

**Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка**

**Навчально-науковий інститут історії та соціогуманітарних дисциплін  
імені О.М. Лазаревського**



**ДЕВ'ЯТИ  
ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ**

**МАТЕРІАЛИ  
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**Чернігів - 2025**

УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94  
М 33

Редакційна колегія:

*Янченко Т. В.*  
*Герасимчук О. М.*

Технічний редактор:

*Шматко А. С.*

**М 33** **Матеріали науково-практичної конференції «Дев'яті Фльорівські читання»** / за редакцією Т. Янченко, О. Герасимчука; технічний редактор А. Шматко. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2025. 203 с.

У збірнику матеріалів науково-практичної конференції «Дев'яті Фльорівські читання» вміщено доповіді учасників, присвячені регіональній історії освіти й актуальним проблемам педагогіки та навчання історії.

Для викладачів, учителів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами розвитку освіти й суспільства.

Рекомендовано до друку вченою радою Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М.Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка (*протокол № 4 від 24.11.2025 року*).

УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94

© НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2025  
© Автори, 2025

## ПЕРЕДМОВА

14 листопада 2025 року у Навчально-науковому інституті історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка проходила науково-практична конференція «Дев'ять Фльорівські читання», присвячена 325-річчю Чернігівського колегіуму. Цей захід організувала і провела кафедра педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін.

Фльорівські читання – науково-практична конференція, що проходить у жовтні чи листопаді кожні два роки у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка на базі Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського з 2010 р.

Назву ця конференція отримала від прізвища першого директора Чернігівського учительського інституту Олексія Павловича Фльорова, який все своє життя віддав педагогічній діяльності. Олексій Павлович народився 14 березня 1866 р. в с. Янівка Глухівського повіту Чернігівської губернії в родині священника. У 1884 р. він закінчив Новгород-Сіверську гімназію, а в 1888 р. – Петербурзький історико-філологічний інститут.

Упродовж 1888–1913 рр. працював у м. Одесі учителем словесності у місцевих гімназіях та кадетському корпусі.

Із серпня 1916 й до січня 1919 рр. був першим директором Чернігівського учительського інституту. Після встановлення радянської влади на Чернігівщині у січні 1919 р. був звільнений із займаної посади.

3 березня 1919 р. викладав в учительському інституті курс педагогіки та літератури як викладач-погодинник. У жовтні 1923 р. атестаційною комісією Чернігівського губернського відділу народної освіти Олексія Павловича Фльорова у віці 57 років було звільнено з роботи за «его религиозно-нравственное мировоззрение».

Перу Олексія Павловича належить понад 200 наукових і публіцистичних праць з педагогіки та проблем народної освіти.

5 серпня 1954 р. О.П. Фльорова не стало.

У 2023 р. «Фльорівські читання» вперше отримали статус Всеукраїнської науково-практичної конференції.

У 2025 р. «Фльорівські читання» вдруге охопили учасників з різних областей України і мали статус Всеукраїнської науково-практичної конференції.

**ПЕРСОНАЛІЯ ОЛЕКСІЯ ФЛЬОРОВА НА СТОРІНКАХ ЕНЦИКЛОПЕДИЧНОГО  
БІОГРАФІЧНОГО СЛОВНИКА «ПЕДАГОГИ УКРАЇНИ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ - ПОЧАТОК ХХІ СТ.)»**

В умовах неспровокованої російської військової агресії особливої актуальності та принциповості для громадян України набувають усвідомленість своєї національної ідентичності, розвиток почуття історичної єдності поколінь, консолідація українського суспільства. У зв'язку з цим на часі є видання енциклопедичного біографічного словника «Педагоги України (друга половина ХІХ - початок ХХІ ст.)», який під керівництвом дійсного члена (академіка) НАПН України Л. Березівської підготували й оприлюднили співробітники відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського [1]. Видання вперше на основі провідних тенденцій розвитку європейської гуманітаристики презентує основну біографічну та бібліографічну інформацію про 318 відомих і маловідомих педагогів та освітніх діячів, які вже відійшли у вічність.

Варто зауважити, що у словнику досить широко представлені уродженці Чернігівщини. Зокрема, тут можна знайти статті про таких корифеїв педагогічної думки, як Г. Ващенко, С. Русова, І. Зязюн. У виданні є інформація про Х. Алчевську, С. Васильченка, Г. Вороного, Л. Дєполович, О. Дорошенко, А. Казку, О. Кониського, С. Маслово, братів Ревуцьких, С. Сірополка, О. Щербину тощо.

Почесне місце серед уродженців Чернігівщини у словнику посіла персоналія Олексія Павловича Фльорова. Так, із статті про цього педагога та мовознавця читач може дізнатися, що народився він 14 березня 1866 р. у с. Янівка. Закінчив у 1884 р. славнозвісну Новгород-Сіверську гімназію, а у 1888 р. – Петербурзький історико-філологічний інститут. Мав великий педагогічний досвід, адже впродовж 1888–1913 рр. викладав в Одесі у місцевих гімназіях, Рішельєвському ліцеї, кадетському корпусі, а також очолював педагогічний відділ історико-педагогічного товариства при університеті. Протягом 1913–16 рр. викладав у Санкт-Петербурзі в 1-му та 2-му кадетських корпусах, Олександрівському ліцеї та Павловському військовому училищі. Зрештою О. Фльоров повернувся у рідні місця із серпня 1916 р. й до січня 1919 р. обіймав посаду першого директора Чернігівського учительського інституту. Це був складний період для новозаснованого закладу освіти, адже від початку не було власного приміщення, а студенти й викладачі страждали від матеріальних труднощів і подій громадянської війни. Проте завдяки зусиллям директора заклад отримав приміщення, створився колектив педагогів, збільшувався фонд бібліотеки, а студенти отримували грошову допомогу. Вже у 1917 р. в інституті було запроваджено викладання української мови й літератури, історії та географії України.

Однак після встановлення радянської влади на Чернігівщині О. Фльорова було звільнено з посади, і з березня 1919 р. він читав в учительському інституті курс педагогіки й літератури як викладач-погодинник. А у жовтні 1923 р. атестаційна комісія Чернігівського губернського відділу народної освіти прийняла рішення про звільнення педагога з огляду на його релігійно-моральне світобачення.

Із статті у словнику читач також може дізнатись про коло педагогічних

питань, які висвітлював О. Фльоров на сторінках преси. Адже він автор понад 200 наукових та публіцистичних праць з різних проблем освітньої галузі. Зокрема, значну увагу діяч присвятив методиці викладання словесних дисциплін, недолікам організації жіночої освіти та шляхам її вдосконалення, оцінюванню у навчально-виховному процесі. Як організатор педагогічної освіти О. Фльоров також порушував питання якості підготовки вчителя середньої школи, оприлюднював проблему утисків особистості викладача, негативні прояви репетиторства та пропонував шляхи його раціоналізації, писав про довіру до вчителя та про значення педагога в державі тощо.

У статті також подається інформація про те, що з 2010 р. у Національному університеті «Чернігівський колегіум» ім. Т. Шевченка кожні два роки проводяться «Фльорівські читання», за результатами яких виходять збірники доповідей. Складником довідки є також фотографія діяча.

Безумовно, стаття про персоналію О. Фльорова у енциклопедичному біографічному словнику «Педагоги України (друга половина XIX – початок XXI ст.)» є лише первинною інформацією, завдяки якій зацікавлений дослідник може почати власні подальші біобібліографічні пошуки. Допомогою у цьому може слугувати поданий наприкінці довідки список літератури про діяча. Зокрема, до нього входять стаття Л. Ольховик «Олексій Павлович Фльоров – видатний педагог і методист кінця XIX – першої половини XX століття» (2014), матеріал Чернігівської обласної універсальної наукової бібліотеки імені Софії та Олександра Русових «О. П. Фльоров (1866–1954) – перший ректор Чернігівського учительського інституту» (2020), стаття С. Смоліної «Феномен О. П. Фльорова як стійка структура у нестійкому потоці часу» (2021), а також матеріали науково-практичної конференції «Восьмі Фльорівські читання» (2023). До усіх джерел подаються електронні покликання.

### Список використаних джерел

1. Педагоги України (друга половина XIX – початок XXI ст.): енциклопедичний біографічний словник / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [авт.: Березівська Л. Д., Сухомлинська О. В., Коляда Н. М., Кочубей Т. Д., Міхно О. П., Антоненко Н. Б., Середа Х.В.; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Електрон. вид. Вінниця: ТВОРИ, 2025. 510 с. URL: [https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Educators\\_of\\_Ukraine\\_Encyclopedic\\_dictionary-2025.pdf](https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Educators_of_Ukraine_Encyclopedic_dictionary-2025.pdf).

*Наталія Ахматова*

### ПЕДАГОГІЧНА ІНЕРЦІЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

Попри стрімкий розвиток науки, технологій та оновлення освітніх стандартів, у шкільному викладанні природничих дисциплін часто простежується збереження підходів минулих десятиліть. Така ситуація зумовлює актуальність поняття педагогічної інерції. Педагогічна інерція - це явище в освіті, коли вчителі, методики або цілі освітні системи продовжують використовувати застарілі чи малоефективні підходи внаслідок звички, опору змінам або недостатньої мотивації до

впровадження інновацій. Освітній процес у такому разі залишається статичним, попри нові виклики, технологічні можливості та зростаючі потреби учнів. У природничій освіті педагогічна інерція проявляється у збереженні традиційних методів викладання, орієнтованих на відтворення фактологічного матеріалу (наприклад, назв хімічних елементів, формул чи біологічних термінів) замість формування критичного мислення, розвитку експериментальної діяльності й міждисциплінарних зв'язків. Інерційність посилюється ігноруванням сучасних технологій: відмовою від цифрових лабораторій, симуляцій та інтерактивних платформ, які здатні зробити навчання наочним, дослідницьким і привабливим для учнів. Вона також виявляється у недостатній адаптації навчання до індивідуальних особливостей здобувачів освіти та до актуальних екологічних, наукових і технологічних реалій, зокрема змін клімату чи розвитку біотехнологій. Часто природничі дисципліни викладаються ізольовано, як окремі предмети, без демонстрації їх взаємозв'язку та реального застосування, що знижує інтерес учнів і зменшує сприйняття природничих наук як цілісної системи. Педагогічна інерція призводить до зниження мотивації до вивчення природничих предметів, оскільки учні не бачать їхньої актуальності та практичної цінності: уроки хімії можуть зводитися до заучування періодичної таблиці, а біологія – до механічного повторення термінів без зв'язку з життєвими ситуаціями та науковими відкриттями.

Отже, педагогічна інерція природничої освіти виявляється в уповільненому оновленні змісту, методів і форм навчання, що зумовлено тривалою домінацією традиційних підходів, орієнтованих на предметоцентричну логіку й репродуктивний характер засвоєння знань. Така інерція виникає як результат історично сформованої моделі навчання природничих дисциплін, де пріоритет віддавався засвоєнню фактологічного матеріалу та алгоритмів, а не формуванню дослідницької культури, критичного мислення й уміння працювати з науковою інформацією.

У сучасних умовах вона проявляється у збереженні фронтальних форм роботи, недостатньому використанні міждисциплінарного потенціалу природничих наук, обмеженому застосуванні цифрових технологій та інтерактивних інструментів моделювання. Важливою ознакою інерційності є розрив між вимогами сучасної науки, яка розвивається динамічно та використовує складні аналітичні інструменти, і шкільною практикою, що нерідко залишається прив'язаною до лінійного викладу матеріалу та повторення типових завдань.

В українському освітньому просторі інерція посилюється наслідками тривалої стандартизації змісту, недостатньою матеріально-технічною базою окремих шкіл, а також фрагментарністю впровадження STEM-підходів та проєктної діяльності. Упровадження реформи «Нова українська школа» створило передумови для переходу до компетентнісної моделі, однак природничі предмети все ще часто реалізуються в руслі традиційних схем, де діяльнісна складова та практичні експерименти займають другорядне місце. Ситуацію ускладнюють наслідки війни: руйнування шкіл, змішаний формат навчання, міграція учнів та вчителів, обмежений доступ до лабораторного обладнання, що підсилює потребу у цифрових моделях, але водночас поглиблює нерівність між школами.

Педагогічна інерція також виявляється у збереженні уявлень про природничу освіту як систему, що «не потребує» методичної модернізації, адже її зміст нібито визначається «об'єктивними законами природи». Такий підхід нівелює значення

дидактичних інновацій, цифрових ресурсів, віртуальних лабораторій і сучасних методик моделювання біологічних, хімічних чи фізичних процесів, які сьогодні є невід'ємними складовими розвитку наукової грамотності учнів.

Завдання майбутнього оновлення природничої освіти полягають у переході від репродуктивних форм навчання до моделі, зорієнтованої на дослідницьку діяльність, критичне мислення та роботу з науковою інформацією. Значущим напрямом є масштабування STEM-підходів, інтеграція міждисциплінарних рішень і проектно-дослідницького навчання, що відповідає глобальним трендам розвитку природничої грамотності. У центрі модернізації природничої освіти постає потреба в інтеграції змісту, методів і технологій навчання, адже сучасний учитель природничих дисциплін має володіти не лише предметними знаннями, а й здатністю поєднувати різні галузі науки у цілісні навчальні модулі. Інтегроване бачення природничих процесів забезпечує формування в учнів системного мислення, дозволяє виявляти міжпредметні зв'язки, моделювати складні явища та приймати рішення на основі наукових даних. Тож потребують оновлення навчальні програми, що поєднують фізику, хімію, біологію, екологію та технології у єдину структуру сучасної природничої грамотності.

Важливим кроком для України стає створення мережі цифрових лабораторій і відкритих освітніх платформ, які компенсують нестачу обладнання, спричинену як історичною нерівністю між школами, так і руйнуваннями освітньої інфраструктури внаслідок війни. Поширення VR/AR-технологій, онлайн-симуляцій та інтерактивних моделей забезпечує можливість проведення експериментів у дистанційному або змішаному форматі.

Перспективним напрямом є оновлення програм підготовки й підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін, спрямоване на формування технологічної грамотності, уміння працювати з даними, організовувати дослідницькі завдання та підтримувати пізнавальну активність учнів. Такі програми мають інтегрувати цифрові інструменти моделювання, аналітичні платформи й сучасні екологічні та біотехнологічні контексти.

Важливими залишаються перегляд змісту навчальних матеріалів, зокрема підручників і методичних рекомендацій, їх адаптація до сучасної наукової картини світу, впровадження екологічних, біомедичних і технологічних акцентів, що відповідають глобальним та національним пріоритетам сталого розвитку. Комплексне поєднання технологічних інновацій, методичної модернізації, професійного розвитку вчителя та системної державної підтримки створює потенціал для подолання педагогічної інерції природничої освіти й забезпечує формування покоління учнів, здатних до наукового мислення, екологічної відповідальності та практичного застосування знань у складних умовах сучасного світу.

Подолання педагогічної інерції природничої освіти потребує переходу від репродуктивної моделі подання матеріалу до дослідницько орієнтованого навчання, розширення використання цифрових інструментів візуалізації та моделювання, інтеграції міждисциплінарних рішень, а також підвищення ролі практичних і лабораторних занять. Важливою умовою стає професійний розвиток учителя, спрямований на формування здатності до педагогічного дизайну, роботи з даними, організації експериментів та підтримки пізнавальної активності учнів. Такий підхід створює можливості для формування сучасної природничої грамотності, що

відповідає вимогам науково-технологічного розвитку та глобальних освітніх тенденцій.

Євгеній Барбаш

## ВИМОГИ ДО ОСВІТНІХ ПРОГРАМ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

Федеративна Республіка Німеччина є однією з найпопулярніших країн Європи для здобуття вищої освіти. Вона відома високою якістю навчання, сильною науково-дослідною базою та широким вибором освітніх програм, які викладаються як німецькою, так і іноземними мовами. Німецькі університети мають міжнародне визнання завдяки інноваціям, чітким академічним стандартам і тісній співпраці з промислово-виробничими партнерами.

Магістерські освітні програми в Німеччині спрямовані на поглиблення фундаментальних теоретичних знань і розвиток практичних навичок, необхідних для наукової діяльності чи професійної кар'єри. Щоби забезпечити високий рівень освіти, університети дотримуються національних та європейських стандартів щодо структурування освітніх програм, змісту навчання та вимог до вступників.

Вступ на магістерські програми в Німеччині відбувається за чітко визначеними академічними та мовними критеріями. Кандидати повинні мати **визнаний диплом бакалавра** (або еквівалентний ступінь) у відповідній галузі знань [1].

Наприклад, для вступу на магістерську освітню програму з комп'ютерних наук (Computer Science) необхідний диплом бакалавра з комп'ютерних наук, програмної інженерії чи суміжної технічної спеціальності. На навчання за освітньою програмою магістерського рівня з міжнародних відносин (International Relations) приймаються абітурієнти з дипломом у галузі політології, права або соціальних наук. Університет оцінює відповідність диплома німецькому стандарту, користуючись, зокрема, базою даних Anabin [1].

Більшість університетів очікують добрий або дуже добрий середній бал, зазвичай, не нижче 2,5 за німецькою шкалою оцінювання (де 1,0 – відмінно, а 5,0 – незадовільно). Проте висококонкурентні освітні програми можуть вимагати вищих навчальних результатів і складнішої підготовки у відповідних дисциплінах.

Вимоги до мовної компетенції залежать від мови викладання. Зокрема, для освітніх програм німецькою мовою необхідно надати сертифікати: *TestDaF* (мінімум рівень 4 у кожному розділі), *DSH-2* або *DSH-3*, *Goethe-Zertifikat C1* або *C2*. Для програм англійською мовою приймаються: *IELTS* (мінімальний бал 6.5–7.0), *TOEFL iBT* (приблизно 90–100 балів). Якщо попередній ступінь освіти здобуто англійською мовою, вимога щодо сертифікату може бути скасована.

Окрім академічних виписок і сертифікатів, вступники мають представити:

- мотиваційний лист або есе, де вказуються академічні інтереси та професійні цілі;
- два рекомендаційні листи від викладачів або роботодавців;
- резюме (CV) з описом ступеня освіти, досвіду роботи, наукових досліджень;

- портфоліо (необхідно для освітніх програм у галузі мистецтва, архітектури чи дизайну);
- результати співбесіди або вступного іспиту (для освітніх програм із високим рівнем конкуренції, наприклад, із психології, бізнесу, інженерії).

Кожен університет або факультет може встановлювати додаткові вимоги відповідно до профілю освітньої програми. Наприклад, Мюнхенський технічний університет (Technische Universität München) для вступу на магістратуру з машинобудування може вимагати проходження письмового тесту на визначення технічних й аналітичних навичок абітурієнта. Фрайбурзький університет (Universität Freiburg) ставить вимогу підтвердження знань із статистики, програмування або вищої математики для вступу на освітню програму аналіз даних та моделювання (Data Analysis and Modeling). Берлінський університет мистецтв (Berlin University of the Arts) передбачає представлення вступниками художнього портфоліо та проходження практичного іспиту. Для професійно орієнтованих програм (MBA, Public Administration, Engineering Management тощо) може знадобитися 1-2 роки досвіду роботи за фахом.

Освітня система Німеччини функціонує відповідно до Болонського процесу, що уніфікує структуру вищої освіти в Європі. Типова магістерська освітня програма триває два роки (чотири семестри) та охоплює 120 кредитів ЄКТС (Європейська система трансферу кредитів). Деякі спеціалізовані програми можуть тривати три семестри (90 ЄКТС) [2].

Усі освітні програми мають бути акредитовані офіційними агентствами (наприклад, Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programs). Акредитація гарантує, що навчальні плани, методи викладання та результати навчання відповідають національним та європейським стандартам.

Освітні програми магістерського рівня в Німеччині здебільшого включають:

- науково-дослідні модулі, лабораторні роботи, семінари та кваліфікаційну роботу (30 кредитів ЄКТС);
- практичну підготовку, стажування чи проекти у співпраці з компаніями.

Німеччина активно підтримує міжнародну освіту. Заклади вищої освіти пропонують понад 300 освітніх програм магістерського рівня англійською мовою. Багато з них передбачають академічні обміни через програми Erasmus+, Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) чи подвійні дипломи з іноземними закладами.

Типовий процес вступу складається з кількох етапів:

1. Пошук програми – абітурієнти обирають відповідну програму на сайті університету або через платформу DAAD [1].

2. Підготовка документів – усі академічні документи мають бути офіційно перекладені та за потреби – нотаріально завірени.

3. Подання заявки:

Багато університетів користуються платформою Uni-Assist, яка перевіряє документи іноземних абітурієнтів. Деякі заклади вищої освіти приймають заявки безпосередньо через власні онлайн-системи.

4. Терміни подачі:

Зимовий семестр (жовтень–березень): дедлайни, як правило, – між травнем і липнем. Літній семестр (квітень–вересень): дедлайни – між листопадом і січнем.

5. Віза та зарахування: іноземні студенти (поза ЄС) повинні отримати студентську візу та підтвердити фінансову спроможність (наприклад, наявність «блокованого» рахунку з мінімальною сумою **11208 євро** на рік станом на 2025 рік) [1].

Навчання в магістратурі Німеччини – це можливість отримати якісну освіту, долучитися до сучасних досліджень і стати частиною міжнародного академічного середовища. Вимоги до освітніх магістерських програм спрямовані на забезпечення високого рівня підготовки студентів і підтримання стандартів викладання, досліджень та інновацій. Незалежно від того, чи обирає студент дослідницьку програму в Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU Munich), технічний курс у Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen (RWTH Aachen), чи прикладну спеціальність у Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (HTW Berlin), усі вони базуються на тих самих принципах – **якість, прозорість та академічна добросовісність**, що є візитною карткою німецької вищої освіти.

### Список використаних джерел

1. DAAD. Deutscher Akademischer Austauschdienst. URL: <https://www.daad-ukraine.org>.
2. My German University. URL: <https://www.mygermanuniversity.com>.

*Анатолій Боровик*

### **ІВАН ПАВЛОВИЧ НЕЛІП – ДЕКАН ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА (ГРУДЕНЬ 1977 Р. – БЕРЕЗЕНЬ 1985 Р.)**

Важливим структурним підрозділом вищої школи є факультет. У 70-х – першій половині 80-х років ХХ ст. у Чернігівському державному педагогічному інституті (ЧДПІ) було їх шість, одним з яких був – історичний. З 1 грудня 1977 р. до 1 березня 1985 р. деканом цього факультету працював Іван Павлович Неліп. Двадцять дев'ять років він пропрацював на різних посадах педагогічного інституту – старшого викладача, доцента, завідувача кафедри, декана факультету. Головним завданням цієї статті ми ставимо з'ясувати педагогічну діяльність та керівництво історичним факультетом І.П. Неліпом.

Народився він 23 грудня 1921 р. у с. Бобруйки Остерського району Чернігівської області у сім'ї селянина-середняка. З 1929 р. до 1936 р. навчався у Бобруйківській семирічній школі. З 1936 р. продовжив навчання у Остерській середній школі № 1, яку закінчив у 1939 р. У цьому ж році вступив на перший курс Першого Київського державного медичного інституту. Проте провчившись у ньому два місяці був призваний до лав червоної армії.

У листопаді 1939 р. І.П. Неліп стає курсантом 145 відділення навчального батальйону 25 легкої танкової бригади Західного особливого військового округу. Після завершення навчання у травні 1940 р. був призначений командиром танку 138 відділення тієї ж танкової бригади. З квітня 1941 р. був командиром танкового взводу військової частини 9646 Західного особливого військового округу. З липня

1941 р. до вересня того ж року помічник командира взводу 603 стрілецького полку Західного фронту.

4 вересня 1941 р. у бою на Західному фронті був тяжко поранений і протягом восьми місяців лікувався у евакуаційному шпиталі № 1347. Після завершення лікування з квітня 1942 р. і до демобілізації у жовтні 1945 р. працював старшиною господарської частини цього ж шпиталю.

Повернувшись з армії Іван Павлович влаштувався на роботу до Остерської машино-тракторної станції, де був обраний на посаду звільненого секретаря первинної партійної організації. У цей же час вступає на перший курс заочного відділення історичного факультету Київського державного університету імені Тараса Шевченка, який успішно закінчує у 1950 р.

З березня 1946 р. до лютого 1949 р. він працює інструктором Остерського районного комітету КП(б)У. Майже рік працював у тому ж партійному комітеті на посаді завідувача відділу партійних організацій, а із січня 1950 р. до жовтня того ж року – на посаді секретаря партійного комітету. Наступні чотири роки, до листопада 1954 р. він працював на посаді другого секретаря Остерського районного комітету КПУ [1, арк. 2].

У листопаді 1954 р. Іван Павлович змінює місце проживання, переїздить до селища Любеч і обирається першим секретарем районного комітету КПУ. На цій посаді він перебуває до серпня 1958 р. Пропрацювавши тринадцять років на партійній роботі за направленням Чернігівського обласного комітету КПУ він вступає до аспірантури Академії суспільних наук при ЦК КПРС у Москві, де навчається до липня 1961 р. У травні наступного року захищає дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук.

У серпні 1961 р. очолює лекторську групу Чернігівського обласного комітету КПУ. Пропрацювавши на цій посаді один рік у серпні 1962 р. він переходить на викладацьку роботу до Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т.Г. Шевченка. З 1961 до 1965 рр. обирався депутатом Чернігівської обласної ради.

Із серпня 1962 р. один семестр працював на посаді старшого викладача кафедри історії КПРС та наукового комунізму, а із січня 1963 р. до вересня 1976 р. очолював цю ж кафедру. З вересня 1976 р. до листопада 1977 р. працював доцентом вищезгаданої кафедри З 1972 р. до 1977 р. знову був обраний депутатом Чернігівської обласної ради у якій очолював комісію з народної освіти. Разом з тим працював позаштатним лектором обласного комітету КПУ та входив до складу лекторської групи постійних курсів партійно-радянських працівників.

Як лектор обласного товариства «Знання» кожного року проводив більше двадцяти лекцій у трудових колективах області. Крім того, на громадських засадах виконував обов'язки декана факультету учителів історії та суспільствознавства університету наукових і педагогічних знань для учителів м. Чернігова [2, арк. 4].

У грудні 1977 р. був обраний деканом історичного факультету. Особливу увагу в своїй роботі, як керівник структурного підрозділу інституту, Іван Павлович зосередив на якості підготовки і проведення навчальних занять викладачами факультету. Аналізуючи результати 1977–1978 начального року декан факультету зосередив увагу членів вченої ради на матеріалах контрольних відвідувань лекційних і семінарських занять. Він назвав п'ять прізвищ викладачів як загальноінститутських так і факультетських кафедр, які на його думку, на низькому рівні провели навчальні заняття, на яких він був присутнім. Причиною цього він

вважав «погану підготовку викладачів до занять». Як наслідок невідповідності до занять було й те, що окремі викладачі (вказано два прізвища) «за 20–25 хвилин до дзвінка відпускають студентів із занять» [3, арк. 18].

На засіданні однієї з вчених рад факультету декан наводив приклад відвідання лекцій з історіографії, які проводив доцент Б. За 3 чи 4 лекції викладач повідомив студентам дві третини програмового матеріалу. Одна третина навчального матеріалу мала бути з'ясована на восьми заняттях, що залишилися ще не проведеними. В організації лекцій у цього викладача була своя специфіка, вони не мали ні початку, ні кінця, тематика лекцій не узгоджувалася з тематичним планом [4, арк. 10].

Аналізуючи доповіді та виступи декана на вчених радах факультету ми помічаємо їх критичну спрямованість. Причому це стосувалося як завідувачів кафедр так і всіх викладачів та співробітників. Тому на засіданнях вчених рад пасивних глядачів не було, а більшість присутніх брали активну участь у обговоренні повістки денної зібрання.

