково-практичні семінари та круглі столи з різних історико-педагогічних проблем. І це не випадково, адже в структурі ДНПБ функціонує відділ історії освіти, науковими співробітниками якого є знані українські вчені – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України О. В. Сухомлинська та доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Л. Д. Березівська. Ось і цього року директором ДНПБ Л. Д. Березівською ініційовано проведення **Всеукраїнського науково-практичного семінару «Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921)»**, присвяченого 100-річчю утвердження української державності. Захід організовано також у рамках Всеукраїнського фестивалю науки – 2017 та з нагоди 25-річчя НАПН України. До його підготовки й проведення долучилися Педагогічний музей України, Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка та Київський міський будинок вчителя.

Науковий семінар відбувся **17 травня 2017 р.** у стінах Київського міського будинку вчителя. Прикметно, що в цьому приміщенні в добу Української революції 1917–1921 рр. перебував перший національний уряд України – Центральна Рада, готувалися й приймалися доленосні для України державно-політичні акти, а також проходили I та II Всеукраїнські вчительські з'їзди, відкрито Українську академію педагогічних наук, працювало Бюро Всеукраїнської вчительської спілки. У заході взяли участь близько 70 осіб: науковці, викладачі, вчителі, докторанти, аспіранти, студенти, учні, представники громадських організацій і ЗМІ, що свідчить про інтерес широкого кола громадськості до історії освіти доби Української революції.

Тематика роботи семінару охоплювала такі питання: джерельна база дослідження розвитку освіти доби Української революції, реформування освіти, специфіка навчання та виховання дітей і дорослих з особливими потребами за діяльності українських урядів, постаті освітян окресленого періоду, доба Української революції в змісті сучасної фахової підготовки.

Захід відкрила директор ДНПБ **Л. Д. Березівська**, яка зазначила, що Указом Президента України П. О. Порошенка 2017 рік проголошено роком Української революції 1917–1921 рр. З огляду на це ДНПБ передбачено комплекс заходів із вшанування подій і знакових освітніх діячів того часу. Вона окреслила цілі й основні напрями роботи семінару та побажала його учасникам плідної роботи й жвавих дискусій.

З вітальним словом від Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України до наукового зібрання звернулася доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України **О. В. Сухомлинська**, яка наголосила на тому, що впродовж свого існування Відділення «пріоритетно розглядало питання історії педагогіки» і буде «продовжувати невпинно й цілеспрямовано» підтримувати цей науковий напрям досліджень. Вона також зазначила, що «період Української революції 1917–1921 рр. – є цікавим, неоднозначним, контроверсійним у розвитку нашої держави і, звичайно, ми розглядатимемо його під кутом зору наших науково-практичних зацікавлень, тобто і наукової роботи, і освітньої справи, і бібліотечної роботи». Академік О. В. Сухомлинська розпочала пленарне засідання, виступивши з доповіддю *«Народження і перші кроки діяльності Української академії наук»*. Учена звернула увагу на джерельну базу дослідження діяльності Української академії наук в добу Української революції, висвітлення передумов її створення та перші роки роботи, розвиток педагогічної складової в діяльності академії.

Продовжила пленарне засідання доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України **Л. Д. Березівська**. У своїй доповіді *«Проект єдиної школи в Україні про дванадцятирічну загальну середню освіту (1917–1921)»* вона розкрила основні періоди розроблення, структуру та зміст унікального документа – Проекту єдиної школи в Україні, який є цінним джерелом з історії української освіти доби Української революції. Проект, що ґрунтувався на принципах єдиної школи, – національний, гуманістичний, педоцентричний, демократичний, виховальний, трудовий (діяльний), спрямований на індивідуалізацію та диференціацію навчання, міг би створити умови для розвитку національної школи загалом, та природних здібностей, нахилів учнів зокрема, і водночас оптимально поєднати універсальну (академічну) та профільну освіту. Проте він не був запроваджений у шкільну практику через зміну суспільно-політичної парадигми розвитку суспільства –

установлення більшовицької влади – і багато років залишався невідомим педагогічній громадськості. Вивчення й осмислення основних положень концепції дванадцятирічної загальної середньої освіти, представлених у Проекті, на думку вченої, може прислужитися нині в процесі запровадження дванадцятирічної загальної середньої освіти в Україні.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Київського університету імені Бориса Грінченка **Г. І. Іванюк** у своєму виступі з теми *«Нормативно-правове забезпечення становлення і функціонування нової школи в добу Української революції (1917-1921)»* звернула увагу науковців на те, що українські освітяни в надзвичайно складних політичних і соціально-економічних умовах розробили низку нормативно-правових документів, які забезпечували функціонування національної школи в 1917–1921 рр. і схарактеризувала деякі з них.

Доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України **Н. М. Гупан** у виступі з теми *«Особливості формування змісту шкільних підручників доби Української революції»* зауважив, що процес вітчизняного шкільного підручникотворення в добу Української революції розгортався здебільшого у площині зміцнення українознавчого компонента. Автори шкільних підручників орієнтувалися не на соціально-політичне замовлення політичної влади, а на потреби українського суспільства, яке прагнуло відродити власну державність і створити національну модель освіти з відповідною школою. Професор провів паралелі між добою Української революції та сучасністю, зокрема у питаннях підготовки та змістового наповнення навчальних книжок.

Своєрідним продовженням виступу Н. М. Гупана стала доповідь *«Висвітлення теми «Українська революція 1917–1921 років» у сучасних підручниках та навчальній літературі з історії України: реалії та перспективи»*, виголошена доктором історичних наук, професором, членом-кореспондентом НАПН України, завідувачем кафедри етнології та краєзнавства Київського національного університету імені Тараса Шевченка **В. П. Капелюшним**. Учений повідомив, що за останні 25 років підготовлено близько 500 докторських і кандидатських дисертацій, аспектом дослідження яких стала Українська революція 1917–1921 рр. Проте і сьогодні деякі події того часу є недостатньо дослідженими, окремі факти не підтверджені або сфальсифіковані, а саме поняття «Українська революція» потребує уточнення. В. П. Капелюшний проаналізував особливості висвітлення подій доби Української революції у навчальній літературі з історії України для загальноосвітніх і вищих навчальних закладах в умовах зміни політичної влади

з 2005 р. й донині. Доповідач дійшов висновку, що цей період української історії краще представлено в підручниках для вищих навчальних закладів. Шкільні підручники, на його думку, потребують компетентнісного рецензування та посилення національної складової.

Уперше в наукових зібраннях істориків педагогіки взяли участь фахівці в галузі спеціальної педагогіки, а в структурі історико-педагогічних заходів з'явилася нова рубрика, присвячена освіті та вихованню дітей і дорослих з особливими потребами в історичній ретроспективі. Від делегації науковців і практиків у галузі спеціальної педагогіки на пленарному засіданні виступила доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України **С. В. Кульбіда**. У доповіді *«Перші заходи з навчання і виховання нечуючих у період зародження української державності»* Вона наголосила, що період 1917–1920 рр. в Українській державі був важливим для розуміння, становлення та розвитку спеціальних шкіл для осіб, які мали сенсорні порушення, в тому числі й нечуючих, та заклав підвалини для майбутнього освітнього розвитку цієї категорії учнів. У своєму виступі науковець звернула увагу на роль відомого вченого-сурдопедагога М. М. Лаговського в розвитку системи навчання й виховання глухонімих у окреслений період та діяльності секцій дефективного дитинства, започаткованих у 1920 р. при Київському, Харківському, Катеринославському та Одеському відділах освіти.

Надалі слово мав доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України **І. В. Зайченко**. У доповіді з теми *«Про деякі проблеми національної освіти в публіцистиці М. С. Грушевського періоду Української революції 1917–1918 рр.»* науковець висвітлив погляди М. С. Грушевського на проблеми розвитку школи й освіти в Україні, викладені в педагогічних статтях на сторінках часописів «Село», «Літературно-науковий вісник», «Украинская жизнь», «Украинский вестник», «Наша школа», «Діло» та ін.

До питання *«Дослідження розвитку освіти доби Української революції на Півдні України»* звернулася у своєму виступі доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету **В. Л. Федяєва**. Доповідач окреслила специфіку регіональних історико-педагогічних досліджень, розповіла про діяльність викладачів і студентів Херсонського державного університету в дослідженні розвитку освіти в період Української революції на Півдні України. Доповідач висвітлила історію заснування Херсонського університету та перші роки його функціонування, що припадають на складний період Української революції.