Ще одна з актуальних проблем була у центрі уваги Івана Павловича, а саме, виконавська дисципліна як викладачів, так і співробітників факультету. Декана особливо турбувало питання запізнення студентів і викладачів на заняття. Характерною особливістю стилю роботи декана було те, що на початку кожної пари він перебував у коридорі третього поверху, де розміщувався факультет і спостерігав, як організовано розпочиналися навчальні заняття. Іноді йому доводилося тут же у коридорі спілкуватися із студентами, які спізнювалися на заняття, а з викладачами йому доводилося спілкуватися з проблем запізнення у своєму кабінеті уже після занять.

Питання спізень та явки на заняття обговорювалися також і на вчених радах факультету. Декан посилався на неухважність окремих викладачів, яких доводилося телефоном викликати на заняття, та вказував два прізвища доцентів загальноінститутських кафедр, які взагалі не з'явилися на заняття через ті ж причини» [5, арк. 18].

Під постійним контролем декана були журнали академічних груп. Перевіряючи їх Іван Павлович приходив до висновку, що окремі викладачі не контролюють присутності студентів на заняттях і не виконують наказ ректора з цього приводу. Звертаючись до завідувачів кафедр декан прохав їх разом із викладачами проаналізувати стан ведення журналів та дотримуватися вимог ведення записів у ньому. Окрім того, окремі викладачі не контролювали студентів у ході занять і тому вони займалися на них чим завгодно, що не раз спостерігалось на заняттях з історії середніх віків та деяких спецкурсів.

Основним джерелом для висловлення зауважень окремим викладачам слугували контрольні відвідування навчальних занять деканом факультету. Підсумовуючи роботу викладачів за семестр чи навчальний рік та аналізуючи відвідані заняття Іван Павлович замічав тенденцію у з'ясуванні питань семінарських занять, коли звертається більше уваги на фактаж, а от на питання щодо узагальнень і висновків майже не зосереджується увага. Це також стосувалося використання документів, які допомагали більш детальному розкриттю ходу подій, а от щодо узагальнень студентів, які стосувалися їх аналізу, то на цей бік справи уваги не звертали.

Серйозним недоліком у роботі викладачів факультету був низький рівень використання засобів унаочнення на навчальних заняттях. Технічні засоби навчання «застосовуються все рідше і рідше». Значна кількість навчальних карт, схем, ілюстративних матеріалів «втратили свій естетичний вигляд» і потребують ремонту чи заміни. Він вимагав від завідувачів кафедр та лаборантів проведення ревізії існуючих засобів навчання та придбання нових.

На особливому контролі декана була успішність студентів. Причому, як свідчить звіт про роботу історичного факультету за 1977–1978 навчальний рік успішність студентів була стабільною протягом кількох років. Так загальні показники успішності у 1976 р. становили 98%, у 1977 р. – 99,6%, у 1978 р. – 97,9%. Показники успішності по курсах становили:

| Курс | 1975 - 1976 н.р. | 1976 - 1977 н.р. | 1977 - 1978 н.р. |
|------|------------------|------------------|------------------|
| I    | 100%             | 98,8%            | 95,9%            |
| II   | 95%              | 100%             | 97,8%            |
| III  | 97,2%            | 100%             | 100%             |
| IV   | 100%             | 100%             | 98,6%            |

У той же час, студенти, які навчалися на «4» і «5» була такою:

| Курс | 1975 - 1976 н.р. | 1976 - 1977 н.р. | 1977 - 1978 н.р. |
|------|------------------|------------------|------------------|
| I    | 86,1%            | 77,5%            | 74,5%            |
| II   | 55%              | 78,9%            | 61,5%            |
| III  | 59,7%            | 66,2%            | 92,8%            |
| IV   | 70,9%            | 75,7%            | 72,6%            |

На «відмінно» літню сесію склали: 1976 р. – 39 студентів, 1977 р. – 60 студентів, 1978 р. 70 студентів. У восьми групах із тринадцяти, що навчалися на факультеті не було незадовільних оцінок. Проте, у 61 студента за результатами літньої сесії були задовільні оцінки, а 10 студентів отримали незадовільні оцінки [6, арк. 22 - 23].

Важливим засобом проміжного контролю була атестація студентів. У полі зору декана факультету був аналіз її результатів. Так, в ході аналізу підсумків результатів начальної роботи за 1980–1981 н.р. Іван Павлович наголошував на важливості дотримуватися викладачами пунктів положення про атестацію студентів. Окремі викладачі підходили до виставлення атестації формально. У деяких студентів у академічних журналах вказано про їх не атестацію, але були студенти у яких відсутні оцінки і не вказано чи вони атестовані, чи не атестовані. За положенням про атестацію це означало відсутність атестації. Згідно положення не атестовані студенти не допускаються до заліків та екзаменів.

Дивна картина пов'язана з атестацією склалася у викладачів кафедри іноземних мов. Вони стверджували, що «через два тижні після атестації боржники автоматично звільняються від заборгованості». Логічно декан ставив запитання: «Звідки Ви таке взяли?» І пояснив, що таке надумане оправдання лише для тих, хто не бажав додатково працювати із студентами і не мати клопоту в роботі з ними [7, арк. 13].

Особлива увага декана була звернута на здійснення постійного поточного контролю за роботою студентів. Турбувало його саме те, що незначна кількість студентів брала участь у обговоренні питань семінарських занять. Судячи із кількості оцінок, які отримували студенти за участь у семінарських заняттях їх було по 2-3, тобто стільки, скільки питань виносилося на обговорення даної теми.

Декан наводив приклади. Так, з історії КНРС (доц. М.) у 11 гр. навчалася 30 студентів, після шести занять лише 12 мали оцінки у інших вони відсутні. Тобто на кожне заняття припадає по 2 оцінки. У цій же групі з історії стародавнього світу (доц. Я.) після семи занять у 12 студентів відсутні оцінки, це означає, що майже три студенти оцінюються на одному занятті. У 12 гр. з історії стародавнього світу (ас. Г.) пройшло сім занять, оцінки мали половина студентів. У цій же групі з історії СРСР (ст. в. Є.) пройшло 5 занять, а третина студентів не мали оцінок. А з української літератури (ст. в. П.) на два заняття є три оцінки [8, арк. 12]. Наведених прикладів було значно більше і вони стосувалися основної частини навчальних дисциплін, що вивчалися на факультеті. Тобто, на думку декана, самостійна робота з підготовки до занять основної маси студентів академічних груп була поза контролем з боку викладачів.

Окрім того, декан в ході обговорення питань організації навчальних занять не раз актуалізував питання організації дискусій в ході семінарів, формування у майбутніх учителів уміння аргументувати, відстоювати точку зору. Проте, контрольні відвідування давали можливість висловлювати й такі позиції. «Часто-густо студенти замість аргументованого виступу читають переписані тексти», іноді переплутуючи терміни, не розуміючи змісту, а викладачі мовчать. Обговорення відсутні, запитань немає. Яка користь від таких занять? Замість організації дискусії, зачитування рефератів. Пропонувалося деканом як кафедрам так і викладачам переглянути підходи в організації освітнього процесу [9, арк. 13]

Як уже вказувалося раніше, успішність студентів на історичному факультеті тривалий час була у межах 98 відсотків. Проте, у 1980–1981 н.р. загальна успішність студентів знизилася більше ніж на 2 відсотки, а разом з тим погіршилися й інші показники. Це стало приводом до детального аналізу роботи викладачів.

У своєму виступі на вченій раді керівник факультету детально зупинився на погіршенні об'єктивних показників їх роботи. Так, загальна успішність зменшилася на 2,7% і становить 96%, якість знань (тобто студентів, що навчаються на «4» і «5») теж знизилася до 63 відсотків, кількість відмінників стала 52 проти 59 у минулому році. Збільшилася кількість студентів, що мали незадовільні оцінки – було 3, стало 13.

Проаналізовано було і результати сесії по групах. Найгірші показники мала 31 група, куратор Г. У ній 4 студенти мали незадовільні оцінки, а 20 здебільшого – задовільні. Лише 7 студентів із 26 навчалися без трійок. Далі були названі 11, 12, 13, 24 і 34 групи та їх куратори які мали дещо кращі, але все таки низькі показники успішності.

Були також названі предмети та їх викладачі, які мали найнижчі показники успішності. Так, найбільше задовільних оцінок було на I курсі з історії КНРС (доц. М.), історії СРСР (доц. Ч.), історії стародавнього світу (ст. в. Р.). На II курсі найбільше задовільних оцінок було з історії СРСР (доц. Б.) та філософії (доц. З.). На III курсі – з політекономії (доц. Ч.) та історії СРСР (доц. Б.). Із 15 незадовільних оцінок студенти

отримали з політекономії (доц. Ч.), 6 – з історії СРСР (вказані 3 доценти) та 1 з філософії (доц. З.) [10, арк. 9 – 10].

Отже, аналіз архівних матеріалів, а саме: протоколів засідання вчених рад факультету, звітів про роботу факультету, доповідей та виступів декана та членів вченої ради свідчать, що характерною особливістю роботи І.П. Неліпа як декана історичного факультету була критична спрямованість його виступів із вказуванням конкретних прізвищ та недоліків у їх роботі. Особлива увага його як керівника структурного підрозділу вишу була звернута на якість підготовки викладачів до навчальних занять, виконавська дисципліна викладачів і співробітників. Значну кількість часу він приділяв контролю за освітнім процесом шляхом відвідування навчальних занять викладачів факультету, перевірки ведення академічних журналів, контроль за успішністю студентів та інше.

Не буде повною характеристика керівника структурного підрозділу інституту без власних спогадів автора цієї статті. Особисте моє знайомство з деканом факультету відбулося у кінці вересня 1982 р., коли разом із завідувачем кафедри історії СРСР та УРСР доц. М.С. Чуприною ми зайшли до кабінету Івана Павловича. Завідувач кафедри представив мене як учителя історії Козелецької СШ №2 про якого було багато позитивних відгуків як методистів з педпрактики так і студентів, які проходили практику в учителя А.М. Боровика.

У ході цієї зустрічі я дізнався, що завідувач кафедри М.С. Чуприна за погодженням з деканом факультету направляв на адресу дирекції Козелецької СШ №2 лист-запрошення учителю А.М. Боровику на роботу викладача кафедри історії СРСР та УРСР Чернігівського педінституту. Я пояснив, що цього листа у школі мені ніхто не показував, лише заступник директора говорила, що мною, як учителем історії, цікавляться у Чернігівському педінституті.

Під час мого представлення ректору ЧДП імені Т.Г. Шевченка професору О.Ф. Явоненку були присутні як декан факультету І.П. Неліп так і завідувач кафедри М.С. Чуприна. Посилаючись на відгуки студентів факультету (С. Резніченка, В. Довбні, М. Кубрака й інших) та методистів (проф. В.М. Мельника та доц. С.М. Мельника) вони позитивно характеризували мою роботу в школі і вважали, що працюючи у вищій школі він матиме позитивні характеристики від студентів.

Пам'ятним для мене було спілкування з деканом з проблем підготовки до навчальних занять, а особливо щодо підготовки їх конспектів. Працюючи в школі я добре знав, що основним показником підготовки учителя до навчальних занять є наявність конспектів цих занять. А щодо вищої школи, то я з перших днів роботи намагався з'ясувати, якими мають бути конспекти чи якісь інші матеріали, що свідчитимуть про рівень підготовки викладача до навчального заняття. Пошук відповіді на ці питання проходив кількома шляхами. Перший – це пошук відповіді у методичних публікаціях. Проте й спілкування з викладачами кафедри та інституту давало можливість більш детально зрозуміти саму проблему.

Відразу скажу, що спільної позиції щодо цієї проблеми у своїх колег я не знайшов. Єдиний, хто з розумінням проблеми мені пояснив методичні терміни: «конспект заняття», «текст лекції», «плани практичних занять» та інші це був Іван Павлович Неліп. Він не лише дав пояснення термінам, а й на власному прикладі показав тексти лекцій та обов'язкові їх компоненти, власні розробки конспектів як лекційних так і семінарських занять. У розмові з деканом я знайшов спільні позиції

щодо ролі і значення попередньої підготовки викладача до навчальних занять та розробці допоміжних матеріалів у з'ясуванні навчальної проблеми.

Залишилося у моїй пам'яті і згадка про відвідання моїх навчальних занять деканом факультету. Через місяць роботи на факультеті декан поцікавився у мене як ідуть справи з організації освітнього процесу і повідомив, що у найближчий час він відвідає мої заняття. Напередодні контрольного відвідування він повідомив мету цього відвідування, вказавши ознайомлення з організаційними аспектами проведення як лекції так і семінарського заняття.

В ході аналізу відвіданих занять Іван Павлович чітко визначив аспекти на яких він зосередив увагу та проаналізував їх. Він висловив багато позитивних вражень від занять, послідовність і продуманість моїх дій, вказавши, що більш ніж десятирічний термін роботи у загальноосвітній школі мав свій позитивний відбиток і у вищій школі. Єдиним побажанням було у подальшому розширити документальну базу та збільшити засобів унаочнення освітнього процесу. Компетентність керівника у проведенні аналізу навчальних занять була безсумнівною і мала позитивний стимул для викладача.

На початку другого семестру 1984–1985 навчального року, а саме 12 лютого 1985 р. Іван Павлович написав заяву про звільнення з посади декана історичного факультету за власним бажанням, залишившись працювати в інституті на посаді доцента кафедри історії КПРС. З 1 березня 1985 р. наказом ректора професора О.Ф. Явоненка І.П. Неліпа було звільнено з посади декана [11].

Причиною звільнення, на наш погляд, була необхідність проведення деяких змін у керівному складі інституту. На початку 1985 р. ректору стало відомо, що проректора з навчальної роботи доц. С.М. Кадетова Міністерство освіти СРСР з вересня 1985 р. відряджає до Республіки Афганістан на 2 роки у якості консультанта Кабульського педінституту і керівника групи радянських спеціалістів. Тому виникла необхідність пошуку нової кандидатури на цю посаду. У списку резерву керівного складу інституту (за словами О.Ф. Явоненка) був М.О. Рудько, який працював заступником декана історичного факультету. Вибір пав саме на нього.

Коли у березні 1985 р. я дізнався про зміну керівництва історичного факультету, при зустрічі з Іваном Павловичем виникло у мене єдине питання: «Яка причина написання заяви?» Він сказав: «Не питайте». Відступивши кілька кроків, з притаманною для нього посмішкою, доповнив: «По просьбе трудящихся», і пішов до навчальної аудиторії. Наступні шість років І.П. Неліп працював доцентом вищезгаданої кафедри. З першого липня 1991 р. у віці 70 років він звільнився з роботи [12]. А 10 жовтня 2012 р. Івана Павловича Неліпа не стало.

На моєму тривалому трудовому життєвому шляху зустрічалося багато різних керівників шкіл, інститутів, університетів інших установ і організацій та їх підрозділів. Проте саме про Івана Павловича Неліпа, яскравого представника радянського періоду, який уболівав за доручену справу і намагався достойно виконувати її, я згадую. Правдивість, об'єктивність, принциповість відрізняла його стиль роботи від інших. Тому про таку людину варто пам'ятати.

### **Список використаних джерел**

1. Архів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (далі Архів НУЧК ім. Т.Г. Шевченка), ф. Р.- 608, оп. 3к, спр. 1249 (без обліку аркушів).

2. Там само.
3. Державний архів Чернігівської області (далі ДАЧО), ф. Р.- 608, оп. 2, спр. 845, 83 арк.
4. Там само, спр. 953, 88 арк.
5. Там само, спр. 845, 83 арк.
6. Там само.
7. Там само, спр. 953, 88 арк.
8. Там само, спр. 1122, 94 арк.
9. Там само, спр. 1013, 88 арк.
10. Там само.
11. Архів НУЧК ім. Т.Г. Шевченка, ф. Р.- 608, оп. 3к, спр. 1249 (без обліку аркушів).
12. Там само.

*Анатолій Боровик*

### ВІД ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДО ВИЩОЇ (СПОГАДИ)

У моєму тривалому трудовому шляху є один значимий епізод, а саме перехід з посади учителя історії Козелецької загальноосвітньої середньої школи №2 на посаду викладача кафедри історії СРСР та УРСР Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т.Г. Шевченка. Не в кожного учителя виникає можливість і бажання такої зміни трудового шляху. У цих спогадах я намагатимуся відтворити пройдений мною шлях від роботи учителя загальноосвітньої школи до виконання обов'язків науково-педагогічного працівника вищої школи.

У Козелецькій середній школі №2 у середині 70-х років ХХ ст. працювало два учителі історії на повні ставки: я та Валентина Омелянівна Самусь. У кожного з нас було академічне навантаження як у 5 - 9 класах, так і у старшій школі. Окрім того, доводилося виконувати обов'язки класного керівника та керувати історико-краєзнавчим гуртком.

Працюючи у школі, мені також доводилося виконувати обов'язки голови методичного об'єднання учителів історії Козелецького району, до якого входили більше 50 учителів. Кожного місяця ми збиралися у залі засідань методичного кабінету районного відділу освіти для обговорення методичних проблем організації освітнього процесу. До моїх обов'язків входило не лише планування роботи об'єднання, а й визначення проблем обговорення та відповідальних за підготовку інформації для дискусій, виїзд до шкіл з метою проведення відкритих уроків та їх аналізу. Окрім того, мені доводилося керувати на усіх засіданнях та тримати під контролем їх підготовку та проведення. Це дало змогу установити більш тісні контакти з учителями району, дізнатися про їх успіхи в роботі, а разом з тим і проблеми та творчі пошуки багатьох з них.

Разом з тим я брав участь у поквартальних засіданнях керівників районних методичних об'єднань учителів історії Чернігівської області, які проводилися на базі обласного інституту підвищення кваліфікації учителів. Такі зібрання мали теж позитивну роль у обміні досвідом організації роботи методичних об'єднань. Особливо корисними були червневі тижневі чи двотижневі зібрання, на яких

проходило не лише обговорення актуальних проблем, а й проходили екскурсії до навчальних кабінетів шкіл Чернігова і області та м. Києва.

Корисною для мене як учителя історії була участь у вступних кампаніях до вищих навчальних закладів. У Ніжинському державному педагогічному інституті імені М. Гоголя у другій половині 70-х років ХХ ст. для прийому вступних іспитів з історії СРСР запрошували учителів історії з кількох районів Чернігівщини. Так як, на той час в інституті був відсутній історичний факультет та кафедра історії СРСР, а працювала кафедра історії КПРС, то на вступних іспитах з історії екзаменаторами призначали викладача інституту та шкільного учителя історії. На той час вступний екзамен з історії складали абітурієнти, що вступали на філологічний факультет (українська та російська філологія), факультет іноземних мов та на музично-педагогічний факультет.

Важливою для мене була можливість порівняти результати освітньої діяльності різних шкіл, побачити позитивні і негативні здобутки абітурієнтів, а разом з тим зробити висновки щодо подальших власних коректив у роботі. Проте, ще більшу користь для мене відіграло спілкування з викладачами інституту, які мали наукові ступені та вчені звання. Вже на першому екзамені я зрозумів, що присутній на ньому учитель історії є повноцінним екзаменатором, а не якимось допоміжним елементом, що з ним радяться, його думку враховують. Я вдячний за підтримку та поради кандидатам історичних наук, доцентам С.Й. Томеку, І.П. Костенку, В.Б. Сікорському, ст. викл. Г.І. Штепурі. Особливо відзначали вузівські викладачі моє вміння аргументувати екзаменаційні оцінки, коли після моїх пояснень сам абітурієнт визначав оцінку.

За результатами вступної кампанії 1979 р. викладачі інституту не лише дякували мені за роботу, а й радили мені обирати тему дисертаційного дослідження та обіцяли сприяння у її затвердженні. Ректор інституту Ф. С. Арват у розмові зі мною висловив пропозицію подальшої співпраці та можливого трудовлаштування в інституті.

Наступного року я знову брав участь у вступній кампанії Ніжинського педінституту. Цього року у мене встановилися більш тісні контакти з доц. Сікорським В.Б., який цікавився моїми успіхами в роботі. Він знав, що я одружився і чекав поповнення у сім'ї. Крім того, я пояснив ті труднощі з вибором дослідницької теми в учителя сільської місцевості, який потребував постійних консультацій.

Саме тому він пообіцяв, що з наступного навчального року він познайомить мене із своїми товаришами з Київського університету імені Т. Шевченка, які проконсультують мене і допоможуть визначитися з темою дослідження.

З вересня 1980 р. я уже міг спілкуватися з деякими викладачами історичного факультету Київського університету імені Т. Шевченка. Кількома з них була мені запропонована різна тематика дисертаційного дослідження, з якою потрібно було більш детально познайомитися і обрати одну із них.

Відразу відзначу, що процес вибору теми був дуже тривалим. Знайти необхідну літературу у районній бібліотеці було неможливо, тому доводилося їхати до Києва у бібліотеку В. Вернадського. В учителя історії крім одного вихідного дня був ще один методичний день, тобто вільний від уроків. Ось тому і вибір теми дещо затримався. До вересня 1982 р., тобто до остаточного затвердження теми, мною було підготовлено кілька обґрунтувань різних тем.

Остаточний варіант дисертаційної теми вже був визначений у вересні 1982 р., обговорений і затверджений на кафедрі історії КПРС природничих факультетів Київського державного університету імені Т. Шевченка. Завершальним етапом затвердження був розгляд теми на координаційній раді Інституту історії КПУ.

Наприкінці вересня 1982 р. мало відбутися його засідання. Напередодні цього засідання я привіз чистовий варіант обґрунтування теми дослідження і у кабінеті вченого секретаря координаційної ради В.В. Мусієнка перевіряли її правильність оформлення. Несподівано до кабінету зайшов незнайомий мені чоловік. Володимир Васильович Мусієнко підвівся і пішов на зустріч йому. Я теж підвівся і думав вийти з кабінету, щоб не заважати їх розмові. Але гість сказав, щоб я присів, що він зайшов на хвилинку і я не буду заважати їх розмові.

Як я пізніше дізнався, до В.В. Мусієнка завітав Ф.М. Рудич, завідувач відділом науки і навчальних закладів ЦК КПУ. Він повідомив, що не зможе бути присутнім на засіданні координаційної ради, у зв'язку з тим, що їде до Чернігова. Поїздка його пов'язана з наслідками перевірки роботи місцевого педінституту. В.В. Мусієнко показав Ф.М. Рудичу список тем дисертаційних досліджень та список індивідуальних та колективних монографій, поданих на затвердження, та сказав, що присутній тут учитель історії з Чернігівщини. Ф.М. Рудич перепитав мене, де я працюю, скільки років учительною та яку тему дисертації затверджую. Окрім того, В.В. Мусієнко сказав, що читав мою характеристику, надану для прикріплення до кафедри, вона позитивна.

На завершення розмови Ф.М. Рудич запропонував мені у найближчий час з'явитися до Чернігівського педінституту з метою працевлаштування.

Повернувшись до Козельця, я повідомив дружину і батьків про можливу зміну місця роботи та пішов до школи, щоб повідомити дирекцію про необхідність поїздки до Чернігова. У школі, як мені здалося, уже знали про необхідність моєї поїздки до обласного центру та про моє можливе звільнення з роботи, тому і повідомили мене, що уроки мої уже замінені.

Місто Чернігів я майже не знав, тому що приїздив до нього лише на екскурсії та до родичів. У місцевому педінституті я був на короткотривалих семінарах і навіть не знав, де знаходиться історичний факультет та його кафедри. Завітавши до нього цього разу я зайшов до приміщення не з парадного входу, а з двору до старого корпусу і у вахтера дізнався, що історичний факультет знаходився на третьому поверсі. Піднявшись на нього, я побачив вивіску кафедри історії СРСР та УРСР. Лаборант кафедри мені повідомила, що завідувач кафедри на парі, яка через 20 хвилин завершується.

Зустрівшись із завідувачем кафедри доц. М.С. Чуприною, я дізнався, що про мою роботу як учителя історії вони знають від студентів-практикантів, методистів педінституту та від методиста з історії обласного інституту підвищення кваліфікації учителів І.В. Козютинської. Усі вони дуже добре відгукувалися про мою роботу.

Коли мова пішла про моє майбутнє академічне навантаження, то я зрозумів, що на кафедрі залишалась нерозподіленою велика кількість годин. Але коли дізнався завідувач кафедри, що я ще не розраховувався на попередньому місці роботи, розмови про моє академічне навантаження він припинив, сказавши, що про це ми детально будемо говорити після мого оформлення на роботу і що без роботи я не залишуся.

Наступним етапом у моєму знайомстві з інститутом було моє представлення декану історичного факультету. Ми разом із завідувачем кафедри історії СРСР та

УРСР доц. М.С. Чуприною зайшли до кабінету Івана Павловича Неліпа. Завідувач кафедри представив мене як учителя історії Козелецької СШ №2, про якого було багато позитивних відгуків як методистів з педпрактики, так і студентів, які проходили практику в учителя А.М. Боровика.

У ході цієї зустрічі я дізнався, що завідувач кафедри М.С. Чуприна за погодженням з деканом факультету направляв на адресу дирекції Козелецької СШ №2 лист-запрошення учителю А.М. Боровику на роботу викладача кафедри історії СРСР та УРСР Чернігівського педінституту. Я пояснив, що цього листа у школі мені ніхто не показував, лише заступник директора говорила, що мною цікавляться у Чернігівському педінституті.

Декан поцікавився у мене, який навчальний заклад я закінчував, яка тривалість мого трудового педагогічного стажу та поставив ще кілька запитань. У подальшій розмові зі мною керівник факультету наголосив на зміні основних завдань, що стоять перед мною у подальшій роботі. Разом з тим побажав у найближчий час завершити оформлення усіх документів та приступити до роботи.

Завітавши до відділу кадрів, я отримав перелік необхідних документів для прийому на роботу до педінституту та окремі бланки для заповнення. Із завідувачем кафедрою ми домовилися, що протягом наступного вихідного дня я заповню необхідні документи та заберу у школі трудову книжку, а уже з наступного тижня я приїду для оформлення на роботу у інституті.

Прибувши до школи, я не зустрів когось із керівників, була лише секретар школи. Вона повідомила, що згідно моєї заяви я звільнений з роботи сьогоднішнім числом і віддала мені мою трудову книжку з належними записами. Подякувавши їй, я пішов додому дооформлювати необхідні документи.

Наступного тижня я оформив усі документи у відділі кадрів і 2 жовтня 1982 р. ректором інституту був підписаний наказ про моє зарахування на посаду викладача кафедри історії СРСР та УРСР Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т.Г. Шевченка. Місцем мого проживання став гуртожиток №2 педінституту, невелика кімната на другому поверсі.

Цього ж дня лаборант кафедри Зоя Іванівна Панченко довела до відому мені моє академічне навантаження. Воно складало 830 год., хоч у інших членів кафедри воно було 550 год. Як вона пояснила, що моє навантаження буде не лише з викладання історії СРСР, а частина навантаження буде з методичних дисциплін.

Дивна картина із академічним навантаженням була у радянській державі. Замість рівномірного розподілу навантаження між викладачами різних кафедр вищих навчальних закладів існували привілейовані кафедри суспільних дисциплін (історії КПРС, історії СРСР, філософії, політекономії) викладачі яких мали максимальне навантаження 550 год. на навчальний рік. Викладачі інших кафедр мали максимальне навантаження до 900 год. От і у мене, хоча більша половина академічного навантаження була з історії СРСР, але частина його, це були заняття з методики, тобто воно було неоднорідне, довелося виконувати 830 год. навчальних занять. Таке ж навантаження було і у викладачів юридичних дисциплін, які працювали на цій же кафедрі.

Перший рік роботи у педагогічному інституті запам'ятався складними періодами навчальної діяльності, коли в один і той же час проходили заняття денного і заочного відділень. Кожного дня у мене як у першу, так і другу зміну було по три пари. Але гірше всього було, коли приходиш із семінарського заняття, де

розглядалися питання історії середньовіччя, а наступною буде пара, на якій з'ясовуватимуться питання історії радянського періоду, а далі – якась методична проблема. Наступного навчального року керівником кафедри були зроблені певні корективи у плануванні мого академічного навантаження. Проте перший рік роботи у вищій школі мені запам'ятався назавжди.

У цьому закладі вищої освіти на різних посадах, від викладача і до завідувача кафедри, професора, доктора історичних наук, я працюю вже понад сорок років. Велика кількість змін відбулася за цей час у його назві, статусі, кількості структурних підрозділів та здобувачів вищої освіти і навіть у його історії. Є надія, що наші нащадки ретельно вивчать та достойно оцінять кожний з етапів його розвитку, а спогади викладачів і колишніх студентів доповнять загальну картину історії навчального закладу.

*Валентин Васько*

## **СОЦІАЛЬНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПСИХОТЕХНІКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.)**

Професійна освіта, професійна орієнтація та вибір професії молоддю є важливими на різних етапах розвитку суспільства та педагогіки. У цьому контексті актуальним є звернення до історико-педагогічного досвіду психотехніки, що є психолого-педагогічною практико-спрямованою науковою галуззю, яка розвивалася в першій третині ХХ ст. у різних країнах світу з метою удосконалення професійної діяльності особистості шляхом здійснення професійної орієнтації та професійного відбору.

Особливого розвитку ідеї психотехніки набули в українській освіті після встановлення радянської влади. Тому звернемо увагу на особливості суспільного розвитку України у 20-ті – першій половині 30-х років ХХ ст. і визначимо чинники, що сприяли поширенню психотехніки.

Суспільно-політичні процеси 20-х років ХХ ст. безпосередньо впливали на розвиток освіти та науки, зокрема й на розвиток психотехніки.

Соціально-економічне становище в Україні після поразки українських визвольних змагань 1917 – 1920 років було дуже складним. Военні дії, насамперед виснажлива трирічна боротьба УНР за існування, забрали мільйонів життів і призвели до руїни в економіці.

Народний комісар освіти Г. Гринько (1890–1938) у доповіді на Всеукраїнському освітньому з'їзді у Харкові у серпні 1920 року сказав: «Світова війна розрушила в основах весь господарський, економічний світовий апарат... Економічно-господарча руїна виступає на Україні много гостріше, як в Росії» [3, с. 19–20]. Так, в УСРР (така назва існувала до 1937 р., потім вона була змінена на УРСР) на початку більшовицького правління вироблялося лише 10% довоєнного обсягу промислової продукції [16, с. 121]. Подібна ситуація склалася і в сільському господарстві. У 1921 р. воно давало одну чверть довоєнної продукції. Внаслідок цього не вистачало хліба та інших найнеобхідніших продуктів харчування. Країна потребувала нових робочих рук для відбудови господарства [9, с. 14–15].

Особливо згубною була більшовицька політика «воєнного комунізму», що зумовила дезорганізацію суспільства і загрожувала цілковитим колапсом господарства та підривом політичної влади РКП(б) у радянських республіках. Тому Ленін заявив про необхідність термінових і досить радикальних змін у внутрішній політиці. Так почалася нова економічна політика (неп), ухвалена у 1921 р. Після її запровадження селяни, замість продрозверстки, мали сплачувати менший за обсягом продуктивний податок. Сплативши податок, селянин мав право вільно продавати решту продукції на ринку. Було дозволено мати малі підприємства, наймати робітників, вільно вести торгівлю. Запровадження нової економічної політики, що почасти ґрунтувалася на засадах ринкової економіки, дало значний ефект, сприяло піднесенню виробництва і рівня життя [16, с. 121–122].

Високі темпи модернізації промисловості призводили до диспропорції між рівнем використовуваної на виробництві техніки і наявністю технічно освічених кадрів. Кадри доводилося готувати не в школах та училищах, а без відриву від виробництва, безпосередньо на підприємствах. Такий метод підготовки супроводжувався втратами і збитками, почастишанням аварій, погіршенням якісних показників виробництва. Наприклад, Луганський паровозобудівний завод став до ладу з дефіцитом близько 2 тисяч кваліфікованих робітників і значним недоукомплектуванням інженерно-технічними працівниками [6, с. 368].

Усі зазначені факти свідчать, що економіка України потребувала подальшого відновлення. Одним із шляхів її відбудови могло стати залучення ідей психотехніки у процеси реформування освіти, передусім професійної. Це повністю відповідало ідеям більшовиків про докорінні зміни в освіті. Як наголошує О. Сухомлинська, майбутній розвиток педагогічної науки у 20-ті роки був зовсім не визначений. Єдине, в чому педагоги були однакові, – це різке відмежування від діяльності офіційної дореволюційної школи, що будувалася на засадах гербартіанства (класичні гімназії) та позитивізму (реальні училища). З цієї причини зовсім не бралися до уваги педагогічні надбання минулого [7, с. 121]. Це давало додаткові переваги для розвитку психотехніки, оскільки вона зовсім не була поширеною у вітчизняному освітньо-науковому просторі у дорадянський період.

Період розвитку радянської педагогіки з 1917 по 1923 рр. О. Сухомлинська називає часом «анархо-утопічної ідеології». Особливістю цього періоду стало те, що власне педагогічна наука була відсунута, знецінена як «буржуазна», застаріла, а освітня ідеологія формувалася більшовиками поза наукою. Вони через свої декларації поставили завдання цілком змінити освіту, школу, виховання й почали здійснювати небачений в історії педагогічний переворот, що спирався на матеріалізм як принцип марксизму, бачення світу в його системності й діалектично суперечливій динаміці, класовий підхід і примат економічного начала в розумінні суспільної еволюції [13, с. 6].

Упродовж 20-х років освіта України характеризувалася такими особливостями: створення власної, оригінальної системи освіти, в основі якої лежали професіоналізація, соціальний захист дитинства, розбудова національного змісту навчання і виховання, комплексне навчання [12, с. 59]. В освіті значного поширення набули педологія та рефлексологія, тести, метод проєктів, Дальтон-план, здебільшого запозичені із зарубіжної педагогіки та спрямовані на реалізацію індивідуального підходу до учнів, формування їх активності. Наукові пошуки в педагогіці базувалися на принципах природовідповідності та педоцентризму і

поєднувалися з українізацією та створенням національної системи освіти. І в цьому «освітньому експерименті» ідеї психотехніки зайняли важливу позицію, зокрема тому, що у суспільстві значна увага приділялася професійній освіті, а відтак і питанням професійної орієнтації та професійного відбору.

У 1922 р. в УСРР було затверджено «Кодекс законів про народну освіту УСРР». Він складався з чотирьох книг: 1) організація управління і постачання в народній освіті; 2) соціальне виховання дітей; 3) професійна і спеціально-наукова освіта; 4) політична освіта і виховання дорослих. Усього в Кодексі було 767 статей (параграфів).

У діяльності освітньо-виховних закладів, згідно зі змістом Кодексу, важливе місце займали праця як основа виховання і навчання та практична підготовка дітей і молоді, яка спрямована не тільки на пояснення світу, а й на його зміну (параграф 5). Кодекс проголосив право всіх громадян на вільний доступ до знань, наук і мистецтва у всіх культурно-освітніх закладах держави (параграф 7). Соціальне виховання дітей і професійна освіта юнацтва і молоді до 17 років включно оголошувались загальними, обов'язковими, безкоштовними і спільними для обох статей (параграф 17). Проте до повного проведення загального, обов'язкового виховання і навчання встановлювалось, що в культурно-освітні заклади у першу чергу приймаються пролетарі й представники інших незаможних верств населення (параграф 18). Навчально-виховні заклади УСРР повинні бути трудовими колективами, які б поєднували виховання і навчання з продуктивною працею (параграф 33) [5].

Зважаючи на такі суспільні умови розвитку України, в освітній політиці УСРР значна приділялася увага розбудові та реформуванню професійної освіти. Г. Гринько як народний комісар освіти УСРР наголошував: «На фоні цієї руїни, цієї господарської розрухи першим ударним завданням є витворення висококваліфікованих робітників – цебто головною основою соціального виховання мусить бути професійна освіта» [3, с. 19].

Г. Гринько закликав представників держави і громадськість позбавитися від «гіпнозу» та «буржуазної ідеології» загальноосвітніх шкіл, які, на його думку мають бути замінені професійними навчальними закладами, а «загальна освіта мусить уступити місце професійній» [3, с. 20]. Таку позицію щодо переваги професійної освіти перед загальною займав і заступник наркома освіти Я. Ряппо (1980 – 1958) [11]. Водночас Г. Гринько наголошував, що «це не є похід проти культури, це не ворожий наступ на рівень інтелектуального розвою людини, це лиш безумовна конечність підготовки висококваліфікованих робітників-професіоналів. Ми входимо у взаємовідношення загальної освіти і професійної освіти, ми бачимо її могутню вартість і безусловну потребу під теперішню хвилю» [3, с. 20].

Наголосимо, що українська педагогіка 20-х років ХХ ст. не відмовлялася від загальної освіти молоді. Але вважалось, що спочатку потрібно отримати професійну освіту, а потім – загальну, спочатку потрібно виховати, сформувати у професійному та культурно-ідеологічному сенсі робітника, а потім давати такій людині можливість отримувати загальні знання. Цей процес називали «професіоналізацією освіти» [3, с. 20]. Г. Гринько розмірковував так: «Що легше доповнити: чи загальну освіту професійною, чи на відворот, кого легше виховати: чи з загальноосвіченого чоловіка доброго професійника, чи легше доброму професійному, висококваліфікованому

робітників здобути загальну освіту. Відповідь виходить в користь професійника, себто в користь професійної освіти» [3, с. 20–21].

У педагогіці визнавалося таке співвідношення між загальною та професійною освітою: «професійна освіта є не зовнішнім додатком до загальної освіти, а її підвалиною, джерелом» [2, с. 359].

На практиці професійне навчання відбувалося через організацію фабрично-заводського учнівства та через створення професійних шкіл і технікумів, які готували кваліфікованих робітників для промисловості та сільського господарства.

Такі заклади професійної освіти ставали «формою масової кваліфікації юнацтва, системою початкового професійного навчання, тим життєвим рубежем, після якого юнацтво, у більшій переважній частині йде і ще довго буде йти в безпосереднє практичне життя, на виробництво, у сільське господарство тощо» [2; 3].

Випускники усіх закладів професійної освіти могли вступати в заклади вищої освіти – інститути (університети у 1920 р. в УСРР були закриті). Для вступу закінчувати загальноосвітню середню школу було не потрібно [2; 3].

До вступу до закладів вищої освіти молодь готували робітничі факультети (робітфаки). Перший робітфак почав функціонувати в Одесі в кінці 1920 року. У березні 1921 року РНК УСРР прийняв декрет про організацію робітфаків, який наказував Народному комісаріату освіти (Наркомосу) відкрити десять робітфаків до травня (два гірничих, п'ять індустріально-технічних, три сільськогосподарських) у Харкові, Бахмуті, Катеринославі, Києві, Одесі, шостці та Миколаєві [4, с. 411]. У наступні роки робітфаки почали створюватися при багатьох інститутах. Так, у 1923 р. робітфаки були створені при Київському медичному інституті та Ніжинському інституті народної освіти [14].

Крім поняття «професійна освіта», Г. Гринько вживав і поняття «професійне виховання» [3]. Він зазначав, що потрібно «провадити піднесення рівня професійного виховання» [3, с. 20]. Це передбачало, що перед навчанням молодій людині потрібно допомогти обрати професію, провести профорієнтаційну роботу з нею. На його думку, особливо важливим і для відновлення економіки, і для подальшого політичного розвитку країни було зорієнтувати молодь на вибір робітничих професій, інакше виникає «великий баяст інтелігенції, не підготовленої до практичного життя, яка при зміні відносин не знає, як собі дати раду в життю» [3, с. 20].

Протягом 20-х років в УСРР було запроваджено єдину систему освіти та соціального виховання дітей 4–15 років – дитячий садок, дитячий будинок, єдина трудова монотехнічна 7-річна школа праці або трудова школа (I обов'язковий концентр – 4-річна початкова школа для дітей 8–12 років, після закінчення якої можна було продовжити навчання в 4-річних школах сільської (ШСМ) і робітничої молоді (ФЗУ) для здобуття загальної та спеціальної освіти (професіоналізація); II концентр – 3-річна трудова школа для дітей 12–15 років для здобуття загальної освіти). Після закінчення семирічки можна було продовжити навчання в технікумах і здобути там вищу освіту або у 3-річних професійних школах, далі – в інституті відповідно до певної галузі народного господарства. Загалом таку систему освіти була практично орієнтованою, наближеною до життя [1, с. 59].

У цьому контексті актуальною для освіти була «проблема реалізації трудової школи» [15, с. 76]. Український педагог С. Чавдаров (1892–1962) для позначення цього процесу використовував термін «трудова школа». Він вважав «Відповідно

до двох основних типів шкіл соцвиху, – школи міста й школи села, – процес трудовізації школи соцвиху йтиме двома шляхами: школа міста мусить свою роботу побудувати на тому, що є тонусом економіки міста, – на індустріалізації. Сільська ж школа свою путь до трудовізації мусить знайти в орієнтації своєї роботи на сільську економіку, на сільсько-господарське виробництво й на ту соціально-економічну обстановку, що є властивою селу й що обумовлюється виробничими умовами села» [15, с. 76].

Трудова школа потребувала ідей психотехніки та психотехнічних досліджень, оскільки при організації навчально-виховного процесу у трудовій школі повинен бути налагоджений зв'язок школи з життям і мали враховуватися інтереси учнів. Так, психолог і педагог М. Рубінштейн зазначав: «Трудову школу можна було б визначити, як школу, організовану за зразком життя, з усіма його складними відносинами та, по змозі, з цілим його ладом. У цій конструкції школи виявляються такі мотиви: стара школа... була відірвана від життя... Головний секрет трудової школи в тому, щоб у шкільну роботу ввести власні інтереси учня, зробити його активним учасником шкільного життя... Характер школи має бути такий само мінливий та гнучкий, як життя і розвиток дитини» [10, с. 414–416].

Ще більшу потребу в психотехнічному підґрунті мали заклади професійної освіти. Така система освіти зумовлювала особливу актуальність професійної орієнтації та професійного відбору, що становлять основу психотехніки.

Професійною освітою керував структурний підрозділ Наркомосу УСРР, який мав назву Головний комітет професійної та спеціально-наукової освіти (Головпрофос) [8, с. 120, 122]. Упродовж 1921–1928 років його очолював Я. Ряппо.

Сприятливим чинником для розвитку психотехніки було й те, що у 20-ті роки ХХ ст. радянська влада не встановлювала жорсткого контролю і, головне, не здійснювали репресій щодо громадської думки, наукових, літературних і творчих процесів, які відбувалися в культурі та в суспільстві в цілому. Тому українські педагоги, використовуючи здобутки західноєвропейської, північноамериканської та російської шкіл педагогіки та психології, створювали свої, національні, притаманні лише українській педагогічній думці концепції, підходи, методи і засоби освіти та виховання дітей. За переконливим твердженням О. Сухомлинської, «педагогічна думка 20-х років – це розмаїття, напрямів, течій, шкіл», і серед них: педологічний (державницький) напрям, куди увійшли такі складники, як рефлексологія, експериментальна педагогіка та педологія (О. Залужний, І. Соколянський, В. Протопопов); пролеткультівська ідеологія (Г. Гринько, Я. Ряппо); концепція естетизації особистості та застосування художньо-дидактичного методу (Я. Мамонтов); індивідуалістична педагогіка інтуїтивно-спонтанного розвитку особистості (О. Музиченко); прагматична педагогіка та політехнічне, виробниче, практико-орієнтоване, професійне навчання в дусі американських психолого-педагогічних систем (Б. Манжос); ідеї психоаналізу (Я. Чепіга); вільне виховання в контексті педології (А. Владимирський, Я. Чепіга); національне виховання, ідеї розвитку національної школи та педагогіки (В. Дурдуківський) [12, с. 59; 13, с. 10; 16, с. 125–126]. Ідеї психотехніки знайшли відображення в багатьох із цих напрямів, насамперед це стосується рефлексології, експериментальної педагогіки, педології, психоаналізу, індивідуалістичної педагогіки інтуїтивно-спонтанного розвитку особистості, прагматичної педагогіки та політехнічного,

виробничого, практико-орієнтованого, професійного навчання, теорії вільного виховання.

Отже, до позитивних соціальних і педагогічних чинників розвитку психотехніки в Україні у 20-ті – на початку 30-х років ХХ ст. відносимо:

1) необхідність відновлення економіки України у 20-ті роки ХХ ст. після тривалих військових дій. Це відновлення мало ґрунтуватися на ефективній праці кваліфікованих фахівців різних професій, а поширення ідей психотехніки в суспільстві мало сприяти цьому;

2) прагнення радянської влади створити нову систему освіти, яка ґрунтувалася на ідеях експериментальної педагогіки та педології про вивчення особистості і мала виконувати функції виховання «нової» людини, здатної працювати на користь суспільства. Це створювало додаткові можливості для поширення ідей психотехніки в українській освіті;

3) активний розвиток професійної освіти порівняно із загальною, пріоритетна увага до професійної освіти з боку держави, що створювало потребу в організації професійної орієнтації та професійного відбору серед дітей і молоді;

4) плюралізм ідей у суспільстві, науці, освіті 20-х років ХХ ст. щодо реформування та подальшого розвитку усіх сфер життя, що, зокрема, допускало вплив зарубіжної психології та педагогіки на розвиток цих наук в Україні через міжнародні зв'язки науковців.

Насамкінець, зазначимо, що аналіз історико-педагогічного досвіду розвитку психотехніки є актуальним у контексті розвитку сучасної освіти та суспільства.

### Список використаних джерел

1. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в УСРР у ранній радянський період (1919–1931): історіографія та джерела дослідження. *Історико-педагогічний альманах*. 2019. № 1. С. 57–69.

2. Гринько Г. Схема Наркомосу України. *Мамонтов Я. Хрестоматія сучасних педагогічних течій / переклади М. Васильківського і Б. Щербаненка*. Харків: Державне видавництво України, 1926. С. 358–362.

3. Гринько Г. Ударні завдання професійної освіти (Зміст реферату Наркомосвіти України тов. Григорія Гринька, оголошеного на Всеукраїнському Харківському освітньому з'їзді 21.VIII.20). *Пролетарська освіта*. 1920. Ч. 1. С. 19–21.

4. Декрет РНК УСРР «Про організацію робітничих факультетів» (7 березня 1921 р.). *Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упорядник О. О. Любар; за редакцією В. Г. Кременя*. Київ: Знання, 2003. С. 411.

5. Кодекс законів про народну освіту УСРР. URL: [https://pidru4niki.com/13650606/pravo/kodeks\\_zakoniv\\_pro\\_narodnu\\_osvitu\\_usrr](https://pidru4niki.com/13650606/pravo/kodeks_zakoniv_pro_narodnu_osvitu_usrr) (дата звернення: 16.10.2025).

6. Кульчицький С. Держава-комуна: український вимір. *Випробуючи долю, гартуючи волю. Книга 1. Україна та українці в 1917–1939 рр.* Київ: ТОВ Видавництво «Кліо», 2022. С. 331–375.

7. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933 / за ред. О.В. Сухомлинської. Київ : «Заповіт», 1996. 302 с.

8. Народна освіта на Україні: звіт Народного комісаріату освіти УСРР. Харків : Червоний шлях, 1924. 207 с.

9. Ніколіна І.І. Загальноосвітня школа України 20-х – початку 30-х рр. XX ст. Вінниця, 2013. 208 с.
10. Рубінштейн М. Поняття трудової школи. *Мамонтов Я. Хрестоматія сучасних педагогічних течій*. Кн. 2. Харків: Державне видавництво України, 1926. С. 414–418.
11. Ряппо Я. Професійна школа замість загальноосвітньої словесної школи. *Шлях освіти*. 1924. № 1. С. 6–18.
12. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ : А.П.Н., 2003. С. 47–66.
13. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 4–24.
14. Україна: хроніка XX століття. Роки 1923–1924. Довід. вид. Київ: Інститут історії України НАН України, 2009. 255 с.
15. Чавдаров С. Агрономізовані 7-річні школи Київської округи. *Шлях освіти*. 1928. № 11. С. 76–91.
16. Янченко Т.В. Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія і практика: монографія / науковий редактор О. В. Сухомлинська. Чернігів : Десна Поліграф, 2016. 451 с. URL : <https://dspace.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/993/1/Педологія%20в%20Україні%20та%20зарубіжжі%3A%20теорія%20і%20практика.pdf> (дата звернення: 20.10.2025).

*Марина Ватковська*

## **ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ПЕДАГОГІЦІ**

Трансформаційні процеси в освіті XXI століття відображають глибокі соціокультурні, технологічні та гуманістичні зрушення, які формують нову освітню реальність. Освіта перестає бути лише системою передачі знань, натомість набуває характеру гнучкого, відкритого простору розвитку особистості, де ключову роль відіграють креативність, цифрова компетентність і критичне мислення. У глобальному контексті актуальними стають моделі освіти, зорієнтовані на майбутнє, на інтеграцію технологій і гуманістичних цінностей. Звіт UNESCO «Переосмислення нашого майбутнього разом: новий суспільний договір для освіти» (2021) підкреслює, що освіта повинна сприяти формуванню справедливого, інклюзивного й екологічно сталого суспільства, відповідаючи викликам сучасної України (UNESCO, 2021).

Концепції Education 2030 та Компасу навчання OECD розглядають освіту як інструмент підготовки людини до життя в умовах невизначеності, що має особливе значення для українців у часи швидких суспільних змін. Освітній процес трансформується, змінюючи роль педагога. Учитель в українській школі виступає не лише джерелом знань, а й наставником, який підтримує учнів у самостійному здобутті знань, розвитку критичного мислення та формуванні цінностей для побудови демократичного суспільства.

Звіт UNESCO «Переосмислення нашого майбутнього разом: новий суспільний договір для освіти» (2021) підкреслює, що освіта повинна сприяти формуванню справедливого, інклюзивного й екологічно сталого суспільства, відповідаючи викликам сучасної України (UNESCO, 2021). Концепції Education 2030 та Компасу навчання OECD розглядають освіту як інструмент підготовки людини до життя в умовах невизначеності, що має особливе значення для українців у часи швидких суспільних змін. Головна увага приділяється розвитку навичок навчання протягом усього життя, гнучкості та міждисциплінарного мислення (OECD, 2020). Освітній процес трансформується, змінюючи роль педагога. Учитель в українській школі виступає не лише джерелом знань, а й наставником, який підтримує учнів у самостійному здобутті знань, розвитку критичного мислення та формуванні цінностей для побудови демократичного суспільства.

Серед ключових тенденцій сучасної освіти, що відображають ці зміни, виділяються навчання протягом усього життя, гнучкість і адаптивність, міждисциплінарне мислення, фасилітативна роль педагога, інклюзивність і справедливість, цифровізація освітнього процесу, стандартизація оцінювання, локалізація змісту освіти, автономія закладів освіти та розвиток м'яких навичок.

У контексті українських освітніх реформ, на нашу думку, виокремлюються тенденції, що виявляють внутрішню гармонійність і не суперечать національним цінностям, традиціям і стратегічним пріоритетам. Їхня реалізація підсилює гуманістичний, демократичний і компетентнісний вектори освітнього поступу, сприяючи становленню якісно нового педагогічного мислення. Зокрема *навчання протягом усього життя* передбачає формування в учнів здатності постійно здобувати нові знання та навички. В Україні, де економічні й соціальні зміни відбуваються стрімко, освіта має готувати людину до безперервного самовдосконалення. Наприклад, реформа «Нова українська школа» робить акцент на компетентностях, які дозволяють учням адаптуватися до нових викликів. *Гнучкість і адаптивність* допомагають учням бути готовими до непередбачуваних обставин, таких як економічні кризи чи технологічні зміни. В Україні це особливо актуально через виклики війни та відновлення країни, а проєктне навчання вчить учнів швидко реагувати й знаходити нестандартні рішення. *Міждисциплінарне мислення* поєднує знання з різних галузей. В Україні це реалізується через інтеграцію предметів, наприклад, у STEM-програмах, що допомагає учням застосовувати знання в реальних ситуаціях, таких як екологічні ініціативи. *Фасилітативна роль педагога* змінює *вчителя* на провідника в навчанні. В українських школах педагоги використовують методики, які заохочують учнів до самостійного пошуку інформації, сприяючи розвитку ініціативності. *Інклюзивність і справедливість* забезпечують доступ до освіти для всіх, незалежно від соціального статусу чи фізичних особливостей. В Україні розвивається інклюзивна освіта, створюються умови для дітей з особливими потребами та підтримуються учні з сімей переселенців.

Разом із тим, у сучасному освітньому дискурсі виразно простежуються тенденції, що мають внутрішню суперечливість, оскільки поєднують різноспрямовані ідеї глобалізації та локалізації, стандартизації й автономії, технологізації та гуманізації освіти. Тенденції, що можуть вступати в суперечність, включають *цифровізацію освітнього процесу, стандартизацію оцінювання, локалізацію змісту освіти, автономію закладів освіти та розвиток м'яких навичок.*

Цифровізація, зокрема використання онлайн-платформ, є ключовою в Україні, особливо під час війни, але може ускладнювати доступ до освіти в регіонах із обмеженою інфраструктурою. Стандартизація оцінювання, як-от ЗНО, забезпечує справедливість, але може обмежувати розвиток міждисциплінарних навичок, які важко оцінити тестами. Локалізація змісту освіти, з акцентом на українську мову та культуру, важлива для національної ідентичності, але може звужувати глобальну перспективу, необхідну для міждисциплінарного мислення. Автономія закладів освіти сприяє інноваціям, але може посилювати нерівність між школами в різних регіонах через відмінності у фінансуванні. Розвиток м'яких навичок, таких як комунікація чи критичне мислення, є важливим, але надмірна увага до них може зменшувати час на вивчення академічних дисциплін, створюючи прогалини в базовій підготовці.

Підсумовуючи, варто зазначити, що освітня трансформація ХХІ століття охоплює не лише інституційні чи змістові зміни, а й оновлення педагогічного мислення, професійних ролей і ціннісних орієнтирів. Глобальні тенденції сприяють формуванню педагогіки, орієнтованої на відкритість, етичність, гнучкість і розвиток потенціалу особистості з урахуванням технологічних реалій. Окреслені тенденції відображають прагнення України до модернізації освіти відповідно до міжнародних стандартів із збереженням національних особливостей. Забезпечення балансу між інноваціями та культурною спадщиною вимагає скоординованої взаємодії держави, педагогів, сімей і громадянського суспільства, що сприятиме розвитку освіти як простору для формування гуманістичних цінностей у технологізованому світі.

*Наталія Вітченко*

## **АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ СПРИЯННЯ УСПІШНІЙ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Сучасна система освіти зазнає суттєвих трансформацій, пов'язаних із впровадженням принципів інклюзії, гуманізму та рівних можливостей. Питання адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до навчання у початковій школі є одним із ключових напрямів розвитку педагогічної практики у світі. Від того, наскільки успішно дитина зможе пристосуватися до нового середовища, залежить її подальша освітня мотивація, соціалізація та емоційне благополуччя. Тому аналіз зарубіжного досвіду у цьому контексті має велике значення для вдосконалення вітчизняної системи інклюзивної освіти [5, с. 22].