З доповіддю «Джерелознавчі видання Педагогічного музею України з історії освіти періоду Української революції 1917–1921 рр.» на пленарному засіданні виступив кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, директор Педагогічного музею України **О. П. Міхно**. Він зазначив, що науковцями Педагогічного музею України з метою оприлюднення рідкісних видань (праць відомих педагогів, періодичних видань, підручників, дитячих книжок) 1917–1921 рр., які зберігаються у фондах музею, підготовлено та опубліковано джерелознавчі видання «Українська книга 1917-1921 рр. у фондах Педагогічного музею України» та «Освітня хроніка на сторінках періодичних видань 1917-1920 рр.».

Завершила пленарне засідання кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», головний редактор журналу «Рідна школа» **А. В. Пугач** виступом з теми «Тенденції відображення освітніх процесів доби Української революції в журналі «Рідна школа» (1991-2016)». Доповідач окреслила проблематику публікацій, хронологічні межі яких охоплюють добу Української революції, представлених на сторінках провідного науково-практичного журналу «Рідна школа» в період незалежності України.

Обговорення проблем, порушених на пленарному засіданні, продовжилося під час круглого столу, модерувала який академік **О. В. Сухомлинська**. З повідомленнями виступили: завідувач відділу науково-технічного забезпечення та впровадження комп'ютерних технологій ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського **Н. В. Вараксіна**; учениця 9 класу спеціалізованої школи № 14 імені С. Ф. Грушевського м. Києва, дійсний член МАН секції «Педагогіка» **Ю. Коцурак**; кандидат педагогічних наук, докторант, доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» **О. В. Джус**; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова **Н. П. Кравець** та інші учасники семінару.

У рамках заходу проведено екскурсії до Педагогічного музею України та Музею Української революції 1917–1921 років, демонструвалася книжкова виставка «Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921)».

Підбиваючи підсумки роботи наукового семінару, його учасники одностайно схвалили рішення щодо продовження вивчення історії освіти доби Української революції, дослідження маловідомих джерел, їх уведення до наукового обігу, популяризації здобутків минулого під час проведення різних науково-практичних заходів, актуалізації представлення знань про розвиток

освіти Української революції в змісті навчальних дисциплін із історії педагогіки.

За матеріалами Всеукраїнського науково-практичного семінару «Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921)» підготовлено збірник тез доповідей в електронному форматі, які опубліковано на веб-порталі Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського.

Т. Л. Гавриленко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Чернігівського національного
педагогічного університету
імені Т. Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

**Організація науково-методологічних семінарів з історії освіти
як напрям діяльності відділу історії освіти
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
ім. В. О. Сухомлинського**

У січні 2016 року в Державній науково-педагогічній бібліотеці України імені В. О. Сухомлинського (далі – ДНПБ) за ініціативи її директора, члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора **Л. Д. Березівської** створено *відділ історії освіти*. Його діяльність передбачає здійснення наукових досліджень з питань історії освіти, педагогічного джерелознавства й біографістики, наукової педагогічної бібліографії, інформаційне забезпечення наукових досліджень у галузі наук про освіту, педагогіки, історії освіти, а також організацію наукових заходів. Так, у 2017 р. відділом започатковано проведення *науково-методологічних семінарів з історії освіти*. Пріоритетними завданнями таких заходів є осмислення наявних і розроблення нових підходів до здійснення досліджень у галузі історії української та зарубіжної освіти, сприяння науковцям у реалізації дослідницьких завдань для отримання нового історико-педагогічного знання, популяризація історії педагогіки як важливого складника педагогічної науки та фахової підготовки освітян, підвищення їх кваліфікації.

Протягом 2017 р. у ДНПБ проведено два науково-методологічні семінари з історії освіти. Їх модератором виступила відома в Україні та за її межами вчена в галузі історії педагогіки, дійсний член (академік) НАПН України, доктор педагогічних наук, професор **О. В. Сухомлинська**, яка віднедавна працює головним науковим співробітником відділу історії освіти ДНПБ. У

наукових заходах взяли участь провідні вчені ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, наукових установ НАПН України, представники закладів вищої освіти різних регіонів України та Польщі, Педагогічного музею України, докторанти, аспіранти та студенти. Це свідчить про інтерес широкого кола українських і зарубіжних дослідників до історико-педагогічних питань.

Перший науково-методологічний семінар з історії освіти відбувся **30 березня 2017 р.** Предметом обговорення наукового зібрання були такі питання: аналіз сучасного стану досліджень з історії освіти, сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень, бібліотечні ресурси як інформаційне забезпечення досліджень з історії освіти.