У більшості розвинених країн інклюзивна освіта розглядається як система, що забезпечує рівний доступ до якісного навчання для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Наприклад, у Фінляндії діє гнучка модель трирівневої підтримки, яка охоплює базову, інтенсивну та спеціалізовану допомогу. Важливо, що фінська освітня система приділяє значну увагу ранньому виявленню труднощів у навчанні та їх подоланню шляхом залучення різних фахівців. У школах поряд із учителями працюють спеціальні педагоги, психологи та асистенти. Активно залучаються також волонтери, зокрема студенти педагогічних факультетів, які допомагають дітям із труднощами адаптації в освітньому середовищі. Такий

підхід дає можливість дитині відчути підтримку, поступово розкрити свій потенціал і сформуванати позитивне ставлення до навчання [1, с. 12].

Досвід Сполучених Штатів Америки демонструє системність у підході до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Законодавчою основою тут виступає Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), що гарантує кожній дитині право на безкоштовну освіту в умовах, максимально наближених до звичайного середовища. Кожен учень із ООП має індивідуальний освітній маршрут, який розробляється командою фахівців спільно з родиною. У процесі адаптації дитини до шкільного життя активну роль відіграють волонтери – здебільшого це студенти, представники громадських організацій або батьківських асоціацій. Вони беруть участь у проведенні навчальних і розвивальних занять, допомагають дітям орієнтуватися в просторі школи, розвивати комунікативні навички та впевненість у собі. Завдяки розвиненій культурі громадського волонтерства у США такі програми стали невід'ємною частиною освітнього процесу [2, с. 24].

Цікавим і показовим є досвід Німеччини, де після ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2009 р.) почала активно розвиватися модель інклюзивних шкіл – Inklusive Grundschule. На відміну від деяких інших країн, у Німеччині інклюзія не означає повне поєднання звичайних і спеціальних шкіл, а передбачає поступовий перехід до інтегрованого навчання. У початкових класах зазвичай працюють два педагоги – загальний і спеціальний (Förderschullehrer), які спільно розробляють освітні індивідуальні маршрути, адаптують зміст матеріалу і методику викладання. Особливу роль відіграють шкільні асистенти та волонтери (Schulbegleiter), які забезпечують індивідуальний супровід дитини з особливими потребами протягом усього навчального дня. Вони допомагають у пересуванні, спілкуванні, виконанні завдань, а також підтримують емоційний стан дитини.

У багатьох федеральних землях, таких як Баварія чи Північний Рейн-Вестфалія, діють програми підготовки волонтерів до роботи у школах. Це, як правило, студенти соціально-педагогічних або психологічних напрямів, які проходять практику в інклюзивних закладах. Такі програми мають двосторонню користь: з одного боку, діти отримують індивідуальну підтримку та емоційний комфорт, а з іншого – майбутні фахівці набувають практичних навичок роботи в інклюзивному середовищі. Важливо, що німецькі школи активно співпрацюють із громадськими організаціями та благодійними фондами, які фінансують діяльність волонтерів, сприяючи сталості таких ініціатив [4, с. 5–8].

Канадський досвід також демонструє ефективну модель співпраці школи, сім'ї та громади. У кожній провінції діють програми залучення місцевих волонтерів, які допомагають дітям з ООП у навчанні, підготовці домашніх завдань та участі у позашкільних заходах. Волонтерство тут розглядається не лише як допоміжна функція, а як засіб соціального виховання, що сприяє розвитку толерантності, емпатії та громадянської відповідальності серед усіх учасників освітнього процесу [3, с. 23].

Загальний аналіз зарубіжного досвіду дозволяє виокремити низку умов, що забезпечують успішну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі. По-перше, це міждисциплінарна співпраця педагогів, психологів, соціальних працівників і волонтерів, які об'єднують зусилля для створення сприятливого освітнього середовища. По-друге, індивідуалізація навчання, що передбачає розробку персональних освітніх маршрутів відповідно до можливостей і

потреб кожної дитини. По-третє, підготовка волонтерів до професійної взаємодії з дітьми з ООП, включаючи навчальні курси, супервізію та методичну підтримку. І, нарешті, формування позитивного мікроклімату в колективі, де дитина відчуває себе прийнятою, захищеною та рівноправною частиною спільноти.

Волонтери в інклюзивній освіті відіграють роль посередників між дитиною, педагогами та однолітками. Вони допомагають долати соціальні бар'єри, розвивати навички самостійності, підтримують емоційно і сприяють формуванню навичок ефективної комунікації. У зарубіжній практиці діяльність волонтерів часто поєднується з іншими формами підтримки, такими як наставництво, тьюторство чи педагогічне партнерство. Це сприяє не лише адаптації дітей, а й створенню інклюзивної культури у шкільному середовищі, коли взаємоповага та взаємодопомога стають нормою спільного життя [6, с. 112–118].

Україна активно розвиває систему інклюзивної освіти, проте питання організації волонтерської підтримки у школах поки що залишається недостатньо врегульованим. У цьому контексті корисним є запозичення німецького досвіду із створення інституту шкільних асистентів-волонтерів. Їхня діяльність могла би бути інтегрована до освітнього процесу педагогічних університетів, що забезпечить практичну підготовку студентів та допомогу школам. Доцільним є також розвиток партнерства між освітніми закладами, громадськими організаціями та місцевими громадами з метою координації волонтерських програм і забезпечення стабільного фінансування таких ініціатив. Важливим напрямом є підвищення обізнаності суспільства щодо інклюзивних цінностей, розвиток культури прийняття та емпатії серед педагогів, учнів і батьків [5, с. 125].

Отже, зарубіжний досвід переконливо свідчить, що успішна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі можлива лише за умови системної підтримки з боку школи, сім'ї та громади. Волонтерська діяльність у цьому процесі є не просто додатковим ресурсом, а важливим соціально-педагогічним чинником, який допомагає забезпечити дитині комфорт, впевненість і мотивацію до навчання. Використання таких підходів в українській освіті сприятиме створенню більш відкритого, гуманістичного та інклюзивного середовища, у якому кожна дитина матиме можливість для повноцінного розвитку й самореалізації.

### Список використаних джерел

1. U.S. Department of Education. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Washington, DC, 2023.
2. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris, 2017.
3. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Inklusive Bildung in Deutschland: Entwicklungen und Perspektiven. Berlin, 2021.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: навчально-методичний посібник. Київ: Атопол, 2019. 304 с.
5. Савчук Л. О. Психолого-педагогічні умови адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі школи. *Педагогічні науки*. 2021. № 75. С. 112–118.

## ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС ЕФЕКТИВНОЇ ПРОТИДІЇ СТРЕСАМ У ЮНАКІВ, СХИЛЬНИХ ДО ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ

Сьогоднішнє суспільство дедалі більше занурюється у цифровий простір, який відкриває безліч можливостей для навчання, роботи, творчості та спілкування. Водночас, цифровізація має і зворотний бік: зростання явища Інтернет-залежності. Часте використання онлайн-платформ поступово знижує потребу в живому спілкуванні, зменшує емоційну чутливість і може призводити до погіршення навичок емоційної регуляції. Особливо вразливою до цього виявляється молодь, зокрема, юнаки, яким характерна емоційна нестабільність і схильність до ризикованої поведінки. Недостатній розвиток емоційного інтелекту, у свою чергу, може зумовлювати вибір неадаптивних способів подолання стресу, що лише посилює залежність від Інтернету як засобу втечі від надмірного напруження. Зважаючи на зазначене вище, вивчення взаємозв'язку між емоційним інтелектом і копінг-стратегіями в юнацькому віці, на нашу думку, є надзвичайно актуальним, адже воно дозволяє не лише зрозуміти психологічні механізми Інтернет-адикції, а й створити ефективні програми її профілактики через розвиток навичок емоційного самоконтролю та усвідомленого реагування на стресові фактори.

Мета дослідження: вивчення особливостей зв'язку емоційного інтелекту та копінг-стратегій у представників юнацького віку, схильних до Інтернет-залежності.

Досліджувані нами явища були висвітлені у роботах вчених з усього світу. Так, Інтернет-залежність активно вивчали зарубіжні вчені: І. Голдберг, М. Гріффітс, Р. Девіс, К. Янг та українська дослідниця Т. Яблонська. Емоційному інтелекту були присвячені роботи вітчизняних науковців (С. Бужинська, Н. Коврига, К. Кривошей, О. Лящ, Е. Носенко) та зарубіжних (Р. Бар-Он, Н. Голл, Д. Гоулман, Дж. Майєр, П. Саловей, Д. Карузо). Проблематика копінг-стратегій висвітлювалась у наукових розвідках: Д. Джеймса, Д. Ендлера, Р. Лазаруса, С. Нормана, М. Паркера, С. Фолкмана та ін.

Першою науковицею, яка ввела поняття Інтернет-залежності, стала К. Янг. Вона тлумачила це поняття, як дисфункцію контролю імпульсивних потягів, основною ознакою якої є відсутність у людини можливості контролювати діяльність в Інтернеті. Наразі у науковому обігові все частіше використовується поняття, запропоноване М. Гріффітсом, у котрому Інтернет-залежність – це «адикція, що проявляється через поведінку і основним симптомом якої є неконтрольована кіберактивність при байдужості до можливих негативних наслідків» [2, с. 38].

Низка психологічних досліджень підтверджує припущення, що Інтернет-залежність негативно впливає на всі сфери життя людини; особливо страждає емоційний інтелект. Результати наукових розвідок вчених засвідчують, що нерозвинена емоційна сфера пов'язана з патологічним використанням Інтернету. Так, чим менше людина зловживає Інтернетом, тим більш емоційно обізнаною вона є [7, с. 141].

Українські науковиці Е. Носенко та Н. Коврига розглядали емоційний інтелект у контексті навички розуміти емоції, що полегшує адаптацію до несприятливих ситуацій. Д. Гоулман визначав його як здатність розуміти емоції та застосовувати ці знання практично. Згідно з поглядами Дж. Майєра, П. Саловея,

Д. Карузо та Н. Голла, емоційний інтелект – це вміння диференціювати й усвідомлювати емоції як власні, так й інших людей, а також застосовувати цю інформацію в діяльності [4, с. 24].

Даний вид інтелекту пов'язаний з копінг-стратегіями – когнітивними, емоційними й поведінковими заходами, які мають на меті допомогу в пристосуванні до стресових ситуацій [5, с. 25].

Копінг-стратегії можуть виявлятися в трьох сферах: когнітивній, поведінковій та емоційній. У першому випадку людина не схильна діяти імпульсивно. Вона збирає і систематизує інформацію, аналізує можливі варіанти поведінки. Після цього формується та реалізується план дій. У другому – увага людини зосереджується на практичних діях, спрямованих на усунення проблеми. Третя сфера стосується прагнення зменшити внутрішнє напруження, покращити настрій, відновити психологічну рівновагу. У цьому випадку розв'язання проблеми може не бути головною метою [6, с. 45].

Зв'язок емоційного інтелекту з копінг-стратегіями вперше дослідив Р. Бар-Он. Згідно з його поглядами, люди, які мають високі показники емоційної компетентності, обирають способи спрямовані на вирішення проблем, натомість особи з нижчим рівнем – схильні до емоційно-орієнтованих. Подібні висновки описані в роботах Е. Носенко та Н. Ковриги. Дана тенденція підтверджується в працях інших дослідників. Ймовірно, під дією стресорів у людей із розвинутою емоційною сферою домінує когнітивний компонент, що відповідає за усвідомлення власних емоцій і регуляцію поведінки. Натомість у тих, хто має нерозвинену емоційну сферу, зазвичай наявна потреба зняти емоційну напругу й позбутися дискомфорту, а також простежується схильність фокусуватися на негативних переживаннях, що ускладнює ефективне подолання стресу [3, с. 45].

Способом подолання психологічної напруги, викликаних дією стресових факторів, в осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту може стати адиктивна поведінка (в тому числі Інтернет-залежність) [1, с. 41].

З метою диференціювання схильних до Інтернет-залежності осіб, визначення їхнього рівня емоційного інтелекту та способів подолання стресу, нами були використані: «Тест на Інтернет-залежність» К. Янг, «Тест емоційного інтелекту» Н. Голла та «Опитувальник діагностики копінг-поведінки у стресових ситуаціях (CISS)» відповідно.

У дослідженні брали участь 112 юнаків віком 15-21 рік.

Кількісна та якісна обробка отриманих даних показала наступне.

«Тест на Інтернет-залежність» К. Янг дозволив виокремити 4 групи схильних до адикції осіб – з легким (29% від всіх опитаних), помірним (25%), високим (18%) її рівнями та юнаків, які характеризуються раціональним використанням Інтернету (28%). Відтак всю вибірку було поділено на дві контрастні групи: схильних та несхильних до залежності респондентів.

За результатами «Тесту емоційного інтелекту» Н. Голла: 70% учасників дослідження продемонстрували низький рівень розвитку емоційного інтелекту; 25% – середній рівень і лише 5% – високий рівень.

«Опитувальник діагностики копінг-поведінки у стресових ситуаціях (CISS)» показав, що переважаючою копінг-стратегією серед схильних до Інтернет-залежності юнаків (та й по вибірці загалом, оскільки схильні до адикції особи переважають), є емоційно-орієнтована; у несхильних респондентів – вирішення задач. Найменш

використовуваним способом подолання стресу серед всіх досліджуваних є відволікання (її демонструє лише 4% осіб).

Подальший вторинний математично-статистичний аналіз отриманих даних продемонстрував значущу різницю між групами схильних та несхильних до Інтернет-залежності. Так, перша група характеризується низьким рівнем емоційного інтелекту та використанням неадаптивних копінг-стратегій; друга – розвиненою емоційною сферою й ефективними методами протистояння стресорам.

Орієнтуючись на результати проведеного дослідження, а також на узагальнення сучасних наукових джерел, можна стверджувати, що емоційний інтелект виступає важливим особистісним ресурсом, що безпосередньо впливає на вибір та ефективність копінг-стратегій. Люди, здатні усвідомлювати, розпізнавати та регулювати власні емоції, мають більше можливостей для конструктивного реагування на стресові ситуації, зберігаючи при цьому внутрішню рівновагу та здатність до раціонального мислення. Високий рівень емоційної компетентності забезпечує юнакам гнучкість поведінки, уміння адаптуватися до змінних умов середовища, приймати виважені рішення та обирати такі стратегії подолання труднощів, які ведуть до позитивного результату.

У цьому контексті розвиток емоційного інтелекту осіб, схильних до Інтернет-залежності, набуває особливої значущості. Адже саме недостатня здатність контролювати власні емоції, поратися з фрустрацією та відчуттям тривоги часто штовхає людину до надмірного занурення у віртуальний простір як засіб уникнення реальних проблем. Отже, цілеспрямоване формування емоційної обізнаності, навичок саморегуляції та емпатії може стати дієвим інструментом у профілактиці Інтернет-залежності. Розвиток емоційного інтелекту сприятиме становленню більш адаптивних копінг-стратегій, що дозволить особі ефективніше долати стресові ситуації, не вдаючись до деструктивних способів уникнення, таких як надмірне використання мережі. У підсумку це сприятиме підвищенню рівня психологічного благополуччя та зниженню ризику формування адиктивної поведінки.

Отримані результати стали основою для розробки просвітницької лекції та авторської моделі впливу емоційного інтелекту на вибір копінг-поведінки у юнаків, схильних до Інтернет-залежності. Метою розробок є поширення відомостей про специфіку зв'язку досліджуваних особистісних особливостей, а також сприяння усвідомленню важливості розвитку емоційної сфери представників юнацького віку для підтримки їхнього психологічного благополуччя.

### Список використаних джерел

1. Бантишева О. Методика дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. *Проблеми сучасної психології*. 2015. № 28. С. 36-54.
2. Ванда М., Бондаренко Н. Інтернет-залежність: передумови, ознаки та ризику для підлітків. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2019. Т. 2. С. 37-42.
3. Дерев'янка С. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2009. 192 с.
4. Носенко Е.Л., Четверик-Бурчак А.Г. Емоційний інтелект як чинник досягнення життєвого успіху: монографія. Київ: «Освіта України», 2016. 182 с.

5. Карамушка Л. Тренінг розвитку продуктивних копінг-стратегій в контексті забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2024. Т. 1, № 31. С. 23-39.
6. Кіась А. Формування ефективних копінг-стратегій учителів як захист їхнього психологічного здоров'я. *Наука і освіта*. 2010. №3. С. 44-48.
7. Півень М., Казимова Ю. Структурні особливості емоційної сфери користувачів мережі Instagram. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2021. №11. С. 140-146.

*Олександр Герасимчук*

## **НОВА КОНЦЕПЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ Й РИЗИКИ**

Громадянська та історична освітня галузь відіграє особливу роль у підтримці здатності учнівства орієнтуватися в складному, мінливому та насиченому викликами середовищі. Вона має на меті сформувати покоління, здатне критично мислити, розуміти історичні процеси, протистояти дезінформації та брати активну участь у суспільному житті [4]

Міністерство освіти і науки України своїм наказом №1072 від 30 липня 2024 року затвердило концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти. Це означає, що система викладання історії, як навчального предмета, має зазнати суттєвих змін. Як нова концепція має вплинути на методику викладання історії? Як зміниться організація та структура шкільного курсу? Про це далі й піде мова.

Отже, у новій концепції історичної освіти наведені аргументи, чому курс шкільної історії потребує змін.

- По-перше, вторгнення росії в лютому 2022 року стало новим етапом глобальної історії, а також свідченням, що Україна прагне бути частиною європейського світу, зокрема, членом ЄС та НАТО.

- По-друге, російсько-українська війна вплинула на формування української політичної нації. За понад 30 років незалежності, вказують автори концепції, ще ніколи українці не демонстрували таку єдність у захисті мови, історичної пам'яті, церкви та проєвропейської орієнтації.

Ці зміни в житті українців треба зафіксувати та відобразити в нових підходах до викладання та вивчення історії. Адже історична освіта загалом має реагувати на нові соціальні, культурні та політичні виклики, з якими нині маємо справу. Історикиня Юлія Топольницька, авторка підручників з історії України та з інтегрованих курсів історії та громадянської освіти для Нової української школи, зазначає, що учні мають здобувати в школі не лише знання, а й навички, як пристосуватися до різних умов життя та шукати виходи в різних ситуаціях, використовувати здобуті знання і вміння. Також історія безпосередньо пов'язана з формуванням громадянського суспільства та патріотичним вихованням. А зараз діти вчать акт проголошення незалежності України й часом не розуміють, чому і як це відбулося, як, зокрема, міжнародний чинник вплинув на розвал СРСР. «Лише тоді, коли ми зрозуміємо, що процес формування нашої державності був

довготривалий, а Україна завжди була в контексті світових процесів, проводячи паралелі, залежно від віку дітей, не навантажуючи їх зайвою інформацією, аж тоді навчимо дітей думати», – зауважує історикиня [2].

Згідно з наказом Концепція складається із вступу й трьох розділів: 1) «Мета й завдання історичної освіти в системі загальної середньої освіти»; 2) «Організація та структура курсу історії в системі загальної середньої освіти»; 3) «Зміст історичної освіти в закладах загальної середньої освіти» [3].

Потреба реформування історичної освіти зумовлена кардинальними змінами в українському суспільстві, пов'язаними з війною на території нашої країни, та сучасним станом шкільної освіти, який має декілька проблемних аспектів:

- невідповідність між навчальним часом, обсягом навчального матеріалу та очікуваними результатами навчально-пізнавальної діяльності. Змістові теми навчальних програм містять надмірний за обсягом фактографічний матеріал, що ускладнює їх засвоєння учнями впродовж часу, визначеного в типових освітніх програмах;

- змістове наповнення навчальних текстів. Однією з вад сучасних навчальних матеріалів є спроба поєднати анахронічну схему історичного процесу з низкою новацій (результатів значного історіографічного поступу й актуальних суспільних потреб), що створює труднощі з адекватним логічним представленням минулого;

- недостатня інтеграція історичної та громадянської освіти. Попри поступове й доволі успішне впровадження практик громадянської освіти в базовій школі, вона донині сприймається як традиційний окремий курс суспільствознавства або позаурочної діяльності учнів;

- недосконалі програми підготовки/перепідготовки вчителів. Система підвищення кваліфікації педагогів потребує врахування актуальних вимог до сучасної шкільної історичної освіти: знання сучасної методології історії, новітніх досягнень української та світової історіографії, уміння ефективно використовувати різноманітні педагогічні технології, здатність забезпечувати учнівство взаємопов'язаними знаннями й умінями, соціальними навичками та системою ставлень і цінностей [5].

Для забезпечення структурних і змістових змін у навчанні/вивченні історії у школах реформою передбачено:

- запровадження концентричної структури історичної освіти;
- вивчення єдиного загальноосвітнього курсу «Історія»;
- реалізація проблемно-тематичного підходу до формування його змісту.

У школах більшості країн Європи та Північної Америки навчання історії відбувається в розрізі трьох етапів: на першому (пропедевтичному) переважає країнознавчий підхід з вивченням елементів географії, історії, фольклору своєї країни і рідного краю; під час другого, – коли ученицям/учням під силу усвідомлювати просторові, часові, причинно-наслідкові та генетичні зв'язки, навчання історії спрямовується на формування відносно цілісного образу минулого, у якому національна історія представлена в контексті світової; на третьому етапі, що припадає на старші класи, зміст (уже опанований у вимірах історичної хронології, географічного й соціального просторів) пропонується у проблемному викладі. Чітке виокремлення цих трьох етапів становить сутність концентричного підходу до навчання історії. Принцип концентрів, який використовується в більшості держав

ЄС, забезпечує повторюваність і поступову «зануреність» у проблему для здобувачок/здобувачів освіти різного віку. У межах кожного концентру залежно від цілей та завдань практикується лінійне (хронологічне), блоково-модульне (проблемно-тематичне, тематичне) або змішане структурування матеріалу. Концентричний підхід переважно реалізується в єдиному курсі історії (без поділу на вітчизняну й всесвітню), який дає змогу розглядати події національної історії в тісних взаємозв'язках із загальноєвропейськими та світовими процесами [3].

Навчання/вивчення історії, згідно з документом, має відбуватися в межах 6 циклів:

1) **перший цикл початкової освіти (1–2 класи):** адаптаційно-ігровий, з історії – інформаційно-ознайомлювальний: пропонує найзагальніші відомості про людину, родину, громаду, рідний край, Україну як державу;

2) **другий цикл початкової освіти (3–4 класи):** основний, з історії – інформаційно-фрагментарний: пропонує найважливіші сюжети історії України, про Україну в Європі та у світі;

3) **перший цикл базової середньої освіти (5–6 класи):** адаптаційний, з історії – пропедевтичний сюжетний (по 2 год на тиждень для кожного класу): спирається на історичні відомості, здобуті в початкових класах, готує до вивчення систематичного курсу історії та представляє значущі сюжети історії України та світу від найдавніших часів до сьогодення;

4) **другий цикл базової середньої освіти (7–9 класи):** базове предметне навчання (по 3 години на тиждень у 7 і 8 класах і по 4 години – у 9 класі), з історії – проблемно-тематичний (зі збереженням хронологічно-подієвої логіки): представляє основні події історії України та світу відповідно до історично-культурних періодів;

5) **перший цикл профільної середньої освіти (10 клас, профільно-адаптаційний) і другий цикл профільної середньої освіти (11–12 класи, профільний).** З історії – профільний проблемно-тематичний – 10, 11–12 класи (3 год. на тиждень для профільно-адаптаційного 10 класу; по 3 год. на тиждень для 11–12 класів неісторичних профілів; по 6 год. на тиждень для 11–12 класів історичного профілю), який представляє історію України і світу від найдавніших часів до сьогодення і реалізується через взаємодію єдиного загальноосвітнього та спеціальних (відповідно до профілю) курсів.

Ще одним важливим компонентом, для оновлення вивчення історії в школах, згідно з документом, є вивчення громадянознавчої тематики безпосередньо через історичний матеріал. Розширення тематичних і просторових контекстів української історії, осмислення з української перспективи сюжетів світової історії дасть змогу повніше реалізувати громадянознавчий потенціал історичної освіти. З погляду ключової громадянської компетентності навчання історії належить спрямувати на набуття учнівством досвіду захисту демократії, прав і свобод людини, співжиття в суспільстві та організації співдіяльності, на формування умінь робити виважені висновки й ефективно планувати майбутнє. Актуалізація громадянознавчої тематики безпосередньо через історичний матеріал сприятиме реалізації одного з базових призначень історії – як школи поведінки людини в суспільстві. Цього можна досягнути, якщо під час добору навчального матеріалу з історії надавати перевагу тим сюжетам минулого, які увиразнюють питання національних і загальнолюдських цінностей, особистої гідності й поваги до інших, захисту прав і свобод, національної ідентичності, громадянської відповідальності, опору насиллю. Особливої

актуальності в сучасній Україні набувають питання, пов'язані з історичними основами формування та консолідації української політичної нації [3].

На думку фахівців, на сучасному етапі й у найближчому майбутньому актуальними змістовими акцентами для вивчення історії в школі мають стати:

- «Територіальні та демографічні зміни»;
- «Історія українського націєтворення і державотворення»;
- «Європейські/світові контексти (зв'язки) української історії»;
- «Ідентичність на різних етапах історичного розвитку»;
- «Екологічна історія»;
- «Соціальні катастрофи (війни, епідемії, голоди, геноциди)»;
- «Опір тоталітарним та імперським режимам, протистояння насильству та агресії (зокрема, у контексті російсько-українських відносин)»;
- «Історія повсякденна та мікроісторія»;
- «Жіноча історія»;
- «Історія України й українства у світі, роль української діаспори» [5].

Для профільної освіти доцільним є запровадження спеціальних курсів, таких як, наприклад: історична географія; локальна/регіональна історія; інтелектуальна історія; історія культури; історія етнічних та/або релігійних громад; історія й досвід виживання/протистояння тоталітарним режимам, імперіям під час війн; історія політичних і правових учень, історія державотворення та ін. Для профілів інших спрямувань будуть необхідними спеціальні курси, пов'язані з історією наукових відкриттів, технічних винаходів, фінансів та економіки, збереження довкілля, повсякденне життя та ін. [3].

Крім того, у МОН наголосили на потребі запровадження єдиного загальноосвітнього курсу історії. Адже історія України є невід'ємним складником європейської та загалом світової історії. Тому фахівці пропонують замість «Історії України» та «Всесвітньої історії» запровадити єдиний курс «Історія» (інші можливі назви: «Історія: Україна і світ», «Історія України та світу»). Єдиний загальноосвітній курс «Історія» зможе наблизити освіту до сучасних наукових інтерпретацій минулого та розширити саме поняття «історія України». Він має ряд додаткових переваг для вчителів, зокрема:

- можливість керувати навчальним процесом, ефективно використовуючи години навчальних занять;
- зосередитися на основних питаннях змісту;
- зробити навчання історії змістовно та інтелектуально наповненим;
- швидше досягати навчальних цілей, тобто реалізовувати компетентнісний підхід;
- вивільнити час для обговорень і виконання учнями практичних завдань, зокрема для реалізації навчальних проєктів; диференціювати навчання відповідно до зацікавлень учнівства;
- оперувати повнотою власних знань і досвіду [2].

Під час розгляду загальних історичних явищ і процесів слід надавати перевагу матеріалу з вітчизняної історії (не менше 2/3), який буде показувати включеність України у світовий/європейський історичний процес і водночас відображати її національну самобутність та особливості розвитку. Також слід опрацьовувати сюжети минулого, які дадуть змогу простежити суголосність подій/явищ/процесів української та світової (передусім європейської) історії [5].

Оскільки інтегровані курси історії вже є в школах України, можна зробити проміжні висновки, наскільки успішно вони впроваджуються та які перепони виникають. Відповідно, ці виклики та переваги можна взяти до уваги, коли в МОН працюватимуть над реалізацією концепції історичної освіти. Необхідно поставити в центр уваги учнів, адже будь-які зміни впроваджуються для покращення якості їхнього навчання. До переваг інтегрованої історії Юлія Топольницька зараховує розвантаження двох програм; зміщення акценту зі знаннєвого компонента на опанування компетентностей; комплексне вивчення історичних процесів, явищ, подій. «Наприклад, у 6 класі зараз діти вивчають інтегрований курс історії, де значну частку програми займає історія Давнього світу. Цей період і для дорослої людини є надзвичайно складним, а для дітей 6 класу й поготів, – розповідає історикinja. Про цей період їм треба знати й розуміти, що в час енеоліту та міднокам'яного віку на території України була трипільська культура, яка чомусь починає занепадати. Водночас у Єгипті, зовсім в іншому кліматі, зароджується єгипетська цивілізація з розвиненою економікою, політикою, військом, культурою, релігією. Головне в цій історії полягає в тому, щоб з'ясувати з дітьми, чому так сталося? Пояснити, що єгиптяни мусили виживати в складних географічних умовах, тож використовували ресурс єдиної річки в пустелі, як могли, так і до держави дійшли. Тоді як трипільці, користуючись перелоговою системою, виснажуючи родючі землі, не так переймалися питанням виживання. Тому, імовірно, вони не змогли пристосуватися до змін клімату, зовнішньої загрози й зупинити внутрішні чвари». На думку історика Олександра Панаріна, співавтора низки шкільних підручників з історії, діти не мають бути фахівцями з теми Давнього світу, розбиратися у визвольних процесах Африки тощо – цим темам можна присвятити один-два уроки, щоб загалом увести в контекст. Але діти мають мати загальне уявлення про історію й дивитися на світ українськими очима. «Критики концепції маніпулюють на тому, що ми тепер відкидаємо історію України й будемо вчити всесвітню історію, і так втрачається україноцентричне національне ядро, – розповідає далі історик. – Але йдеться якраз про інше: стрижнем, фундаментом загальної історії є історія України» [1].

У політичній площині прикладами виокремлення вузлових тем, які показують взаємодію національної та світової історії, можуть бути: визначення характеристик і типів політичних режимів; характеризування новітніх ідеологій, зокрема в державах, де імперський спосіб організації влади поєднувався з тоталітарним режимом; аналіз стану міжнародних відносин у певні історичні періоди. Широкі можливості для визначення вузлових тем української та світової (насамперед європейської) історії існують також у соціальній галузі, в економіці й культурі [3]. Олександр Панарін стверджує, що національну визвольну революцію в Україні в середині XVII ст. треба вивчати в контексті революцій у країнах Європи, бо тоді тут починався процес формування сучасних європейських націй. З учнями потрібно порівнювати, що було у Франції, Англії та Україні, а також розбиратися, чому таких національних революцій не було в Московії. «Якщо знаходити відповіді на ці питання, дитина розумітиме, чому Україна є повноправною частиною Європи. Не через розташування на карті, а тому, що всю нашу історію ми проходили приблизно однаковий шлях, як і європейські країни, мали схожі події з подібними наслідками», – акцентує історик [1].

Перевагами єдиного загальноосвітнього курсу історії для учнівства будуть розширені можливості: розпізнавати себе в спільноті (від громади до світу); вишлекати свою національно-культурну ідентичність (зокрема, через зіставлення і порівняння); пізнати й зрозуміти себе, своє оточення, рідний край і світ; усвідомити розмаїття та єдність, взаємозалежність світу, сформувані почуття співпричетності та відповідальності; повніше уявити реальні ситуації та побачити інформаційне поле, з яким доведеться зіткнутися в житті; усвідомити зв'язок між минулим, теперішнім і майбутнім; побачити історичне знання як цілком практичну потребу; сформувані понятійний апарат, необхідний для систематичного вивчення та розуміння історії. Єдиний загальноосвітній курс історії надасть додаткові переваги також для вчительства, як-от: можливість керувати навчальним процесом, ефективно використовуючи години навчальних занять; зосередитися на основних питаннях змісту; зробити навчання історії змістовно та інтелектуально наповненішим; швидше досягати навчальних цілей, тобто реалізовувати компетентнісний підхід; вивільнити час для обговорень і виконання учнями/учнями практичних завдань, зокрема для реалізації навчальних проєктів; диференціювати навчання відповідно до зацікавлень учнівства; оперувати повнотою власних знань і досвіду [3].

Одним з викликів буде потреба в перепідготовці вчителів, зміна підходів до навчання та створення нових методичних матеріалів. Ще одним з ризиків інтегрованого курсу, на думку Юлії Топольницької, може бути те, що автори спробують навантажити його надмірною інформацією. Наприклад, в учнів і учениць 5–6-х класів ще погано складається цілісний пазл «сучасне-минуле». Тому, важливо не перевантажити дітей цього віку даними, а навчити проводити паралелі на простих прикладах. А в учнів 8–9-х класів уже є розуміння того, як минуле пов'язане із сьогоденням, та як сьогодення безпосередньо впливає на майбутнє. Далі, за словами істориків, діти нанизуватимуть на цю інформацію знанневий компонент, знайомитимуться із сюжетами з історії, і їм буде легше проводити паралелі не лише між минулим і теперішнім, а й прогнозувати майбутнє та проводити паралелі між певними подіями [1].

Таким чином, ми бачимо, що прийняття нової концепції історичної освіти – це спроба навчити дітей історії не просто як набору дат і фактів, а як історії глобальної – історії, яка має причини й наслідки, історії, яка не закінчується державотворчими процесами. Україна завжди була частиною великої європейської цивілізації. Також нам важливо позбутися віктимізації та применшення української історії, бо в нас відбувалися ті самі процеси, що й у Європі. Тільки, можливо, в інший час та за інших обставин.

### Список використаних джерел

1. Лиховид І. Що передбачає нова концепція історичної освіти та які ризики й переваги для учнівства має. НУШ : веб-сайт. URL : <https://nus.org.ua/2024/08/20/shho-peredbachaye-nova-kontseptsiya-istorychnoyi-osvity-ta-yaki-ryzyky-j-perevagy-dlya-uchnivstva-maye/> (дата звернення: 31.10.2025).
2. МОН затвердило концепцію реформування історичної освіти в школі. НУШ : веб-сайт. URL : <https://nus.org.ua/2024/08/02/mon-zatverdylo-kontseptsiyu-reformuvannya-istorychnoyi-osvity-v-shkoli/> (дата звернення: 01.11.2025).

3. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти : Наказ МОН №1072 від 30.07.2024. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1072729-24#Text> (дата звернення: 31.10.2025).

4. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів/інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році : Лист МОН від 13.08.2025 р. №1/16828-25. URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi> (дата звернення: 31.10.2025).

5. Реформування історичної освіти: перспективи та системні зміни. На урок : веб-сайт. URL : <https://naurok.com.ua/post/reformuvannya-istorichno-osviti-perspektivi-ta-sistemni-zmini/> (дата звернення: 01.11.2025).

Олександр Герасимчук,  
Анна Шматко

## СТОРИТЕЛЛІНГ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ Й ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Технологічний прогрес, масове використання підлітками та дітьми гаджетів зумовлюють кардинальні зміни класичних методів викладання навчальних дисциплін. Щоб повернути щирий інтерес учнів до вивчення шкільних навчальних предметів потрібно або використовувати новітні цифрові технології, або звернутися безпосередньо до світу дитини. Якщо цифровізацію та гейміфікацію освітнього процесу можна здійснити за допомогою різноманітних сайтів, додатків та платформ, то звернення дитини обличчям до минулого відбувається лише через використання методу сторітеллінгу, тобто створення історій вчителем та учнями. Варто відзначити, така практика не є новою, вона активно використовується у закладах дошкільної освіти та у початковій Новій українській школі. Водночас ця техніка може добре спрацювати і в роботі зі школярам середнього та старшого віку, студентами закладів фахової передвищої освіти [1, с. 6].

У перекладі з англійської *story* означає історія, а *telling* – розповідати. Отже, сторітеллінг – це розповідь зворушливих, повчальних, іноді смішних історій, мистецтво захоплюючої розповіді та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну та когнітивну сфери слухача. Навчальний матеріал, поданий вчителем у вигляді розповіді, сприяє розвитку в дитини уяви, демонструє розвиток особистісних якостей та дозволяє проявити активність і творчість. Використовувати силу цікавих історій корисно для розвитку критичного мислення, емпатії та залучення учнів до навчального процесу. Це чудовий метод для вчителів, які хочуть створити живу атмосферу на уроці, де учні активно залучені до процесу навчання [8, с. 335].

Засновником сторітеллінгу вважається Девід Армстронг, який був головою міжнародної компанії «Armstrong International», і який успішно розробив та випробував на власному досвіді цей комунікативний інструмент. Свої дослідження він виклав у книзі «Managing by Storying Around». Відтоді метод сторітеллінгу успішно використовується керівниками найуспішніших світових компаній, які

включили вміння розповідати історії в набір ключових інструментів лідерства [8, с. 335]. У процесі створення сторітеллінгу Армстронг врахував відомий психологічний фактор: історії значно легше сприймаються, вони більш захоплюючі та цікаві, ніж правила або директиви. Після того, як людина вислухала вас, вона починає вам довіряти. Її стає значно простіше переконати в чомусь та мотивувати. Використання такої методики дає можливість описати свої вчинки та почуття, проаналізувати власні дії, оцінити наслідки та зробити висновки на майбутнє. Сторітеллінг успішно використовують у бізнесі для просування брендів та товарів на ринку. У 2006 р. ця технологія була визнана бізнес-ідеєю року [10].

Мова – це складний психологічний процес, який неможливо оцінювати, розвивати окремо від мислення або сприймання. Навчальний матеріал, поданий у вигляді цікавої захоплюючої історії, сприяє розвитку особистісних якостей, демонструє унікальність уяви кожної дитини, дозволяє проявити активність та творчість. Оскільки сучасні діти багато часу проводять онлайн, реальне спілкування стає мистецтвом, якому потрібно навчати [10]. В. Сухомлинський писав: «Слово рідної мови – могутній засіб передачі від покоління до покоління історичного, культурного, морального, естетичного, побутового досвіду народу. Рідне слово – то невичерпне, животворне і невмируще джерело, з якого дитина черпає уявлення про навколишній світ, про свою родину, про своє село і місто, про весь свій край» [11, с. 47].

За допомогою сторітеллінгу можна отримати два важливі результати: поживлення атмосфери у класі, зняття напруженості, створення невимушеної обстановки; він є одним з найпростіших та швидких шляхів встановлення контакту між вчителем та учнями, засобом привернення та утримання їхньої уваги.

Створенню історій сприяють: демонстрація відеоматеріалів з відключеним звуком; самостійний відбір фрагментів фільмів для розповіді на уроці; демонстрація знайомого фільму, з продовженням та поясненням учня; самостійне порівняння матеріалу підручника зі змістом фільму та висловлення своєї точки зору; самостійне написання творчої роботи за відеоматеріалом тощо [10].

Безпосередньо на уроках історії можна попросити учнів та студентів поставити себе на місце відомих історичних персонажів та подумати над варіантами важливих рішень, які вплинули на перебіг подій української чи світової історії. Також цей метод допоможе краще орієнтуватися у складних політичних процесах та питаннях соціально-економічного характеру [6, с. 163].

Чому сторітеллінг є ефективним методом навчання дітей? Діти люблять слухати історії більше, ніж доповіді, описи чи визначення, тому що вони легше сприймаються (задіяна не лише раціональна сторона сприйняття інформації, а й образна). Отже, реалізується принцип доступності навчання. В історії є герой, який змінюється, тобто історії динамічні. Ці зміни відбуваються в процесі боротьби, наполегливої праці, виконання складних завдань тощо. Сучасні діти з кліповим мисленням краще сприйматимуть історію, ніж текст іншого виду. Історія впливає на почуття дитини, а це підвищує рівень концентрації уваги. Якщо учні уважно слухають навчальний матеріал, то легко сприймають його і потім можуть відтворити, щоправда теж у формі історії. Отже, реалізується принцип міцності знань та емоційного навчання [10].

Наприклад, учнів 5–7-х класів на уроках історії можна зацікавити розповідями з життя їхніх родин, які розповідали бабуся чи дідусь. Така розповідь може

будуватися й на використанні фотографій із сімейного альбому. Також доречно вибудовувати історії на основі ілюстрацій (виконаних особисто дітьми чи поданих у підручнику) [4, с. 190]. Старшокласники і студенти фахової передвищої освіти історичні процеси новітньої історії можуть пізнати крізь призму свого досвіду. Вони мають можливість ділитися власним досвідом та переживаннями, наприклад, під час вивчення подій сучасної російсько-української війни. Також учні можуть розповідати історії своїх батьків у контексті подій Революції гідності чи Помаранчевої революції. Вчитель може теж розповісти власні історії пережитого або про непересічних українців та українок, політичних та культурних діячів, наприклад таких як В'ячеслав Чорновіл, Георгій Гонгадзе, Валерій Залужний, Руслана Лижичко, Олександр Усик, Ірина Фаріон [7, с. 167–168].

Сторітеллінг доцільно поєднувати з методом усної історії. За допомогою наративного, вільного інтерв'ю здобувачі освіти можуть отримати історії безпосередньо від очевидців чи учасників важливих подій сучасності. Таке поєднання доцільно використовувати під час організації та проведення дослідницької діяльності учнів та студентів, а також на практичних заняттях при вивченні тем з історії повсякдення, життя людей в умовах війни тощо [2, с. 189].

Використання сторітеллінгу не обмежується традиційним, очним навчанням. Змішане навчання також допускає формат історій у режимі онлайн взаємодії, тобто цифровий сторітеллінг. У його основі – переведення історій у цифровий формат, а також створення візуального контенту, який може деталізувати історію або наштовхнути учнів та студентів на його створення. Безліч додатків та сервісів дають можливість візуалізувати історію чи тему уроку за допомогою коміксу, скрайбінгу, мему і т. д. Окрім того, учні можуть створювати сторітеллінг, опрацьовуючи певний візуал. Так, сучасні інформаційні технології і платформи, такі як YouTube, TikTok, Creaza, Comic Life, Canva, Quizlet, Thinglink, Flipgrid, лише сприяють створенню якісного контенту сторітеллінгу. Як доповнення доцільно використовувати мозковий штурм, рольові та ділові ігри [1, с. 10–11].

Якщо щодо використання сторітеллінгу на уроках історії усе більш-менш логічно і зрозуміло (достатньо зіставити назви дисципліни і методу – «історія»-«storytelling»), то чи буде ефективним застосування цього методу під час викладання громадянської освіти?

Використання сторітеллінгу на уроках громадянської освіти можливе через розповіді про реальні події: обговорюючи права людини, поділіться життєвими історіями відомих правозахисників або звичайних людей, які боролися за справедливість. Учням необхідно дати можливість спробувати розповісти історію «від першої особи» або поставити інсценізацію, де вони мають захищати свої права в змодельованих ситуаціях [5].

Приклади застосування сторітеллінгу на уроках громадянської освіти:

- Пояснення нового матеріалу: вчитель може розповісти історію створення Конституції, щоб дохідливо пояснити її значення.
- Аналіз історичних подій: учні можуть розібрати подію, наприклад, боротьбу за незалежність, через призму особистої історії одного з учасників.
- Розвиток творчих здібностей: завдання написати есе про боротьбу за свободу стимулює уяву учнів.
- Обговорення реальних кейсів: розгляд історій прийняття рішень та побудови стосунків в реальному житті допомагає зрозуміти суспільні процеси.

- Створення власних історій: учні можуть створити комікси, оповідання чи есе-спогади, що демонструють їхнє розуміння вивченого матеріалу.

Переваги сторітеллінгу на уроках історії і громадянської освіти:

- Розвиток емоційного інтелекту: учні краще розуміють емоції та мотивацію інших людей.

- Покращення критичного мислення: аналізуючи історію, учні вчаться визначати причини, наслідки та робити висновки.

- Зміцнення пам'яті: історії запам'ятовуються краще, ніж сухі факти.

- Терапевтичний ефект: учні можуть подолати власні страхи, обговорюючи складні ситуації у безпечному середовищі (важливо створити безпечне середовище, де учні будуть вам довіряти. Перед обговоренням чутливих тем проаналізувати стан ваших учнів). Історії – це не лише сукупність фактів, а й емоції та переживання людей. Впроваджуючи сторітеллінг у навчання історії і громадянської освіти, ми не просто навчаємо – ми виховуємо покоління свідомих та активних громадян [5].

Розглянемо приклад. Уявімо, що у школі вводять нове правило – адміністрація має доступ до особистих телефонів учнів у будь-який момент, якщо підозрює порушення дисципліни. Ви вважаєте, що це порушенням права на приватне життя.

Учні отримують завдання: 1. Скласти лист-звернення до адміністрації школи, в якому пояснюєте, чому вважаєте це правило некоректним і як воно порушує право на приватне життя. 2. Інсценізувати зустріч з представником адміністрації, де ви маєте висловити свої аргументи та намагатися знайти компроміс.

На уроці громадянської освіти можна спробувати використати учнівські історії для розвитку емпатії та взаємопідтримки. Наприклад учням пропонуємо провести паралелі між їхнім власним життям або життям їхніх близьких і подіями, які ми вивчаємо: чи стикалися вони або хтось з їхнього оточення з дискримінацією чи несправедливістю? Це допоможе школярам усвідомити, що подібні проблеми актуальні не тільки в минулому, але й у сьогоденні. Спробуємо створити умови для колективного обговорення таких історій, щоб показати, що проблеми людей у минулому є подібними до сучасних. Це створює в шкільному колективі атмосферу підтримки та довіри [5].

Сторітеллінг на уроках історії й громадянської освіти – це використання мистецтва розповіді історій для залучення, навчання та формування емоційного зв'язку з учнями, роблячи абстрактні поняття, такі як права, свободи та відповідальність, більш зрозумілими та особистісно значущими. Цей метод дозволяє учням краще зрозуміти причини та наслідки історичних подій, розвиває їхнє критичне мислення, уяву та громадянську позицію через розгляд історій видатних особистостей, особистого досвіду та створення власних наративів [5].

Сторітеллінг буває активним і пасивним. Пасивний – вчитель розповідає історію, а учні його слухають. Активний – учень самостійно розповідає історію. Цей вид частіше практикується для перевірки рівня засвоєння інформації [9].

Види сторітеллінгу на уроках історії й громадянської освіти:

- культурний – розповідає про цінності, моральність та вірування;

- соціальний – розповідь людей один про одного (можна розповідати дітям історії з життя відомих людей, що може стати для них прикладом для побудови свого життя);

- міфи, легенди – вони відображають культуру й нагадують нам, чого в житті слід уникати аби бути щасливим;

- jump story – всі люблять слухати історії про містичних істот, коли неочікуваний кінець змушує підстрибнути на стільці від страху; такі історії допомагають подолати власні страхи;

- сімейний – сімейні легенди зберігають історію наших родин, ці історії передаються з покоління в покоління та мають повчальний характер;

- дружній – ці історії об'єднують друзів, оскільки вони згадують про певний досвід, який вони пережили разом;

- особистий – особисті історії розповідають про власний досвід та переживання. Це важливий вид сторітеллінгу, оскільки подібні історії допомагають зрозуміти себе й спонукати до власного розвитку й удосконалення [10].

Як сторітеллінг допомагає на уроках історії й громадянської освіти:

- Підвищує зацікавленість та залученість: історії краще сприймаються та запам'ятовуються, ніж сухі факти, оскільки впливають не лише на раціональну, а й на образну частину сприйняття.

- Формує емоційний зв'язок: через історії учні можуть відчувати глибший зв'язок із темою, емоційно залучаючись до подій та персонажів.

- Розвиває критичне мислення: аналіз історій допомагає учням осмислювати значення подій, розуміти причинно-наслідкові зв'язки та переосмислювати значення певних явищ.

- Розвиває громадянську позицію: розповіді про боротьбу за цінності, досягнення особистостей та прийняття важливих рішень сприяють вихованню патріотизму та активної громадянської позиції.

- Робить матеріал доступним: історії допомагають пояснити складні поняття та закономірності, роблячи їх зрозумілишими та доступними [5].

Мистецтво донесення історії до слухачів належить до сфери риторики і включає: діалог; апелювання; доцільні повтори; формулювання висновків; визначення перспективи, окреслення можливого розвитку предмета розповіді в часі або в просторі; натхненність, переконливість, відвертість, щиросердність оповідача; різноманітність інтонацій; емоційність; доцільне (але не надмірне) використання міміки, пантоміміки, жестової мови; рух (не метушня) по аудиторії. Утримувати увагу аудиторії допоможуть залучення слухачів у процес розповідання історії, незвичайний або неочікуваний поворот сюжету, зміна гучності голосу тощо. Метод розповідання історій впливає на соціалізацію здобувачів освіти, розвиває у них здатність: обробляти й запам'ятовувати інформацію; логічно й критично мислити; аргументувати, виробляти особисту позицію; презентувати власні ідеї; використовувати і збагачувати власний досвід, знання, по новому комбінувати їх; бути цікавим співрозмовником; вказувати на недоліки оминаючи критику; володіти мовним матеріалом, komponуючи його залежно від умов і мети спілкування, розвивати емоційний інтелект [3, с. 134].

Таким чином, метод сторітеллінгу – це один з найприродніших і водночас найефективніших способів надати навчальному процесу особливої якості. Використання методу сторітеллінгу на уроках історії і громадянської освіти має велике дидактичне й виховне значення. Сторітеллінг є дієвим способом мотивації, переконання учнів, який надихає їх на прояв ініціативи в навчальному процесі. Історії є інструментом розвитку дружніх стосунків у класі чи групі та ефективним способом донесення до інших змісту завдання або проекту. Застосування методу потребує використання колективних форм діяльності учнів, що сприяє їх

соціалізації, розвиткові комунікаційних навичок. Розповідь історій розвиває уяву, логічне мислення, мовлення, здатність аналізувати, зіставляти, аргументувати і представляти свої ідеї, збагачує емоційну сферу.

### Список використаних джерел

1. Біла С., Мазурчак Л. Сторітелінг при вивченні історії у закладах загальної та фахової передвищої освіти : навч.-метод. посібник. Дрогобич : Дрогобицький держ. пед. ун-тет імені Івана Франка, 2024. 26 с.

2. Біла С., Негура І. Усні спогади як інструмент вивчення історії повсякденності у закладах загальної середньої освіти. *Проблеми гуманітарних наук* : зб. наук. праць Дрогобицького держ. пед. ун-тету імені Івана Франка. Серія «Історія» / ред. кол. Ю. Стецик (гол. редактор) та ін. Дрогобич : Вид. дім «Гельветика», 2021. Вип. 7/49. С. 184-205.

3. Бондаренко Н. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. 2019. №7(174). С. 130-135.

4. Гич Г.М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія «Педагогічні науки». 2015. № 4. С. 188-191.

5. Діденко О. Сторітелінг – розвиваючий та терапевтичний інструмент на уроках історії та громадянської освіти. Знайшов : веб-сайт. URL: <https://znayshov.com/News/Details/storitelinh-rozvyvaiuchyi-ta-terapevtychnyi-instrument-na-urokakh-istorii-ta-hromadianskoi-osvity> (дата звернення: 01.11.2025).

6. Мазурок М., Саприкіна О. Сторітелінг як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності здобувачів освіти Нової української школи. *Молодь і ринок*. 2022. № 1/199. С. 160-165.

7. Скакальська І. Сторітелінг під час вивчення історії в 10-11 класах. *Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф-ї (м. Запоріжжя, 10 травня 2023 р.). Запоріжжя : ЗНУ, 2023. С. 166-172.

8. Смірнова З., Басич І. Сторітелінг як сучасний тренд навчання природничих дисциплін. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи* : матеріали IV Міжн. наук.-практ. конф-ї (26-27 травня 2022 р., м. Тернопіль. Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2022. С. 335-337.

9. Сторітелінг. Цікава різновидність оповіді. Сміливість : веб-сайт. URL : <https://intboard.ua/pres-sluzhba/blog/stortelng-tskava-rznovidnst-opovd/> (дата звернення: 01.11.2025).

10. Сторітеллінг як метод навчання. КМДШ : веб-сайт. URL : <https://www.creativeschool.com.ua/blog/storitelling-yak-metod-navchannya> (дата звернення: 01.11.2025).

11. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1965. № 5. С. 47-54.

## **ЗАПОЧАТКУВАННЯ І РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ТЕХНОЛОГІЙ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА**

На початку 60-х років ХХ століття в тодішньому СРСР виникла потреба в підготовці кваліфікованих учителів трудового навчання. На той час в більшості шкіл вчителями трудового навчання працювали пенсіонери виробничих професій – столяри, слюсарі тощо. Відсутність в них педагогічної освіти, незважаючи на високий професіоналізм, здебільшого заважало як освітньому, так і виховному процесу. Тому Міністерством освіти було прийнято рішення в педагогічних інститутах розпочати підготовку вчителів трудового навчання. Відсутність належної матеріальної бази та відповідного профілю викладачів, не давало можливості розпочати підготовку вчителів трудового навчання з створення відповідних факультетів. Тому було прийнято рішення одночасно створювати матеріальну базу, здійснювати підготовку вчителів та викладачів на фізико-математичних факультетах, ввівши спеціальність «Фізика і технічна механіка». Перший набір студентів за цією спеціальністю відбувся в 1964 році.

Викладачів з технічної механіки в Чернігівському педагогічному інституті імені Т.Г. Шевченка було запрошено за сумісництвом з чернігівського філіалу Київського політехнічного інституту.

Зміст програми технічної механіки складався з таких розділів: технічне креслення, опір матеріалів, теорія механізмів і машин, різання металів, металоріжучі верстати та інструменти, елементи стандартизації та ін.

Практичні уміння і навички студенти набували в майстернях, які на той час обслуговували потреби господарчої частини інституту.

Згодом спеціальність «Фізика і технічна механіка» була замінена на спеціальність «Фізика та електротехніка».

В 1972 році було прийнято рішення створити окремий факультет загальнотехнічних дисциплін. З тієї пори назви факультету змінювались, і, нині Навчально-науковий інститут професійної освіти та технологій безперервно веде підготовку вчителів трудового навчання та технологій, згідно до сучасних вимог ринку праці.

Проте на той час виникли дві проблеми – відсутність відповідних лабораторій та викладачів з технічною освітою. Тодішній ректор інституту Віктор Миколайович Костарчук прийняв рішення віддати для лабораторій і аудиторій факультету приміщення їдальні, яка розташовувалась на першому поверсі новозбудованого корпусу. Їдальню ж перенести на другий поверх. Всі роботи по переобладнанню приміщення їдальні на аудиторії, лабораторії та кабінети були покладені на колектив факультету, деканом якого на той час був призначений Коновець Микола Костянтинович, і господарчу частину. Викладачі факультету та студенти з ентузіазмом приймали участь в освоєнні виділених площ та оснащенні лабораторій і аудиторій. У відносно короткий час були обладнані основна лекційна аудиторія №101, лабораторії деталей машин, опору матеріалів, а згодом і швейної справи та кулінарії. Значний вклад в їх створення вніс завідуючий кафедрою, кандидат технічних наук, доцент Чернишов Анатолій Петрович. В новому ж корпусі

інституту, під керівництвом кандидата технічних наук, доцента Татарчука Василя Омеляновича, була створена лабораторія електротехніки та електричних машин.

З кадровим забезпеченням було дещо складніше, ніж з матеріальним. Колектив факультету довелося комплектувати з викладачів політехнічного інституту, виробничників та випускників інституту, які навчалися за спеціальністю фізика та технічна механіка. Треба зазначити, що відбувався ретельний відбір претендентів на посади викладачів.