Під час *другого* науково-методологічного семінару з історії освіти «Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень», проведеного **25 жовтня 2017 р.**, увага науковців концентрувалася навколо питань методології, поняттєво-термінологічного апарату історико-педагогічних досліджень, наукового стилю викладу результатів досліджень. Учасники семінару також розмірковували над питанням доцільності проведення експерименту в дослідженнях з історії освіти. Зважаючи на різновекторність бачення цієї проблеми, зацентровано увагу на проведенні подальшому окремого науково-методологічного семінару.

Підбиваючи підсумки роботи науково-методологічних семінарів з історії освіти, його учасники наголошували на актуальності й важливості таких наукових заходів, налагодженні співпраці наукових установ і закладів вищої освіти у здійсненні історико-педагогічних досліджень, популяризації значення історико-педагогічного знання в ЗМІ.

За матеріалами другого науково-методологічного семінару з історії освіти підготовлено збірник матеріалів семінару «Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень» в електронному форматі.

Заходи
ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
до 100-річчя з дня народження видатного
українського педагога В. О. Сухомлинського

39-та сесія Генеральної конференції ЮНЕСКО затвердила рішення про відзначення у 2018 році на рівні ЮНЕСКО 100-річчя від дня народження Василя Олександровича Сухомлинського. На виконання постанови Президії НАПН України № 1-2/15-381 від 21 грудня 2017 р. «Про відзначення у 2018 році 100-річчя від дня народження Василя Олександровича Сухомлинського» ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського запланувала провести низку заходів.

Науково-практичні заходи:

- науково-практичний семінар «Василь Сухомлинський і сучасне дошкілля» (березень);
- круглий стіл і документна виставка «Сухомлинському пишуть» (квітень);
- XI Міжнародні та XXV Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: творча спадщина Василя Сухомлинського у міжнародному вимірі (педагогічна, публіцистична, культурологічна, літературна складові)». Круглий стіл «Ціннісні виміри роботи шкільної бібліотеки як складника освітнього простору дитини» (вересень);
- круглий стіл «"Серце віддаю дітям", (1968)» *(до 50-річчя виходу книги)* (вересень);
- презентація виставки творчих робіт дітей і батьків за творами українського педагога й письменника В. О. Сухомлинського «Моя маленька батьківщина» (вересень);
- Всеукраїнський місячник шкільних бібліотек – 2018 «Шкільна бібліотека – центр творчого розвитку дитини» *(до 100-річчя з дня народження В. О. Сухомлинського)* (жовтень).

Систематичні заходи:

- екскурсії до читального залу Фонду В. О. Сухомлинського (протягом року);
- лекції в рамках науково-педагогічного лекторію «Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського в сучасному інформаційному просторі» (протягом року).

Запрошуємо до співпраці та участі.

Шановні колеги! Запрошуємо відвідати науково-практичні заходи, проведення яких заплановано у Державній науково-педагогічній бібліотеці України імені В. О. Сухомлинського протягом 2018 року.

**Науково-практичні заходи
ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
на 2018 рік**

№ з/п	Назва заходу	Місце і час проведення	Організатори
1.	Науково-педагогічний лекторій «Інформаційне забезпечення інноваційного розвитку освіти й науки»	м. Київ, протягом року	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
2.	Бібліотекознавчий лекторій «Формування інформаційної культури учнів як головна складова роботи шкільної бібліотеки в умовах реформування сучасної освіти»	м. Київ, лютий	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
3.	Науково-практичний семінар «Книжкова спадщина України – складник європейського культурного надбання»	м. Київ, лютий	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
4.	Науково-методичний семінар «Інформаційне забезпечення науковців НАПН України: міжнародні наукометричні бази даних та стилі цитування»	м. Київ, березень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Інформаційно-консорціум
5.	Науково-практичний семінар «Василь Сухомлинський і сучасне дошкілля» (до 100-річчя з дня народження В. О. Сухомлинського)	м. Київ, березень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
6.	Всеукраїнський вебінар «Упровадження Універсальної десяткової класифікації в практику роботи освітянських бібліотек»	м. Київ, квітень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Інститут модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України, ТОВ «Microsoft Україна»
7.	Науково-методичний семінар для спеціальних наукових бібліотек установ НАПН України «Бібліотечно- інформаційне забезпечення наукових досліджень освіти, педагогіки, психології»	м. Київ, квітень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України
8.	Круглий стіл і документна виставка	м. Київ, квітень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського

	«Сухомлинському пишуть»		
9.	Всеукраїнський науково-практичний семінар «Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991-2017)» <i>(у рамках Всеукраїнського фестивалю науки–2018)</i>	м. Київ, травень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
10.	Науково-практичний семінар «Основні напрями науково-інформаційної діяльності бібліотек (бібліографічної, реферативної, аналітичної) в умовах євроінтеграційних та глобалізаційних процесів: теорія й практика» <i>(у рамках Всеукраїнського фестивалю науки – 2018)</i>	м. Київ, травень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
11.	Круглий стіл «Наукова молодь в умовах інтеграції України в міжнародний освітній та науковий простір: сучасний стан, проблеми, перспективи» <i>(у рамках Всеукраїнського фестивалю науки – 2018)</i>	м. Київ, травень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
12.	Педагогічна рада за темою першого уроку	м. Київ серпень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
13.	Круглий стіл «Серце віддаю дітям (1968)» <i>(до 100- річчя В.О. Сухомлинського і 50-річчя виходу книги)</i>	м. Київ, вересень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
14.	Всеукраїнська науково-практична конференція «Бібліотека вищого навчального закладу в умовах трансформаційних змін: відкрита наука, відкритий доступ, цифрова педагогіка»	м. Полтава, вересень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Бібліотека імені М. А. Жовтобрюха Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В.Г. Короленка
15.	Презентація виставки творчих робіт дітей і батьків за творами українського педагога і письменника В.О. Сухомлинського «Моя маленька батьківщина» <i>(до 100-річчя з дня народження В. О. Сухомлинського)</i>	м. Київ, вересень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
16.	Круглий стіл «Ціннісні виміри роботи шкільної бібліотеки як складника освітнього простору дитини» <i>(до 100-</i>	м. Київ – Кропивницький - Павлиш,	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Бібліотека Центрального українського державного

	<i>річчя з дня народження В. О. Сухомлинського</i>). XI Міжнародні та XXV Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: творча спадщина Василя Сухомлинського у міжнародному вимірі (педагогічна, публіцистична, культурологічна, літературна складові)» .	вересень	педагогічного університету імені Володимира Винниченка
17.	Науково-методологічний семінар з історії освіти «Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти: європейський і вітчизняний виміри»	м. Київ, жовтень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
18.	Всеукраїнський місячник шкільних бібліотек – 2018 «Шкільна бібліотека – центр творчого розвитку дитини» (до 100-річчя з дня народження В. О. Сухомлинського)	Всі області України, жовтень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Інститут модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України, ТОВ «Microsoft Україна»
19.	Всеукраїнський вебінар «Шкільна бібліотека – центр творчого розвитку дитини» (за підсумками Всеукраїнського місячника шкільних бібліотек)	м. Київ, грудень	ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Інститут модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України, ТОВ «Microsoft Україна»

Відомості про авторів

Агалець Інна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу наукової реферативної та аналітичної інформації у сфері освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ.

Березівська Лариса Дмитрівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ.

Вихрущ Віра Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету "Львівська політехніка", м. Львів.

Гавриленко Тетяна Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів.

Коляда Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Кутова Світлана Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький.

Лапаєнко Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ.

Мося Ірина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу науково-технічного забезпечення та впровадження комп'ютерних технологій ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ.

Селецький Андрій Васильович, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу наукової реферативної та аналітичної інформації у сфері освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ.

Столяр Валентина Антонівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький.

Стражнікова Інна Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Сухомлинська Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу історії освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ.

Чернюк Світлана Володимирівна, викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький.

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА БІБЛІОТЕКА УКРАЇНИ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

Науковий журнал

Випуск 1

Заснований у 2017 році

Видається двічі на рік

Науково-педагогічні студії : науковий журнал / гол. ред.: Л. Д. Березівська, І. М. Шоробура. – Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2018. – Вип. 1. – 123 с.

Технічний редактор – *Н. В. Вараксіна*

Літературний редактор – *Л. В. Редько-Шпак*

Відповідальні секретарі – *С. В. Лапаєнко, Б. С. Кришук*

Адреса редколегії:

04060, Київ, вул. М. Берлинського, 9

Тел./факс (044) 239-11-03

E-mail: dnpb@i.ua

Web-сайт: www.dnpb.gov.ua