Кардинальних змін кадровий склад викладачів зазнав під час керівництва факультетом кандидатом педагогічних наук, доцентом, нині доктором педагогічних наук, професором Торубарою Олексієм Миколайовичем. Завдяки його наполегливості в університеті була відкрита вчена рада із захисту кандидатських дисертацій. Кафедри вели активному підготовку кращих випускників для вступу в аспірантуру та захисту кандидатських дисертацій. В результаті нині кадровий потенціал в інституті є одним з найкращих в університеті.

Весь час велась активна робота з модернізації навчальних майстерень. Значний вклад в оновлення їх обладнання було внесено деканом факультету Акименком Миколою Івановичем. Завдяки йому та викладачам навчальні майстерні стали одними з кращих в Україні.

Кожне з перейменувань факультету (загальнотехнічних дисциплін, індустріально-педагогічний, технологічний, Навчально-науковий інститут професійної освіти та технологій) супроводжувалось покращенням підготовки спеціалістів для сучасної школи.

Серед наших випускників значна кількість талановитих педагогів. Багато з них стали відмінниками освіти, заслуженими вчителями України, кандидатами та докторами педагогічних наук.

Крім вчителів трудового навчання та технологій, викладачів професійного навчання в інституті розпочалась підготовка спеціалістів з важливих для нашої області професій – Професійна освіта (Цифрові технології), Лісове господарство, Агронія, Менеджмент, Підприємництво та торгівля. Це вимагало від колективу інституту нових зусиль для матеріального-методичного та кадрового забезпечення.

Співпраця викладачів інституту з науковими центрами, провідними університетами України та зарубіжжя дає підстави сподіватись на досягнення значних успіхів як у навчальній, так і науковій роботі. Монографії, підручники, навчально-методичні посібники, що підготовлені викладачами інституту, відомі далеко за межами нашого університету, якому виповнилось 325 років.

*Богдан Годованюк*

## **ДИТИНОЗНАВСТВО ЯК КОНСТРУКТ ПЕРІОДУ МОДЕРНОЇ ІСТОРІЇ**

У сучасній освіті, яка ґрунтується на дитиноцентризмі та загальнолюдських цінностях, важливим є розуміння світу дитини, особливостей її розвитку, запитів і потреб. Дослідження особистості дитини та дитинства є завданням дитинознавства, досвід якого накопичений в історії української та зарубіжної педагогіки. Його вивчення та висвітлення сприятиме розробці нових підходів у навчанні, розвитку та

вихованні сучасних дітей. Тому звернення до історико-педагогічного досвіду розвитку дитинознавства є закономірним і актуальним.

Наголосимо, що в період до кінця XVIII ст. дитинознавства як такого не існувало, а інформація про дитину зосереджувалося на основних складниках побутування дитинства у традиційному християнському суспільстві: від народження (хрещення) до дорослішання (одруження) [3, с. 12].

Основні етапи дорослішання дитини були такими: перший етап – хрещення, коли дитина долучається до християнського світу. Наступні етапи дорослішання – коли дитина починає ходити і говорити. Далі – отримання церковної дієздатності. Це сім років: дитина вже ходила до церкви, брала участь у таїнствах, несла відповідальність за гріхи та ставала повноцінним членом церковної громади. Це мало й цілком видимі наслідки, бо водночас відбувалася помітна зовні гендерна сепарація. До семи років діти були вбрані приблизно однаково: бігали у сорочечках. Надалі ж хлопчики мали одягати штанці, а дівчатка – фартушок та інші елементи жіночого вбрання [2, с. 12].

Подальше дорослішання було пов'язане з навчанням або роботою, яку може й мусить виконувати дитина. Якщо вона була зі старшинської родини, її могли відправити на навчання. Сільські діти мали свою ієрархію робіт. Для хлопчиків це частіше робота за межами обійстя: пасти худобу тощо. Дівчатка частіше залишалися біля матері, у межах двору. З 12 років дітей часто відправляли в найми. При чому дівчатка частіше потрапляли в найми, ніж хлопчики. Сучасні дослідники вважають, що найми – «це не тільки тяжка доля, а й соціалізація та набуття соціального капіталу» [2, с. 12–13].

Останній етап дорослішання, а відтак і кінця дитинства – це одруження. Для Гетьманщини (XVII – XVIII ст.) обчислено середній вік укладання шлюбу. У цьому питанні між містом і селом була суттєва різниця. У селі середній шлюбний вік для дівчат становив 19 років, а для хлопців – 21. У місті – 21 – 22 роки – для дівчат і 25 років – для хлопців. Діти старшини могли мати додаткові етапи, пов'язані з правовими нормами. Мова йде про успадкування майна з 21 року та право обіймати посади з 24 років [2, с. 12].

Спосіб виховання дітей у родині визначали родинна економіка певного типу та релігійні традиції суспільства. Старші діти часто опікувалися молодшими братами й сестрами.

Французький науковець Ф. Ар'єс вважає, що в кінці XVI ст. починається новий етап – особлива повага до дитинства, а на початку XVII ст. – поширюється інтерес до виховання та навчання молоді, нового звучання набувають повчальні трактати з правилами поведінки для дітей. Із початку XVII ст. з'являється педагогічна література для батьків і вихователів. Він наголошує, що «в епоху Монтеня дитинство асоціюється зі слабкістю і нісенітницею, а в XVII ст. дитинство уже не було чимсь незначним, невартим уваги, навпаки насправді було чудовим віком». Ф. Ар'єс підкреслює, що до Монтеня про дитинство навіть не говорили, вважаючи його коротким, а відповідно й неважливим перехідним етапом. Зміна ставлення в XVII ст. до дитини в сім'ї, у сприйнятті дитини сім'єю надало поняттю «дитинство» нового звучання [9, с. 135].

Аналіз дитячої термінології, висловлювань дітей, літературних сюжетів про життя дітей, щоденників, дитячої літератури, творів живопису [9, с. 65–67] дав змогу Ф. Ар'єсу стверджувати, що у XVIII ст. відбувається процес відкриття дитинства,

дитячого тіла, дитячих манер і мови. Ф. Ар'єс засвідчує, що період XVII–XVIII ст. позначено новим підходом до значення особистості дитини – збереження її життя та здоров'я [5, с. 75; 9].

Як зазначає український дослідник І. Сердюк, попри дискусії про деталі, сьогодні немає сумніву, що сучасне дитинство – конструкт модерної доби [3, с. 10] (кінець XV – початок XX ст.). Засадничі зміни у його побутуванні в європейському суспільстві припали на останню третину XVIII ст. Класичним прикладом цього слугує Франція, де тоді почало вибудовуватися розуміння того, що «нація» потребує відтворення населення [3, с. 10]. У педагогічному вимірі початком дитинознавства у Франції є праця Ж. Ж. Руссо «Еміль або про виховання» (1762) [10].

На нашу думку, що обґрунтована на основі аналізу джерел і наукової літератури, про дитинознавство як педагогічну галузь також можна говорити, починаючи з періоду модерної історії та її останніх століть (кінець XVIII – початок XX ст.). До дитинознавства ми відносимо, зокрема педагогічну антропологію К. Ушинського (друга половина XIX ст.) та педологію (кінець XIX – початок XX ст.). Так, педологія як класичний варіант дитинознавства ґрунтувалася на засадах модернізму. Його сутність полягає в прагненні до перетворення й безкінечного оновлення культури, суспільства, освітньої системи. В освіті й педагогічній науці універсальність і нормативність модернізму виявляється у створенні моделі або проєкту людини, яка потрібна державі та суспільству на тому чи іншому етапі їхнього розвитку [8, с. 30].

Одним із варіантів дитинознавства є педагогічна антропологія відомого вітчизняного педагога К. Ушинського (1823–1871), ідеї якої викладені в праці «Людина як предмет виховання (1868 – 1869)». Вона містила «педагогічне тлумачення основних положень загальної психології» та характеристику педагогічної антропології, що уявлялася К. Ушинським дитинознавством – комплексною науковою галуззю, що містить різнопланову інформацію про дитину [4].

К. Ушинський у праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» наголошував на тому, що для педагога є важливим всебічне вивчення і знання дитини. Педагог зазначав: «Та як було б зовсім безглуздо для медиків обмежитися вивченням самої терапії, так було б безглуздо для тих, хто хоче присвятити себе виховній діяльності, обмежитися вивченням самої педагогіки тільки як зібрання правил виховання. Що сказали б ви про людину, яка, не знаючи ні анатомії, ні фізіології, ні патології, не кажучи вже про фізику, хімію та природничі науки, вивчала б лише терапію і лікувала б за її рецептами, те саме майже можете ви сказати й про людину, яка вивчила б лише самі правила виховання, що їх звичайно викладають в педагогіках, і керувалася б у своїй виховній діяльності самими цими правилами..., не вивчивши тих явищ природи й душі людської, на яких, можливо ґрунтуються ці правила й поради» [4, с. 193].

Педагогічна антропологія як варіант дитинознавства передбачала саме всебічне вивчення і знання дитини як предмета виховання. Саме тому К. Ушинський зазначав: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх її відношеннях, то вона повинна пізнати її також в усіх відношеннях» [4, с. 199].

Про поширення ідей педагогічної антропології К. Ушинського свідчить той факт, що упродовж другої половини XIX – початку XX ст. праця «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» видавалася декілька раз повністю і в скороченому варіанті. У 1913 р. вийшло її тринадцяте видання [4, с. 479].

Водночас, на жаль, вона фактично не вплинула на практику шкільництва, залишившись однією з багатьох педагогічних течій, що існували у кінці XIX – на початку XX ст. [8, с. 103].

У другій половині XIX – на початку XX ст. в українському суспільстві поживалися етнографічні дослідження, а в цьому контексті з'явився інтерес науковців, громадських діячів і письменників до дитинства як соціокультурного явища, що сприяло розвитку дитинознавства. Так, невелике дитинознавче дослідження було здійснене Іваном Франком у праці «Дітські слова в українській мові» (1881). Він вивчає та характеризує дитячий мовленнєвий розвиток і специфічні дитячі слова. У цій статті І. Франко аналізує слова, які діти використовують для позначення предметів, людей, дій, а також описує процес формування цих слів [6].

На особливу увагу з точки зору дитинознавчих студій заслуговує праця етнографа і педагога Марка Грушевського (1865–1938) «Дитина у звичаях і віруваннях українського народу» (1906–1907) [1]. Праця стала одним із перших в Україні досліджень з етнографії дитинства та народного дитинознавства. У праці досліджено особливості розвитку, становища, ігор дітей в Україні на початку XX ст. І. Франко назвав її «пребагатою збіркою матеріалів про дітей в українському селі: вірування й забобони, гігієна й спосіб виховання, забави й щоденні заняття, становище в родині і в громаді – все се просліджено від перших об'явів вагітності матері тиждень за тижнем, рік за роком, аж до парубоцтва й дівочення» [7, с. 8].

Наголосимо, що українське дитинознавство розвивалося одночасно з дослідженнями дитинства у інших європейських народів. Так, етнограф і мовознавець Зенон Кузеля (1882–1952), який допомагав М. Грушевському обробити матеріал, отриманий у результаті дитинознавчих досліджень, «до кожного важнішого моменту в студіях над українською дитиною додавав або пояснення про етнологічні зв'язки сього моменту з міжнародними чи місцевими явищами в різних краях і у різних народів, або реєстри книжок, де говориться про такі самі явища» [7, с. 8]. З. Кузеля писав, що «німці можуть похвалитися в тім напрямі цілим рядом праць, аби лиш для приміру згадати Пльоса «Das Kindi Doesch'a Kinderleben in der deutschen Vergangenheit» (1900), у англійців є до занотування обширна, хоч і компілятивна праця А. Чемберлена «The Child. F Study in the evolution of Man» (1900)... Словаки мали кілька розвідок з подібними назвами: Гребена «Наші діти» (1901), чехи – белетристично написану працю Бартоша «Наші діти» (1888)... Навіть назви свідчать – автори ставили перед собою завдання всебічного дослідження світу дитини, а не окремих його проявів» [1, с. 218].

Отже, дитинознавство – це не просто наука про дитину, а відображення соціокультурних змін у ставленні до дитинства. У модерну епоху воно стало важливим конструктом, що поєднує педагогіку, психологію, соціологію, етнографію. Саме в цей період дитину почали сприймати як окремих суб'єкт із власними потребами, правами та унікальним досвідом. Розвиток дитинознавства став показником гуманізації суспільства й зміни парадигми від «виховання під дорослого» до розуміння дитинства як цінного й самодостатнього етапу людського життя.

## Список використаних джерел

1. Грушевський М. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу. Київ: Либідь, 2007. 253 с.
2. Сердюк І. Діти Гетьманщини: дідичи, байстрюки та наймити. *Локальна історія*. 2024. № 11. С. 10–15.
3. Сердюк І. Маленький дорослий: Дитина й дитинство в Гетьманщині XVIII ст. Київ: К.І.С., 2018. 456 с.
4. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори* : у 2 т. Т. 1. Київ : Радянська школа, 1983. С. 192–479.
5. Федяєва В. Дитинство: підходи до вивчення в наукових розвідках французького історика Ф.Арієса (1914–1984). *Історико-педагогічний альманах*. 2012. № 1 С. 73–76. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/istoruk\\_ped\\_almanax/2012/2012\\_1\\_13.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2012/2012_1_13.pdf) (дата звернення: 16.10.2025).
6. Франко Дітські слова в українській мові. URL: <https://www.i-franko.name/uk/Folklore/1881/DitskiSlovaVUkrajinskijMovi.html> (дата звернення: 15.10.2025)
7. Франко І. Рецензія на працю «Дитина в звичаях і віруваннях українського народу». *Грушевський М. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу*. Київ: Либідь, 2007. С. 8.
8. Янченко Т.В. Витоки та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01. Київ, 2017. 529 с.
9. Aries E. Centuries of Childhood : A social History of Family Life. Harmondsworth : Penguin, 1986. 414 p.
10. Russo J.-J. Emile. Dover: [Dover Publications](https://www.doverpublications.com/), 2013. 544 с.

Олена Гринь

### (НЕ)КОНФЕРЕНЦІЯ EDСAMP ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТЯНСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ (З ДОСВІДУ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА)

**Актуальність теми.** Сучасна система освіти України функціонує в умовах масштабних трансформацій, спричинених як модернізацією та цифровізацією освітнього процесу, так і викликами повномасштабної війни. За таких реалій особливого значення набуває неперервний професійний розвиток педагогічних працівників і працівниць, підтримка їхньої психологічної стійкості, готовності до змін і здатності підтримувати якість освітнього процесу в кризових умовах. Важливим є впровадження інноваційних, гнучких та гуманістично орієнтованих форм підвищення кваліфікації, які забезпечують не лише набуття знань, але й розвиток компетентностей. Однією з таких ефективних форм є (не)конференції EdCamp, що поєднують формальну і неформальну освіту, сприяють горизонтальній взаємодії і розбудові професійних освітнянських мереж. Вивчення їх досвіду є

важливим для осмислення сучасних підходів до професійного розвитку педагогів і педагогинь, формування культури партнерства в освітньому середовищі.

**Дослідження проблеми.** Рух EdCamp, започаткований у США у 2010 р., швидко здобув популярність як формат, який освітяни й освітянки організують відповідно до власних запитів. Відтак з'явилася низка наукових досліджень, присвячених здатності EdCamp забезпечити професійне зростання освітянської спільноти.

У 2014 р. побачив світ посібник від засновників і засновниць руху EdCamp К. Свенсон, К. Джаррет, Г. Каллахана, Г. Дж. Фергюсона про ідею та особливості організації (не)конференції, її унікальність та переваги над традиційними формами підвищення кваліфікації. Вони зазначили, що модель EdCamp «повертає вчителям право голосу у власному професійному розвитку», формуючи відчуття залученості та професійної відповідальності [12].

Американські дослідники Дж.П. Карпентер та Дж.Н. Лінтон дослідили події у форматі EdCamp, які, на їх думку, являють собою принципово новий підхід до підвищення кваліфікації освітян/-ок. На основі опитування вони дійшли висновку про позитивний вплив (не)конференцій на подальшу професійну діяльність, зокрема, зростання внутрішньої мотивації, розвиток рефлексивності, умінь спільного вирішення проблем та формування мережевих зв'язків [10, с. 60-61].

В Україні однією з перших публікацій з даної теми став посібник засновника руху EdCamp Ukraine О. Елькіна «Зростаємо разом з EdCamp'ом. Як провести освітню (не)конференцію для своєї громади», у якому схарактеризовано цінності EdCamp, проаналізовано особливості та переваги формату (не)конференції, розроблено практичні поради щодо організації події [6]. Дослідник висвітлив внесок EdCamp Ukraine в імплементацію на всеукраїнському рівні соціально-емоційного навчання [7].

О. Друганова та Д. Іполітова підкреслили ефективність (не)конференцій EdCamp у процесі підвищення кваліфікації українських вчителів [3]. Л. Бачинська проаналізувала досвід проведення mini-EdCamp Ternopil 2024 «Психологічний лікбез «Почуй мене»: об'єднання громади заради взаєморозуміння і підтримки» [1].

Отже, проблема інноваційних форм розвитку освітян і освітянок, зокрема у форматі (не)конференцій EdCamp, привертає увагу науковців і практиків. У зарубіжних дослідженнях обґрунтовано ефективність EdCamp як альтернативної моделі неперервного професійного зростання. В українському науково-педагогічному дискурсі рух EdCamp розглядається як важлива складова сучасної парадигми підвищення кваліфікації, підкреслюється його значення для розвитку професійних компетентностей, педагогічної рефлексії та створення безпечного середовища взаємного навчання. Водночас, питання інституційного впровадження формату EdCamp у практику закладів вищої освіти, його впливу на формування освітянських мереж і розвиток професійних компетентностей в умовах воєнного часу перебувають на стадії розробки. Це зумовлює наукову новизну та практичну значущість аналізу досвіду «Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (далі – НУЧК) у проведенні магістральної (не)конференції міні-EdCamp «Chernihiv».

**Метою дослідження** є аналіз (не)конференції EdCamp як інноваційної форми професійного розвитку педагогічних працівників і працівниць, визначення

її освітнього потенціалу в умовах суспільних трансформацій та узагальнення досвіду НУЧК у впровадженні цього формату.

**Завдання дослідження:**

1. Розкрити концептуальні засади формату (не)конференції EdCamp як інноваційної форми підвищення кваліфікації в Україні та світі.
2. Дослідити досвід проведення магістральної (не)конференції міні-EdCamp «Chernihiv» на базі НУЧК.
3. Визначити роль університету як осередку професійної підтримки освітянської спільноти та перспективи подальшого розвитку ініціатив у форматі EdCamp у закладах вищої освіти.

**Основна частина.** У сучасній освіті триває перехід від традиційних, централізованих моделей підвищення кваліфікації до більш гнучких інтерактивних форм професійного розвитку. Ці тенденції відповідають засадам андрагогіки, що розглядає педагога й педагогиню як активних суб'єктів навчання, які здатні самостійно визначати власні потреби, темпи й траєкторію професійного зростання.

Однією з найбільш успішних форм, що реалізує ці підходи, став формат (не)конференцій EdCamp. Це рух, заснований у США у 2010 р. ініціативною групою освітян та освітянок. На відміну від традиційних конференцій, де зміст і програма визначаються заздалегідь, (не)конференція ґрунтується на принципах демократичності, відкритості та самоорганізації. О. Елькін підкреслив, що формат EdCamp базується на досвіді педагогів, горизонтальних зв'язках між ними та дискусії, яка породжує зміни [6, с.12]. Кожна учасниця чи учасник можуть запропонувати тему, модерувати сесію, долучатися до обговорення у форматі рівноправного діалогу. Будь-хто може організувати EdCamp у своїй громаді або закладі освіти.

Важливою особливістю формату EdCamp є поєднання формальної і неформальної освіти. Подія має ознаки інституційно організованого заходу (наявність реєстрації, програми, сертифікації), але зберігає неформальний, діалогічний характер спілкування, що забезпечує психологічну безпеку, рівність і довіру між учасниками і учасницями. Саме ця гнучкість і відкритість EdCamp відповідає сучасним вимогам до програм професійного розвитку, які мають бути орієнтовані не лише на здобуття нових знань, а й на саморефлексію та активну взаємодію. Демократизм забезпечується технологією відкритого простору, яка передбачає, що кожен чи кожна може запропонувати питання для обговорення або поділитися досвідом, під час взаємодії у групах можна вільно переміщатися з однієї групи до іншої. Принцип «дай, якщо можеш, візьми, якщо хочеш» означає, що кожен/кожна має право вибору власної ролі на заході. Важливим є ефект «довгого хвоста»: створені під час події зв'язки розвиваються після її завершення, оскільки учасники та учасниці продовжують взаємодіяти, обмінюватися досвідом та реалізують спільні проекти [6, с. 21].

В Україні рух EdCamp було започатковано в 2015 р. громадською організацією «EdCamp Ukraine», яка вибудувала унікальну модель співпраці між освітянами, державними інституціями, науковими установами та міжнародними організаціями. Її діяльність спрямована на професійний розвиток вчителів і вчительок, підвищення соціальної репутації вчительської професії та реформування системи освіти України [11]. За даними організації, нині спільнота EdCamp об'єднує понад 50000 українських освітян/-ок [11], за 10 років її діяльності проведено події різного рівня –

від національних (не)конференцій до локальних міні-EdCamp. Після початку повномасштабної війни події у форматі EdCamp поєднують функції платформи професійного розвитку та майданчику психологічної підтримки і суспільної стійкості освітян та освітянок.

Проведення магістральної (не)конференції міні-EdCamp «Chernihiv» у НУЧК стало зразком інтеграції інноваційних форм професійного розвитку у діяльність закладу вищої освіти та продемонструвало його спроможність виконувати роль регіонального осередку підтримки освітянської спільноти.

Тема події – «Педагогічна підтримка учасницького кола освітнього процесу в умовах війни» була присвячена питанням психологічної стійкості, трансформації освіти в умовах війни, формування інклюзивного та безпечного освітнього середовища, використання цифрових інструментів, а також практикам академічної доброчесності. Тематика заходу була орієнтована на педагогів і педагогинь, які прагнуть професійного розвитку, опановують та імплементують в освітній простір ефективні стратегії, спрямовані на посилення внутрішньої мотивації здобувачів освіти, їхньої пізнавальної активності, здатності до творчого вирішення завдань, готові ділитися власним досвідом, опановувати дієві практики попередження професійного вигорання, відновлення та підтримки психологічного балансу.

Організації події передував підготовчий етап, упродовж якого було сформовано організаційну команду, визначено мету, концепцію та очікувані результати події, сплановано формат, визначено локацію та технічні потреби, організовано простір, розроблено програму заходу відповідно до принципів EdCamp, запрошено експертів і експерток. На цьому етапі важливою є продумана комунікаційна стратегія, яка складається з інформування освітянської спільноти через соціальні мережі, сайти, засоби масової інформації, взаємодії з учасниками й учасницями, формуванні спільноти навколо події. Методична та інформаційна підтримка команди ГО «EdCamp Ukraine» на етапі підготовки події стала вагомим чинником її успішної організації, оскільки забезпечила дотримання принципів руху EdCamp.

При проведенні події у форматі EdCamp важливу роль відіграє злагоджена взаємодія всіх структурних підрозділів закладу, який виступає організатором. Запорукою успішного проведення міні-EdCamp «Chernihiv» стала підтримка адміністрації університету: ректора, проф. О. Шеремета та проректорки з наукової роботи, к.пед.н. Н. Носовець, які створили сприятливі умови для проведення заходу, а також активна участь у підготовці події відділу іміджевої політики та молодіжної діяльності на чолі з О. Гомбалецькою.

Команда, яка займалася організацією та проведенням події, складалася з досвідчених фахівців та фахівчинь. Розробкою проектної заявки та проходженням конкурсного відбору займалися А. Католик – к.і.н., директор Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М.Лазаревського НУЧК (далі – ННІСД), Т. Янченко – д. пед. н., завідувачка кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін, Н. Цишляк – к.і.н., заступниця директора з питань молодіжної політики та іміджевої діяльності ННІСД, О. Гринь (координаторка події) – к.і.н., доцентка кафедри історії України, археології та краєзнавства. На етапі організації події до команди долучилися **О.Воєділова М.** – к. пед. н., очільниця Центру розвитку професійної майстерності й лідерства НУЧК, Т. Кахерська – аспірантка, О. Коваленко – к.і.н., доцентка кафедри всесвітньої історії

та міжнародних відносин, Л. Павленко – к.і.н., доцентка кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин, Л. Юда – к. пед. н., доцентка кафедри історії України, археології та краєзнавства, Л. Шара – к.і.н., доцентка кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин, Л. Ясновська – к. і. н., доцентка кафедри історії України, археології та краєзнавства. Склад команди засвідчує міжкафедральний та міждисциплінарний характер події, що відповідає принципам EdCamp і підсилює потенціал університету як центру професійної підтримки. Члени команди відзначили, що досвід організації міні-EdCamp «Chernihiv» розвинув їхні навички кризового менеджменту, планування та ведення організаційної роботи.

Подія відбулася 3 червня 2025 р. у змішаному форматі із забезпеченням участі як наживо, так і онлайн через відеоконференцію у Zoom, що дозволило залучити учасників і учасниць із різних областей України. В події взяло участь 143 учасниці й учасники, з них 104 жінки (72,7 %) та 39 чоловіків (27,3 %). 73 особи були присутні наживо, 70 осіб долучилися онлайн. Захід об'єднав педагогічну спільноту з різних регіонів України, зокрема Чернігова та Чернігівської області, Полтави, Миколаєва, Закарпаття, а також освітян/-ок з-за кордону.

Серед учасників були представники/-ниці закладів вищої освіти (НУЧК, Пенітенціарної академії України, Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти», «Університету трансформації майбутнього», Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини), закладів загальної середньої та професійної освіти, ОКПНЗ «Чернігівська МАН учнівської молоді». Стаж педагогічної роботи учасницького кола: **до 5 років – близько 10%, 5-10 років – близько 20%, 11-20 років – 35%, понад 20 років – 35%.**

Програма заходу включала урочисте відкриття та привітання від команди EdCamp Ukraine, панельну дискусію, спеціальну сесію «Секрет сили спільноти» від команди EdCamp Ukraine, експертну та учительську паралелі, майстер-класи, тематичний квіз та завершальну рефлексійну сесію [8].

Панельна дискусія «Педагогічна підтримка учасницького кола освітнього процесу в умовах війни» стала важливим аналітичним майданчиком для обговорення викликів сучасної освіти та ефективних стратегій взаємодії. Дискусія об'єднала експертів із галузі освіти, органів місцевого самоврядування та громадського сектору, що забезпечило міждисциплінарний характер аналізу проблеми. До обговорення долучилися О. Воєділова – к. пед. н., доцентка кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання, очільниця Центру розвитку професійної майстерності й лідерства НУЧК, тренерка курсів підвищення кваліфікації для освітян/-ок; Л. Рень – к. пед. н., завідувачка кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук НУЧК, тренерка проектів для освітянської спільноти; І. Поцелуйко – голова циклової комісії філологічних та економічних дисциплін, викладач-методист Відокремленого структурного підрозділу «Фаховий коледж транспорту та комп'ютерних технологій Національного університету «Чернігівська політехніка»; І. Соломаха – к. філ. н., професорка кафедри права, філософії та політології НУЧК, депутатка міської ради, громадська діячка, представниця благодійного фонду «Захистимо Україну»; А. Федорченко – методистка КЗ «Чернігівський обласний науковий лицей» Чернігівської обласної ради, перша координаторка EdCamp в Чернігові, громадська діячка. Учасниці дискусії дійшли висновку, що в умовах повномасштабної війни педагогічна підтримка набуває комплексного, гуманістично орієнтованого характеру. Вона

включає психологічний супровід, розвиток навичок саморегуляції, підтримку громадянської активності. Панельна дискусія засвідчила, що заклади вищої освіти, громадські організації та педагогічні спільноти здатні формувати стійкі моделі підтримки, засновані на довірі, партнерстві, мережевій взаємодії та інноваційних підходах до професійного розвитку.

Особлива сесія від команди EdCamp Ukraine була присвячена об'єднанню освітян та освітянок навколо спільних цінностей. Її провели представниці «особливого десанту» EdCamp В. Богданова – заступниця директора з освітньої діяльності та викладачка історії КМДШ Голосіїв; О. Гурська – к. пед. н., директорка приватної школи, тренерка СЕЕН та програми «Аси інтернету»; В. Маслюкова – заступниця директора ліцею «Крила України» Знам'янської міської ради, тренерка програми «Аси Інтернету». Сесія сприяла формуванню атмосфери взаємопідтримки та довіри, більш глибокому усвідомленню значущості горизонтальних зв'язків у професійному середовищі в умовах воєнного часу. Важливим результатом стало представлення навчально-методичних матеріалів, які можна використати надалі у професійній діяльності.

До фасилітації експертних та учительських сесій долучилися представники наукової спільноти, освітяни й освітянки закладів вищої, загальної середньої та професійної освіти, представники й представниці громадського сектору. Презентацію освітньої платформи Pi-stacja.UA під час сесії «Місія можлива: як поєднати шкільне навчання і розвиток стійкості» здійснила Н. Кідалова – учителька, сценаристка проекту Pi-stacja.UA, тренерка з неформальної освіти, співавторка фасилітованих онлайн-курсів на платформі The European Wergeland Centre і масових відкритих онлайн-курсів Prometheus; переможниця премії Global Teacher Prize Ukraine 2019. Т. Волотовська – к. пед. н., завідувачка кафедри педагогіки, адміністрування та спеціальної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», освітня тренерка провела сесію «Цифрові технології та штучний інтелект у педагогічній підтримці учасниць і учасників освітнього процесу». Д. пед. н., доцентка НУЧК М. Колесник виступила фасилітаторкою сесії «Енергоінформаційна педагогіка: 7 кроків назустріч одне одному». Тренерка IREX О. Розумієнко організувала роботу сесії «Медіаграмотність в умовах війни». К. пед. н., очільниця Центру розвитку професійної майстерності й лідерства НУЧК, тренерка курсів підвищення кваліфікації для освітян/-ок О. Воєділова провела сесію «Енерджайзери в освітньому процесі/як запустити енергію на уроці». К. пед. н., доцентка НУЧК, практикуюча психологиня Н. Притулик фасилітувала обговорення питання «Як педагогу/педагогині піднятися пірамідою стійкості до внутрішніх ресурсів?». Сесію «Мислення без кордонів: як виховати глобальних мислительок та мислителів у локальному класі?» провела заступниця директора з навчально-виховної роботи, вчителька історії та правознавства Миколаївського ліцею імені Миколи Аркаса Миколаївської міської ради Миколаївської області, учасниця освітнього коворкінгу «Мисли&ти» та хабу «Цифровий простір педагога» І. Лободовська. З учителем Чернігівського ліцею № 1 Р. Нітченком працювали в межах сесії «Прокачай себе: особистий бренд і сертифікація без паніки». З істориком, екскурсоводом, асистентом вчителя Чернігівської гімназії №3, автором історичних освітніх проєктів Ф. Юхном ділилися досвідом фільмування разом з учнями історичного контенту на сесії «Відвідай, зніми, розкажи: формула живої історії у школі». Доцентка кафедри філософії та культурології, к.філ.н., художня керівниця театру EXLIBRIS М. [Каранда](#)

організувала обговорення на сесії «Театральна педагогіка: міждисциплінарні взаємодії (на прикладі історії молодіжного театру EXLIBRIS)».

Особливістю події стало поглиблення професійних зв'язків між учительською спільнотою, яка перебуває в епіцентрі реформ та освітніх інновацій, науково-педагогічною спільнотою закладу вищої освіти, у якому готують майбутніх педагогів, студентами і аспірантами, які навчаються на освітніх спеціальностях. Подія привернула увагу місцевих засобів масової інформації, що засвідчує її суспільну значущість та інтерес до проблем освіти [2; 4; 9].

Участь освітянської спільноти в міні-EdCamp «Chernihiv» засвідчила запит на горизонтальні професійні мережі, які дозволяють педагогам і педагогиням спільно осмислювати виклики сучасної освіти, ділитися інноваційними практиками та отримувати підтримку колег. У відгуках учасників і учасниць наголошувалося на практичній значущості події та натхненні, яке вона дала для особистісного та професійного зростання.

Аналіз зворотнього зв'язку надає можливість виокремити чинники, які сприяли досягненню очікуваних результатів в процесі проведення міні-EdCamp «Chernihiv»:

1. Змішаний формат, який забезпечив більше охоплення аудиторії, гнучкість і відкритість.
2. Відповідність тематики актуальним потребам освітянської спільноти в умовах війни: підтримка, стійкість, цифрові інструменти, особистісний розвиток.
3. Експертність спікерів/-ок і практичне спрямування сесій.
4. Злагоджена та вмотивована команда.
5. Підтримка з боку команди EdCamp Ukraine, адміністрації університету, місцевих освітянських інституцій.
6. Дотримання принципів EdCamp створило безпечний і натхненний простір для взаємодії.

(Не)конференція міні-EdCamp «Chernihiv» вплинула на професійне зростання, мотивацію та взаємодію представниць і представників цільової групи – вчителів, адміністрації ЗЗСО, науково-педагогічних працівників/-ць та адміністрації ЗВО, молодих педагогів/-гинь і здобувачів/-ок освіти, які навчаються на педагогічних спеціальностях. Можна виокремити такі вектори впливу:

1. Професійний розвиток. Учасниці та учасники поглибили знання та розвинули навички з актуальних проблем сучасної освіти: цифрової та медіаграмотності, педагогічної підтримки, стійкості, критичного мислення, створення особистого бренду. Долучення до спільноти EdCamp уможливило участь науково-педагогічних працівників та працівниць НУЧК у цілій низці заходів: Толоках Стійкості, Національному EdCamp, магістральних та афілійованих міні-EdCamp, програмі підвищення кваліфікації «Освітній простір без упереджень: інструменти для рівності та справедливості в умовах війни та повоєнний час» та інших.

2. Створений під час події психологічно безпечний та підтримувальний простір позитивно вплинув на мотивацію.

3. Формування нових професійних зв'язків між освітянами/-ками з різних регіонів.

4. Участь здобувачів/-ок освіти у підготовці та проведенні заходу сприяла інтеграції молодого покоління в активне професійне середовище. Крім того, НУЧК спільно з EdCamp долучився до проведення Усесвітнього дня гідності в Україні – проекту, який має на меті мотивувати молодь розвивати та дотримуватися почуття гідності в повсякденному житті [6, с.35].

5. Посилення локальної освітянської спільноти.

Таким чином, отримані результати засвідчують, що впровадження (не)конференцій EdCamp на базі закладів вищої освіти може бути ефективним інструментом розвитку професійної кваліфікації педагогів і педагогинь, сприяти підвищенню їхньої стійкості та формуванню освітянської мережі, орієнтованої на підтримку та розвиток освітнього процесу в умовах війни.

### Список використаних джерел

1. Бачинська Л. Рух EdCamp в Україні: приклад реалізації. *Мистецтво та освіта*. 2024. №3(113). С. 40–45.
2. Виклики сьогодення перед освітянами. *Українське радіо. Чернігів*. URL: <https://cutt.ly/AtuxBQxY> (дата звернення: 15 листопада 2025 р.).
3. Друганова О., Іполітова Д. (Не)конференції EdCamp Ukraine як ефективний спосіб підвищення кваліфікації вчителів в Україні. *Наукові записки педагогічного відділу*. 2022. № 51. С. 14 – 20. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-02>
4. Емоційна та професійна підтримка, ШІ, медіаграмотність та інше. EdCamp у «Чернігівському колегіумі». Телеканал «Дитинець». URL: <https://cutt.ly/4tuxCloy> (дата звернення: 11 листопада 2025 р.).
5. Жданова-Неділько О., Промська О. EdCamp як інноваційна форма професійної підготовки та розвитку вчителів Нової української школи. *Технологічна і професійна освіта: проблеми і перспективи. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 21 жовтня 2022 р.* Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2022. С. 413–417.
6. Елькін О. Зростаємо разом з EdCamp'ом. Як провести освітню (не)конференцію для своєї громади. Київ: «Видавнича група «Шкільний світ», 2018.
7. Елькін О. Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. Вип. 1(10). С. 42–56. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(10\).2023.281654](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(10).2023.281654)
8. Магістральна (не)конференція міні-EdCamp Chernihiv «Педагогічна підтримка учасницького кола освітнього процесу в умовах війни»: програма. Чернігів, 2025. URL: <https://cutt.ly/btrIjir6>
9. Магістральна (не)конференція міні-EdCamp Chernihiv 2025. Телеканал «Новий Чернігів». <https://cutt.ly/gtuxXI5c> (дата звернення: 13.11.2025).
10. Carpenter J. P., Linton J. N. Educators' perspectives on the impact of EdCamp unconference professional learning. *Teaching and Teacher Education*. 2018. № 73. P. 56-69.
11. EdCamp Ukraine: website. URL: <https://www.edcamp.ua/en/main-page/> (дата звернення: 13.11.2025).
12. Swanson K., Jarrett K., Callahan D., Ferguson H. J., et al. *The EdCamp model: Powering up professional learning*. Corwin Press, 2014.

## ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ СОФІЇ РУСОВОЇ В ПРАКТИКУ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЧЕРНІГІВЩИНИ

*Завдання школи – формувати дитину-українця на своїй національній основі, народній педагогіці*

Софія Русова

Просвітителька, педагог, прозаїк, літературознавець, культурно-освітня та громадська діячка, одна із засновниць жіночого руху в Україні, член уряду УНР, член Центральної Ради, голова Української Національної Жіночої Ради, професор Українського Педагогічного інституту імені М. Драгоманова у Празі, турботлива дружина та мати – все це Софія Федорівна Русова (1856–1940) – наша землячка, уродженка с. Олешні Ріпкинського району. Нині ім'я Софії Русової – просвітительки, автора Концепції національної освіти, нової школи, численних підручників і посібників, відоме в усьому світі. Шанують пам'ять цієї дивовижної жінки і на її малій батьківщині, в селі Олешня.

Софіїна Олешня загубилася серед лісів і боліт. «Софіїна» – не тому, що тут був маєток панів Ліндфорс (дівоче прізвище Русової) і село належало цій родині, а тому, що тут народилося маленьке серце – напівшведки і напівфранцузької. Воно прийняло у себе прагнення і поривання малої часточки великого народу, котра говорила на своєму діалекті (навпростець від Олешні до Білорусії – вісім кілометрів), але мовою у якій жив непереборний вільний козацький дух. Навідуючись у село, Софія відкривала безкоштовні курси для юнаків і дівчат, навчала їх різних наук, читала літературні твори. Під час еміграції в Празі, дізнавшись про страшний голод в Україні, посилювала землякам гуманітарну допомогу.

За працями і книжками нашої землячки-сподвижниці навчаються діти всієї планети: нашого світу – по всьому світу. А у маленькій школі в Олешні нині усе так, як хотіла Софія, яка свого часу непокоїлася, що «сучасна українська школа не дає дітям освіти, бо суперечить усім вимогам педагогічної науки, всім потребам народного життя. Вона калічить розум і душу дитини, одриває дитину від родини й, несвідому, кидає на розпутьтя без усякого виховання. Без певної освіти, вона не відповідає духовному складові українського народу» [1, с. 70].

Роки вимушеного забуття минули. Нині Олешнянський ліцей Добрянської селищної ради носить ім'я Софії Федорівни Русової. Сталося це якраз перед днем янгола Софії – 30 вересня, який тепер щороку відзначається в Олешні дуже широко, а в село звідусіль приїздить багато гостей. Понад 20 років тому, земляки вірили, що мине час і мрії Софії Русової здійсняться, заясніє школа вишиванками, портретом Шевченка, неповторною сонячною олешнянською керамікою... Так воно і сталося. Створено шкільний музей, стенд архівних документів Софії Русової, серед яких є й оригінали, а також чимало світлин із Софією та її родичами, котрі побували в Олешні. В музеї знаходяться також шкільні святині – книжки Софії Русової: «Український буквар» 1906 року видання, та «Мої спомини». Педагоги ліцею підготували цілу когорту екскурсиводів-школярів, котрі, як, власне, і всі учні, несуть у світи добре ім'я славетної землячки. Приїздить до Олешні також родичі землячки. Першою побувала онука Ніна, а також приїздила Оріся Ткаченко – правнучка Софії

Русової, яка проживає в Канаді. Відтоді регулярно пише листи до школи, котрі зберігаються дбайливо в музеї.

Педагогічний колектив Олешнянського ліцею працює над методичною проблемою: «Навчання та виховання творчого учня шляхом впровадження педагогічної концепції Софії Русової». З цією метою розроблена ціла низка навчально-методичних заходів. Щорічно на засіданнях педагогічної ради розглядаються питання національного виховання дітей на засадах педагогічних ідей С. Русової, проводяться педагогічні читання, створена творча група вчителів з проблеми: «Відродження національної свідомості, патріотичних почуттів до рідної землі, малої Батьківщини». Традицією стало проведення свята за ідеями С. Русової: «Свято Віри, Надії, Любові та матері їх Софії», педагогічного турніру «Ідея національного виховання у творчій спадщині С. Русової», з використанням інтерактивних технологій. До дня народження Софії Русової відбуваються театралізовані свята: «Рідний край знати – свій народ шанувати», «Подорож пам'ятними місцями рідного району», «Дві долі на одне життя», на яких завжди лунають українські пісні та вірші, вшановують пам'ять просвітительки Софії Русової на основі українських звичаїв та традицій. Олешнянський ліцей імені С.Ф. Русової – це добра організована одиниця, в якій панує свобода, взаємодовіра, мудрість і творчість, демократичність і національний патріотизм, любов до своєї неньки України як і мріяла Софія Федорівна Русова.

Завдання сучасного навчального закладу співзвучні з поглядами Софії Русової про те, що «виховання мусить мати за мету виробити людину з широким розумінням своїх громадських обов'язків, із незалежним розумом, братерським почуттям всіх народів і людей, людину, здатну до роботи, таку людину, яка ніде, ні при яких обставинах не зможе морально і фізично згинуть і приведе у життя свою незалежну думку» [1, с. 75 ].

З метою популяризації педагогічних ідей С.Ф. Русової в Ріпкинському ліцеї був створений «Центр педагогічної спадщини С.Ф. Русової», основне завдання якого організація педагогічного колективу на вивчення та втілення в практику роботи творчої спадщини великого педагога. Характерна особливість педагогічної концепції великої просвітительки полягає в тому, що центральною ланкою є дитина, особистість, індивідуальність з її природними задатками, здібностями, потребами і прагненнями. «Як нема в садку двох кущів однаковісінських, так не має в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками, спроможностями» – відзначала Софія Русова [4, с. 21].

Отже педагоги Ріпкинського ліцею, ставляться до учня, як до особистості, надають йому змогу саморозвиватися і самореалізуватися, враховуючи його можливості, особливості і здібності.

Провідним напрямком педагогічної діяльності вчителів ліцею є навчання і виховання здібних учнів, здатних самостійно мислити і приймати рішення. Першочергове значення в творчому вихованні особистості С. Русова надавала розвитку мислення та формування розумових здібностей дитини. Уже більше 15 років у навчальному закладі діє інноваційна, семестрово-блочно-залікова класно-урочна технологія навчання, яка дає свободу вибору навчальних занять, як педагогові так і гімназисту.

Педагоги ліцею завжди проводять цікаві, нетрадиційні уроки з використанням інноваційних технологій, учні мають ґрунтовні знання, є

конкурентоздатними, про що свідчать результати ЗНО та вступ до закладів вищої освіти.

Педагогічний колектив ліцею, керуючись у своїй роботі принципами педагогіки С. Русової, приділяє велику увагу науково-дослідницькій і творчій роботі своїх вихованців. «Педагоги повинні збудити у дитини дослідника, збагатити її фантазію, думку, світогляд» – писала С.Ф. Русова. Діє у ліцеї учнівське науково-дослідницьке товариство «Пошук». Головне завдання наукового товариства – залучення до самостійної, науково-практичної, пошукової роботи учнів раннього віку та ліцеїстів 5-7 класів.

Необхідним елементом національної школи С. Русова вважала створення в ній «історично-природничого музею», який би дав можливість виховувати, знайомитись із сучасним та минулим життям, виховувати любов до рідного краю. В ліцеї створено три музеї: музей мовознавця А.П.Грищенка, етнографічний та історико-краєзнавчий музеї, де проходять екскурсії, уроки рідної мови, літератури, українознавства та інші.

У педагогічній спадщині Русової важливе місце посідає питання фізичного виховання та здоров'я дітей. Одним з найважливіших напрямків роботи ліцею є організація літньої школи розвитку «Барвінок» та реалізація проєкту «Плакаємо здоров'я дитини».

Людина стає людиною лише в громаді, зазначала С. Русова. Ідеї соціалізації дітей відповідно до національного, духовного складу українського народу педагог вбачала в ідеалі служіння іншим: це служіння родині, громаді, державі, нації, людству. Тому одним із найважливіших пріоритетів розвитку особистості є розвиток соціальної активності, який реалізується шляхом упровадження соціальної програми, соціальних проєктів, таких як «Молодь обирає дію», «Зробимо Ріпки чистими» та інші. В таких проєктах активну участь бере не тільки ліцей, але і інші навчальні заклади Ріпкинської селищної ради.

Діяльність «Центру педагогічної спадщини С. Русової» в ліцеї не обмежується лише підвищенням якості освітнього процесу. Тут зосереджується робота по пропаганді педагогічної спадщини Софії Федорівні. Щедро діляться педагоги досвідом роботи із навчальними закладами Ріпкинської громади та області. Уже є традицією проведення круглих столів, педагогічних читань, семінарів, науково-практичних конференцій, «Софійних зустрічей» тощо.

Центр займається видавничою діяльністю. Видаються збірки, методичні рекомендації, посібники з досвіду роботи. Налагоджена тісна співпраця з науковцями, методичними центрами області та України, освітніми осередками, які втілюють ідеї нашої землячки в практику своєї роботи, благодійним фондом С. Русової в м. Чернігові. Побувало в центрі немало відомих людей: політиків, народних депутатів, учених, артистів, письменників та спортсменів.

Отже педагогічна спадщина С. Русової, яка активно впроваджується в освітньому процесі Ріпкинського ліцею – це джерело цінних думок, починань, педагогічного пошуку. Вона є національним скарбом для духовного збагачення та професійного становлення та росту сучасних та майбутніх поколінь, для виховання творчої, успішної особистості.

Патріотичне виховання належить до пріоритетних напрямів національної системи виховання і включає в себе формування в особистості любові до Батьківщини, національної самосвідомості й гідності, виховання дбайливого

ставлення до рідної мови, культури, традицій; формування відповідальності за природу рідної країни.

Ідея національного виховання в педагогічній концепції С.Ф. Русової – головна й визначальна, яка в методологічному плані набуває найважливішої закономірності розвитку теорії та практики освіти, школи, виховання.

Софія Федорівна Русова велику увагу приділяла не лише розвитку дошкільних закладів, але й закладам загальної середньої освіти. Вона говорила: «... народів, який немає школи і не дбає про неї, призначені економічні злидні й культурна смерть» [11, с. 5].

Софія Русова наголошувала, що школа – найдорожчий скарб кожного народу, це ключ золотий, що розмикає пута несвідомості, це шлях до волі, до науки, до добробуту. В праці «Нова школа» розкрито основні засади і принципи побудови початкової ланки національної школи, що має гуманістичне, загальнокультурне і патріотичне спрямування. Не застаріли ці принципи і в сучасній школі, бо й досі створення національної освіти в Україні стоїть тільки як завдання побудови державної, національної системи освіти, насамперед для українського народу і для тих народів, які майже не мали можливості національного виховання. Софія Федорівна вважала, що школа повинна бути національна по духу, не тільки по мові. Українська школа, національна по духу, повинна не тільки навчати, але, перш за все, виховувати. Вона стверджувала: «Жодна правильна, розумово поставлена школа не може бути і не буде національною. Школа існує для конкретного народу, який визнає її дорогою для себе, потрібною йому установою, коли він бачить у ній щось своє, рідне – чує свою мову, бачить свій орнамент, свої свята, чує свою пісню, бачить у школі свою працю. Все це мусить відбиватися у шкільному житті. Кожна школа, щоб бути близькою своєму народові, повинна бути пройнята його духом. Її учні мають виховуватися, вчитися на елементах національної творчості, повинні ознайомитися зі світоглядом нації, як він виявився в її народній творчості, звичаєвому праві, в давніх громадських звичаях та установах. Учні повинні добре знати природу рідного краю, історію та літературу рідного народу і завжди, через усе своє шкільне навчання свідомо ставитися до своїх національних обов'язків. Усяке усупільнення дітей без їх національного виховання було б лише абстрактною метою...» [5, с. 18].

На думку Софії Русової українська національна школа повинна «вбирати в себе усі поступові погляди закордонних реформаторів, але одночасно будувати свою нову національну форму, відповідаючи на перші потреби краю, на національні вимоги ладу». Мета всякої школи – «привчити до життя, розуміти його, знайти в ньому своє місце» [5, с. 19].

Одним із основних напрямків роботи гімназії № 9 м. Чернігова Чернігівської міської ради являється національно-патріотичне виховання на ідеях педагогічної спадщини Софії Русової. Основними принципами національно-патріотичного виховання є принципи національної спрямованості виховання, культуровідповідності, гуманізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілісності, акмеологічний принцип, особистісної орієнтації, життєвої творчої самодіяльності, толерантності.

Важливим напрямом патріотичного виховання педагоги навчального закладу вважають, використання на уроках елементів українознавства – вивчення культури, побуту, звичаїв, традицій, обрядів, які містять у собі високі моральні цінності,

збагачені тисячолітнім досвідом мудрості народу, мають моральний потенціал, спрямований на виховання особистості.

Базовими предметами, у викладанні яких реалізується патріотичне виховання у школі, вважають предмети гуманітарного та історичного циклу. Тому актуальною в умовах інформаційного суспільства є проблема впровадження ідей національного виховання Софії Русової на уроках інформатики в початковій школі.

Метою пропедевтичного вивчення інформатики є більш раннє ознайомлення учнів початкової школи з основами інформаційно-комунікаційних технологій з метою їх застосування в навчальній та повсякденній діяльності, а також їх використання для розвитку розумових і творчих здібностей учнів.

Розглянемо питання впровадження ідей національного виховання під час уроків інформатики в початковій школі.

Під час вивчення графічного редактора в 4 класі вчителі розповідають про значення символів українських орнаментів, показує відеофільм про малювання писанок (із супроводом українських народних пісень), а потім учні на практичних роботах малюють писанки, рушники, відтворюючи запропоновані орнаменти, або самі створюють орнаменти.

У процесі вивчення та опрацювання тем «Текстовий процесор», «Комп'ютерні презентації», вчитель пропонує учням розробити проєкт у відповідному середовищі українознавчої тематики: «Українські прислів'я та приказки», «Писанка – великодній символ», «Народні свята». Для створення проєкту учням потрібно відшукати інформацію як тестову (прислів'я, приказки, вірші), так і графічну (світлини, малюнки); дібрати музичний супровід; на цій основі розробити проєкт, використовуючи можливості відповідного середовища. У проєкті учні досліджують історію походження писанок та ознайомлюються з різновидами орнаментів та технікою нанесення орнаментів на писанку.

На уроках учні 4-го класу з задоволенням створюють презентації за шаблоном: «Писанки», «Подорож рідним містом», «Історичні пам'ятки Чернігова», «Зимові звичаї та обряди», «Українська народна казка».

Такий же підхід можна використати і під час вивчення теми «Безпека в Інтернет». Під час уроків учні шукають в Інтернеті інформацію українознавчого характеру («Народні символи України», «Державні символи України», «Українські народні пісні», «Звичаї українського народу»).

Отже, навіть під час проведення уроків інформатики ефективно діє система патріотичного виховання, яка сприяє формуванню духовно багатой, розвиненої, творчої особистості, справжнього громадянина України, що і було однією з провідних ідей у спадщині видатного педагога Софії Русової.

В Семенівському ліцеї Семенівської міської територіальної громади, працює творча група вчителів з проблеми: «Розвиток творчого потенціалу учнів через впровадження педагогічних ідей С. Русової в освітній процес». Мета та завдання творчої групи: формування в дітей вміння працювати в колективі, виховання поваги до себе та до оточуючих, підвищення науково-методичного рівня професійної компетентності педагогів, залучення вчителів до вивчення та аналізу педагогічних та філософських поглядів С.Ф. Русової, обмін досвідом роботи з використання ідей С.Ф. Русової тощо.

Національна система освіти й виховання має формувати національно свідомих громадян української держави. Ці переконання С. Русової стали нормою її життя, науковою позицією, мірилом справжньої духовної цінності.

Принцип народності у вихованні та навчанні дітей є основою побудови національної освіти, фундатором якого в Україні була С.Ф. Русова. Вона писала: «Міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще других вичерпала в своєму вихованні свої глибокі національні скарби й національній психології дала вільний розвиток», тому виховання має бути національним [3, с. 36].

Ідеї С.Ф. Русової щодо національного виховання та принципу народності знайшли своє втілення в сучасній концепції національної освіти в Україні. В ній відзначається, що специфіка сучасної української національної ідеї полягає «... у виразній перевазі в системі виховання і розвитку дітей власне українського: мови, фольклору, художньої літератури, образотворчого мистецтва, музики, народних звичаїв, форм і способів поведінки. Це творитиме для них національну культуру світу, формуватиме національну психологію, самосвідомість і національну гордість-обов'язкові складники духовної багатой особистості».

С. Русова зазначала: «Прищепити національні риси у дітей можна, лише орієнтуючись на специфіку природи, географічне розташування, клімат, історію рідного краю» [3, с. 36]. Тому слід приділяти значну увагу формуванню у дітей високих морально-етичних та громадянських якостей.

Сучасний заклад дошкільної освіти продовжує ідеї Софії Русової. Стаття 7. Закону України «Про дошкільну освіту» наголошує «на вихованні у дітей любові до України, шанобливого становлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу» . Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує на опанування знань про нашу державу, виховання поваги до державних символів (старші дошкільники мають знати прапор, гімн, герб України, назву її столиці, інших великих міст, значущі географічні назви (Карпатські гори, Дніпро), пам'ятні місця тощо).

Для малюків заклад дошкільної освіти стає першим осередком прилучення до духовних скарбів своєї нації, природним входженням в духовний світ і традиційне життя рідного народу, у загальнолюдську культуру. У закладі дошкільної освіти, вихователі оформлюють народознавчі ігрові центри, куточки краєзнавства у народному стилі, виготовляють фотоальбоми, стенди, збирають цікаві колекції предметів декоративно-вжиткового мистецтва свого краю.

В багатьох закладах дошкільної освіти Чернігівщини створені національні куточки, які розташовані у світлому місці групи та відокремлені від інших осередків. Матеріалів національного середовища в групі зазвичай небагато: це символи – емблеми, яскраво і естетично оформлені, систематична зміна матеріалів. Зміна матеріалів пов'язана з пізнавальною темою тижня. Ось наприклад теми старшої групи: «Мій дитячий садок», «Я і моя сім'я», «Моє рідне місто (село)», «Я громадянин України», «Краса і затишок у домі. Українська оселя в давнину», «Хліб – джерело життя», «Різдвяні зустрічі», «Мова моя калинова», «Готуємося до Великодня», тощо.

В молодших та середніх групах в національних куточках розміщені ляльки у національному вбранні, вироби національних промислів України: посуд, полумисок, горщик, глечик тощо, іграшки народних майстрів (сопілка, дзига) писанки (до Великодніх свят); дитяча література: казки, вірші, фольклор (потішки,

промовки, забавлянки тощо). Застосовуються дидактичні ігри: «Вдягни ляльку в національній одяг», «Намісто», «Котилася торба», «Збери посуд», «Допоможемо бабусі на подвір'ї» та інші.

У старших групах розробляють дидактичні фотоальбоми: «Україна наша держава», «Київ – столиця України», «Долю своєї держави пише кожен із нас», «Чернігів стародавній та сучасний», «Українські страви», «Сімейні свята», «Моя сім'я», «Рослини – символи» тощо.

Крім предметів та виробів національного мистецтва у національному куточку виставляються вироби, які виготовляють і використовують у народі відповідно до обрядових циклів (осіннього, зимового, весняного та літнього).

Наприклад:

- Свято врожаю – кошик з фруктами та овочами, сніп;
- Різдвяні свята – «зірка в дерев'яному обідку, сніп-дідух»;
- Вербна неділя – вербові гілочки, прикрашені квітами та стрічками;
- Свято Пасхи – крашанки, писанки, мальованки;
- Спас, Маковія – кошик з фруктами, букет з макових голівок.

Ставлять букети з квітами ромашки, волошки, чорнобривці, барвінок.

В методичних кабінетах на допомогу педагогу-вихователю, розроблені папки з дидактичним матеріалом: папка «Державні символи України», «Мапа України». Альбоми-папки або друковані посібники: «Промисли і ремесла України», гончарство, різьба, лозоплетіння, іграшки витинанки та інші.

Альбоми-папки :

- «Символи-обереги України»;
- «Обрядовий календар»;
- «Народна мудрість»; (легенди, прислів'я, приказки, загадки);
- «Українське козацтво»;
- «Українські народні пісні»;
- «Літні звичаї та обряди»;
- «Осінні звичаї та обряди»;
- «Українські та народні пісні, хороводні та рухливі ігри».

Також розміщені в методичних кабінетах тематичні папки до визначних дат України, альбоми-папки серії «Народні розписи», бібліотека художніх творів: народний фольклор, казки, художні твори українських письменників, каталог дидактичних ігор з національно-патріотичного виховання та таке інше.

Провідними засадами діяльності сучасних навчальних закладів Чернігівщини є: національна психологія, культура, історія; загальнолюдські духовні надбання; здобутки культури. Розуміння історії народу, яка складалася упродовж століть, дає змогу найбільш різнобічно формувати особистість. Українцям від природи властиві доброта, гостинність, щедрість, мудрість, ліризм, почуття гумору. А значить, відповідні моральні категорії займають належне місце у навчально-виховній роботі педагогів з вихованцями.

Забезпечення поєднання національного з народним та загальнолюдським дає змогу взяти в закладах загальної середньої освіти та дошкільних навчальних закладах те цінне у нашій культурі, що має послідовно гуманістичний характер, велике духовне і пізнавальне значення; дає змогу створення на таких засадах представника української нації, носія народної моралі й культури, майбутнього творця народовладдя, громадянина суверенної демократичної держави.

Розмірковуюючи про роль педагога в національній школі, Софія Русова писала: «В наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди й Науки. Тільки великими зусиллями таких апостолів Україна матиме чесних діячів-патріотів, вмілих практичних робітників і соціально об'єднану, інтелектуально розвинену народну масу» [4, с. 22]. Тож не дивно, що саме творчі пошуки приводять педагогічні колективи України до психолого-педагогічної спадщини Софії Русової.

### Список використаних джерел

1. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С. Русової: монографія. Київ: Видавництво Ліра-К, 2016. 216 с.
2. Концепція національно-патріотичного виховання. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/47154/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/)
3. Коваленко Є. Софія Русова: педагог, просвітитель, державний діяч, вчений/*Рідна школа*. 2000. № 8. С. 35–38.
4. Корж Н. М. Втілення педагогічних ідей Софії Русової. *Управління школою*. – 2016. Січень. № 2. С. 20–23.
5. Народні принципи виховання у педагогіці С. Русової. *Український світ*. 1992. №4. С. 50.
6. Педагогічна спадщина Софії Русової та існуюча освіта : науково-методичний посібник /за ред. В. Г. Слюсаренка, О.В. Проскури. Київ: ІЗМН, 1998. 194 с.
7. Пінчук І.М. Сутність і особливості національного виховання за С. Русовою. *Актуальні проблеми педагогіки і психології*. Ніжин, 1995.
8. Проскура О. Софія Русова – талановита дочка України. *Початкова школа*. 1993. №3. С. 44–46.
9. Пасемко І. Школа – храм для почуттів дитини. Педагоги і гімназисти Ріпкинської гімназії на сторожі заповітів Софії Русової. *Освіта*. 2010. 31 березня–7 квітня. С. 10–11.
10. Сухомлинська О. Софія Русова в контексті розвитку педагогічної думки. *Початкова школа*. 1996. № 9. С. 54–56.
11. Сявавко Є. Народні принципи виховання у педагогіці Софії Русової. *Український світ*. 1992. № 3–6.

Тетяна Дороніна

### ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ НАВЧАННЯ

У сучасному світі освіта переживає глибокі трансформації, зумовлені глобалізаційними, технологічними, соціокультурними та ціннісними зрушеннями. Актуальність теми визначається потребою переосмислення традиційних підходів до навчання, орієнтацією на людину як головний суб'єкт освітнього процесу, а також інтеграцією нових освітніх парадигм – компетентнісної, гуманістичної, цифрової, екосоціальної, андрагогічної та нооосвітньої. Їхнє поєднання формує нову модель

освітнього середовища, де знання розглядаються не лише як результат, а як процес особистісного розвитку, критичного мислення та креативної взаємодії.

Наукова розробленість проблеми представлена працями зарубіжних і вітчизняних дослідників, які осмислюють зміну освітніх парадигм у контексті постнекласичної науки (Т. Кун, Дж. Брунер, Е. Тоффлер, Ю. Бабанський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пометун тощо). Вони наголошують на переході від авторитарної педагогіки до освіти, орієнтованої на розвиток автономії, партнерства, інтеграції технологій і відповідальності за сталий розвиток суспільства.

Метою дослідження є розкриття сутності сучасних освітніх парадигм та визначення підходів, які забезпечують розвиток навчання відповідно до вимог ХХІ століття. Завдання полягають у систематизації ключових тенденцій зміни парадигм, аналізі їхнього впливу на зміст і форми освітнього процесу, а також в окресленні перспектив їх інтеграції в практику вищої та загальної середньої освіти.

Поняття *освітня парадигма* у науково-педагогічному дискурсі трактується як система фундаментальних уявлень про сутність, цілі, зміст і методи навчання, що визначає загальну логіку розвитку освіти в певний історичний період. Вона охоплює не лише теоретико-методологічні засади, а й ціннісні орієнтири, культурні смисли та соціальні очікування від освіти. Термін набув поширення завдяки працям Т. Куна, який увів його у філософію науки для позначення зсуву наукових моделей мислення; у педагогіці поняття парадигми стало інструментом осмислення змін у педагогічному мисленні, освітніх стратегіях і технологіях.

Історія розвитку освітніх парадигм відображає еволюцію уявлень про роль людини у навчанні. *Традиційна (догматична)* парадигма базувалася на репродуктивному засвоєнні знань, орієнтуючись на авторитет учителя та стандартизовані знання. Учень розглядався як об'єкт навчання, а основною метою було запам'ятовування та відтворення інформації. *Прагматична або технократична* парадигма сформувалася у ХХ столітті під впливом ідей Дж. Д'юї та представників біхевіоризму, акцентуючи увагу на практичному досвіді, ефективності, керуванні поведінкою учня. Навчання розглядалося як процес формування навичок, необхідних для успішної адаптації до соціального середовища. *Гуманістична парадигма*, що набула розвитку у другій половині ХХ століття, виходить із визнання унікальності особистості, її права на саморозвиток, творчість і самореалізацію (К. Роджерс, А. Маслоу). Вона передбачає співробітництво між педагогом і здобувачем освіти, навчання через досвід і рефлексію. Учень розглядається як активний суб'єкт навчання, а основною метою є розвиток його особистісного потенціалу. На межі ХХ–ХХІ ст. утвердилася *компетентнісна парадигма*, спрямована на формування здатності особистості застосовувати знання, уміння й цінності у різних контекстах. Вона реалізує принципи інтеграції, діяльності та результативності. Основний акцент робиться на формуванні ключових компетентностей, необхідних для успішної професійної та соціальної діяльності.

В епоху цифрової трансформації формується *цифрова або технологічна парадигма* освіти, у якій акцент зміщується на використання інформаційно-комунікаційних технологій, штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності, імерсивних середовищ. Вона реалізується через концепції *Education 4.0* та *Education 5.0*, де навчання ґрунтується на синергії людини й технології, гнучкому індивідуальному маршруті, аналітиці навчальних даних і розвитку цифрової

культури. Паралельно розвивається *екосоціальна парадигма*, що відображає ідеї сталого розвитку, екологічного мислення, культурної різноманітності та соціальної відповідальності. Вона визначається як нова стратегічна основа освітніх систем, спрямована на збереження балансу між технологічним прогресом і духовними цінностями. На сучасному етапі формується *нооосвітня парадигма* – інтегративна модель, у якій поєднуються технологічні, гуманістичні, екологічні та духовно-ціннісні виміри освіти. Вона спирається на ідеї ноосферного мислення (В. Вернадський) і прагне забезпечити гармонійний розвиток людини в системі «людина – технологія – природа – суспільство».

Нооосвітня парадигма є спробою інтегрувати різні підходи та цінності в освіті, враховуючи виклики сучасності й перспективи майбутнього. Вона орієнтована на формування нового типу мислення, що поєднує раціональне, духовне, екологічне та технологічне виміри людського розвитку. Її сутність полягає у прагненні створити освіту як цілісну систему, де знання, емоції, моральність і творчість функціонують у єдності. Освіта в межах нооосвітньої парадигми розглядається як цілісний процес, що охоплює інтелектуальний, емоційний, соціальний і духовний розвиток особистості, сприяючи формуванню внутрішньої рівноваги між пізнанням, діяльністю та цінностями. Центральним принципом цієї парадигми є гармонія, узгодження технологічного прогресу зі збереженням духовних основ людського буття, екологічної свідомості та соціальної відповідальності.

Важливою рисою нооосвітньої парадигми є індивідуалізація навчання – орієнтація на особисті потреби, здібності та можливості кожного учня, що забезпечує розкриття інтелектуального та духовного потенціалу людини. Освітній процес у такому вимірі будується на принципах співпраці, партнерства й взаємоповаги між усіма учасниками: учнями, педагогами, батьками, представниками громади. Такий підхід формує нову культуру взаємодії, у центрі якої знаходиться спільне творення знань, соціальна активність і взаємна підтримка. Не менш значущою характеристикою є інноваційність як готовність використовувати новітні технології, креативні методи та міждисциплінарні підходи для оновлення освітнього середовища. Нооосвітня парадигма відкриває перспективу гармонійного поєднання наукового прогресу й духовного розвитку, спрямовуючи освіту на формування відповідальної, мислячої, екологічно та соціально зрілої особистості, здатної творити ноосферне майбутнє людства.

Узагальнюючи наведені положення, варто підкреслити, що нооосвітня парадигма не лише поєднує різні концептуальні підходи, а й формує багатовимірну модель освітнього простору, у якому взаємодіють ціннісні, когнітивні, технологічні та соціальні чинники. Її розвиток можна відобразити схематично, показавши поступальний рух освіти від фрагментарних і знаннево-орієнтованих моделей до інтегративного, людиноцентричного та ноосферного мислення. Окреслену логіку трансформації освітніх парадигм представлено на рисунку нижче.



Рис. 1. Еволюція освітніх парадигм у контексті розвитку ноосвітнього підходу

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що зміна освітніх парадигм відображає перехід від знанневої до смислової освіти, від авторитарної до фасилітативної взаємодії, від жорсткої стандартизації до індивідуалізованого навчання. Сучасна педагогіка перебуває у стані парадигмального плюралізму, де різні підходи не взаємовиключають, а взаємодоповнюють одне одного, створюючи основу для формування інноваційної, гнучкої та людиноцентричної освіти.

Освітні парадигми ХХІ століття не заперечують попередні, а взаємодоповнюють одна одну, створюючи поліфонію педагогічних ідей, що дозволяє адаптувати навчання до динаміки суспільних змін. Вони формують новий тип педагогічного мислення – це рефлексивного, міждисциплінарного, інноваційного.

*Тамара Дорохіна*

### ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ УСНОЇ ІСТОРІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ДОСВІД НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ ІСТОРІЇ ТА СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ІМЕНІ О.М. ЛАЗАРЕВСЬКОГО

Термін «усна історія» як альтернатива «живій історії», «усному документуванню» входить до вжитку у 30-х рр. ХХ ст. завдяки проєкту випускника Гарварду мангеттенському літератору Джо Гулду під назвою «Усна історія нашого часу». Відомий журналіст і письменник Джозеф Мітчелл був одним з небагатьох, хто серйозно зацікавився історією Джо Гулда, написав кілька статей про нього, які пізніше стали основою для книги «Тайна Джо Гулда» (1965). Проте, він так і не зміг знайти підтвердження існуванню книги Джо Гулда.

В академічному контексті поняття «усна історія» у 1938 р. вперше застосовує професор Колумбійського університету Аланом Невінсом (студія «Ворота в

історію», 1938). Інституційне оформлення «усна історія» отримала у 1948 р., коли зусиллями Алана Невінса та його послідовників було створено Центр дослідження усної історії при Колумбійському університеті у Нью-Йорку [7, с. 12].

В Україні усна історія почала набувати популярності з початку 90-х рр. ХХ ст. і стала не тільки поширеним методом польової роботи, який застосовувався у рамках різноманітних дисциплін і напрямків соціогуманітарного знання, але й важливим джерелом для аналізу найширшого спектра питань, орієнтованих на вивчення як колективних і групових структур та процесів, так і приватного, особистісного досвіду, індивідуалізованих стратегій і практик. Опубліковані у ці роки збірки інтерв'ю і перші монографічні дослідження посіли помітне місце в пострадянській історіографії, а проекти із запису усних спогадів ввійшли у практику різних публічних ініціатив з вивчення раніше непопулярних або заборонених тем [2, с. 173–174]. У зв'язку з цим з'явилися роботи, в яких було здійснено спробу історіографічного узагальнення усно-історичної ініціативи на регіональному рівні, випуск тематичних номерів журналів, присвячених теорії і практиці усної історії як на Батьківщині, так і поза її межами.

Серед значимих усно-історичних проектів, завдяки яким поповнилась українська історіографія, варто назвати дослідницький та архівно-музейний проект «Образ сили духу: жива історія підпільного життя Української Греко-католицької церкви 1946–1989 рр.», проект «Усна історія української селянської культури 1920–30 років», проект дослідження голодомору 1932–1933 рр., дослідження «Україна ХХ століття у пам'яті жінок», що був проведений у рамках міжнародної ініціативи «Жіноча пам'ять: вивчення життя та ідентичностей жінок при соціалізмі», проекти дослідження пам'яті про примусову працю на території нацистської Німеччини цивільного населення окупованої України [1, с. 3–4].

Слушно зазначити, що на сьогодні усна історія отримала широке застосування у багатьох сферах науково-просвітницької діяльності, зокрема, активно практикується в освітньому процесі для поглиблення знань студентів про історію, культуру народу. Запровадження усноісторичних досліджень в освітній процес робить навчання більш інтерактивним, вчить орієнтуватися у певній проблематиці, опановувати спеціальну термінологію, сприяє формуванню комунікаційних якостей, а в умовах російсько-української війни – оволодівати навичками досліджень в надзвичайних умовах.

Розуміння усної історії складається з трьох основних компонентів:

- процес безпосередньої передачі й запису спогадів, оповідань чи автобіографічних нарацій;
- новостворені історичні джерела;
- подальший реконструктивний чи наративний аналіз.

Для гуманітарної освіти, зокрема історичного напрямку, зв'язок усної історії з етнографією, краєзнавством, регіональною історією, етнологією, фольклористикою є тісним, передбаченим освітніми програмами закладів. Так, на історичному факультеті Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т.Г. Шевченка у 1991–1992 н.р. до Навчального плану була включена етнографічна практика, яка передбачала збір і систематизацію соціокультурних матеріалів про український народ. Найбільш важливі і значимі етнографічні матеріали студенти отримують шляхом проведення опитування населення, обраного для дослідження регіону. Зібрану під час досліджень інформацію прийнято називати польовими

етнографічними матеріалами. Дослідження, присвячені вивченню культури населення здійснюються стаціонарно або в експедиціях. Інтерв'ю-спогади як історичне джерело мають бути обґрунтованими з точки зору відповідності цілям і завданням, визначеним Програмою етнографічної практики.

Програма етнографічної практики передбачає дослідження особливостей побутової культури Чернігівщини, а саме: календарно-обрядові заходи та свята, народна кухня, вбрання українців, різного виду господарська діяльність – рибальство, бортництво, мисливство тощо, фольклор та ін. Важливо зазначити, що у звітах кафедр з перших років проведення практики зазначалося, що *«етнографічна практика сприяє шанобливому ставленню до духовної та матеріальної культури нашого народу»* [10, арк. 84].

Етнографічні експедиції студентів історичного факультету проводилися щорічно з 1993 р. Напрями дослідження в рамках етнографічної практики, як правило, кожного року змінювалися, інколи вносилися певні корективи щодо формату практики та місця проведення. Отримана інформація презентувалась студентами на різного рівня тематичних конференціях та семінарах, при підготовці до практичних (семінарських) занять з українознавчих дисциплін, написанні реферативних та кваліфікаційних робіт, публікацій у збірнику студентських наукових праць «JUVENIA STUDIA».

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка – один із найстаріших закладів вищої освіти на Чернігівщині. За тривалий час свого існування пережив багато змін – як назв, так і структури закладу. Слушно зазначити, що діяльність, пов'язана з усно-історичними дослідженнями на історичному факультеті, а на сьогодні – Навчально-науковому інституті історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського не припинялась з початку її впровадження. Студентська молодь продовжувала вивчення історії повсякденності нашого регіону: громадський побут населення, зайнятість місцевих жителів у господарстві та суспільно-корисних справах населених пунктів, виховання та освіта населення за радянської доби, діяльність молодіжних громад, дозвілля молоді тощо. Отримані матеріали використовувалися в навчально-просвітницьких, науково-дослідних заходах.

Карантинні обмеження 2019–2020 н.р., пов'язані з розповсюдженням коронавірусної інфекції, призвели до проходження студентами етнографічної практики за місцем проживання. Напрямом дослідження було обрано тему, яка дозволила займатись дослідженнями у домашніх (сімейних) умовах – «Історія та генеалогія моєї родини».

З огляду на покращення епідемічної ситуації у 2020–2021 н.р., частина студентів Інституту історії під час проходження етнографічної практики повернулась до польових етнографічних досліджень, проте тільки на один рік. Повномасштабне російське вторгнення 24 лютого 2022 р. в Україну докорінно змінило форми, методи та тематику етнографічних досліджень. Після остаточного звільнення області від російських окупантів, за умов виконання низки приписів та обмежень, впроваджених в умовах режиму військового стану етнографічна практика з літа 2022 р. проводиться у змішаному форматі (у польових умовах та за місцем проживання). Основним напрямом дослідження обрано *«Повсякденне життя населення Чернігівщини в умовах російського вторгнення в Україну 24 лютого 2022 року»*. Для роботи з респондентами у 2022 р. було укладено два види опитувальників – для населених пунктів, які

перебували під тимчасовою окупацією ворога, і для неокупованих територій, які знаходилися в ізоляції (блокаді). До двох видів Опитувальників кожного року (2022–2025) додавалися наступні: для тимчасово переміщених громадян, які опинилися в інших регіонах чи за кордоном, для співробітників Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, «Дитинство під час війни (за матеріалами усноїсторичних досліджень)», «Дитинство в окупації – досвід війни» (через особисті спогади, свідчення дорослих, вихователів, батьків) та «Опитувальник для волонтера».

Під час усноїсторичних дослідження студенти мають можливість дізнатися про емоційно-психологічний стан людей в умовах воєнного стану, особливості їхньої поведінки, реакції на заходи місцевої влади та окупантів, визначити основні труднощі та проблеми побутово-господарського характеру, основні форми та прояви згуртованості, взаємопідтримки і взаємодопомоги між односельцями. Проводячи опитування мешканців населених пунктів студенти проявляють психологічну та емоційну підтримку, налаштовують людей на щире спілкування своєю тактовністю, стриманістю та доброзичливістю, застосовують критичне мислення.

Після проведення усноїсторичних досліджень студенти заповнюють щоденники практики, готують звіти та презентації, зібрану наочність (пропагандистські листівки, газети, залишені рашистами сухпайки, елементи пошкодженої техніки тощо) для представлення на звітній конференції. Отримана під час етнографічної практики інформація становить неабияку історичну цінність, слугує важливим фактором формування історичної пам'яті. Учасники усноїсторичних досліджень, студенти та викладачі висвітлюють отриману інформацію на обласних, всеукраїнських та міжнародних наукових форумах, а також у збірнику студентських наукових праць «JUVENIA STUDIA», всеукраїнському науковому журналі «Сіверянський літопис», збірниках матеріалів наукових конференцій. Викладачі та студенти організують та проводять Круглі столи у центрах територіальних громад, традиційно беруть участь у Міжнародному воркшопі «Війна, наука та емоції: (не)проговорене», організованому Управлінням культури та туризму Чернігівської міської ради, Чернігівським науково-дослідним центром антропології війни, Українською асоціацією усної історії.

Отже, проведення усноїсторичних досліджень під час етнографічної практики на історичному факультеті (Інституті історії) відбувається впродовж останніх трьох десятиліть. Основною передумовою розгортання етнографічних досліджень стали процеси національно-культурного відродження незалежної суверенної України. Протягом зазначеного періоду відбувався постійний науковий пошук та оптимізація форм і методів дослідження: визначення тематики, місця проведення експедиції, адаптація завдань практики відповідно до наукових уподобань співробітників кафедри. Радикальні зміни змісту, форм і методів проведення літньої етнографічної практики відбуваються починаючи з 2020 р. Розповсюдження пандемії коронавірусу змусило перевести етнографічні дослідження в дистанційний формат з мінімізацією соціальних контактів. Зрештою, початок повномасштабної російсько-української війни у 2022 р. змусив викладачів та студентів інституту переорієнтуватися на вивчення актуальних питань сьогодення задля збереження історичної пам'яті для нащадків.

## Список використаних джерел

1. Грінченко Г.Г. Усна історія: Методичні рекомендації з організації дослідження: для студентів і аспірантів. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2007. 28 с.
2. Грінченко Г.Г., Реброва І.В., Романова І.М. Усна історія у пострадянських дослідницьких практиках (на прикладі сучасних Білорусії, Росії та України). *Український історичний журнал*. 2012. № 4. С. 173–182.
3. Дорохіна Т., Токарев С. Етнографічна практика в Інституті історії: досвід та перспективи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2023. Вип. 24 (180). С. 157–168.
4. Дорохіна Т.Ф., Коваленко О.Б. Організація роботи студентів з різновіковими групами населення під час етнографічної практики в умовах воєнного стану. *Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю. Шлях до серця дитини в травматичних ситуаціях життя: Електронний збірник матеріалів XII Міжнародних і ХХІХ Всеукраїнських педагогічних читань*. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка. 2022. С. 67–69.
5. Дорохіна Т., Коваленко О. Усні історичні джерела про повсякденне життя мешканців Чернігівщини під час російської агресії. *«Війна, наука та емоції: (не)нові концепції і підходи. Збірник матеріалів круглого столу (м. Чернігів, 21–22 лютого 2023 р.) / Редакція та упорядкування С. Маховської*. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2023. С. 28–32.
6. Дорохіна Т., Токарев С. Зміна ціннісних орієнтацій мешканців Чернігівської області у період повномасштабної російської агресії 2022–2024 рр. за матеріалами усноісторичних досліджень. *Збірник статей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Культурна спадщина й ідентифікаційні процеси часів воєнного лихоліття: теоретичні та прикладні ракурси досліджень»* (Київ, 11–12 липня 2024 року). Київ: Видавництво ІМФУ, 2024. С. 187–195.
7. Методичні рекомендації до семінарських занять та самостійної роботи з обов'язкової освітньої компоненти «Усна історія: теорія і методика досліджень» / Укл. Сичевський А. О. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 116 с.
8. Усна історія: люди та долі / Уклад. Т. В. Кузнець та ін. Умань: Вид. Сочінський М.М., 2018. 132 с.
9. Чорномаз Б. Усна історія України: навч. посіб. Київ: Талком, 2019. 160 с.
10. Архів НУЧК імені Т.Г. Шевченка. Ф. 608. Оп. 2. Спр. 150. Звіти про роботу кафедр університету за 2000–2001 н.р. Арк. 84.

*Ірина Еткіна*

### **ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДОКУМЕНТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ІСТОРІЇ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.»**

Використання роботи з історичними документами у підготовці фахових істориків завжди було та залишається актуальним завданням. На сучасному етапі

значення цього аспекту підготовки здобувачів вищої освіти зростає у зв'язку з вимогами програми середньої та старшої школи. Слід звернути увагу на необхідність підготовки старших школярів до ЗНО/НМТ, значний обсяг яких складає робота з першоджерелами. Робота з документами є одним з обов'язкових елементів будь якого сучасного шкільного підручника. Отже, сучасний викладач повинен мати відповідні компетентності та бути готовими до наявних потреб середньої та старшої школи. На цьому роблять акцент вітчизняні педагоги [1-5].

При викладанні курсу «Історія країн Центрально-Східної Європи першої половини ХХ ст.» підготовлено електронний практикум, що включає в себе значний обсяг історичних джерел для підготовки здобувачів освіти до семінарських занять. Історичні джерела, безперечно, роблять матеріал семінарського заняття більш зрозумілим, легшим для запам'ятовування, унаочнюють його.

Так, при підготовці до семінарського заняття про Чехословаччину у міжвоєнну добу, студенти мають змогу прочитати уривки з демократичної конституції цієї країни 1920 р., з закону про принципи права мови в Чехословацькій республіці, з чого повинні зробити висновки про наявність як демократичних прав та свобод в цій державі, так і про можливості вільного розвитку національних меншин. Матеріали підручників та історичної літератури про Мюнхенський договір 1938 р., що призвів до розчленування Чехословаччини, доповнюється документами про підготовку, проведення, тиск на Чехословаччину з боку Англії та Франції. В даних історичних документах ми вбачаємо хвилювання тогочасних конкретних політиків за долю своєї країни, що дає змогу зрозуміти підстави прийняття тих чи інших рішень, та допомагає «оживити» історичний матеріал.

Документи запропоновані здобувачам освіти для підготовки другого семінарського заняття, присвяченого створенню Польської держави та її політичному розвитку у міжвоєнну добу, дають змогу задіяти міждисциплінарні зв'язки, а отже активізувати роботу студентів. На розгляд студентів представлена радіотелеграма британського міністра іноземних справ наркомун іноземних справ Радянської Росії про східні кордони Польщі («лінію Керзона»), інструкція міністерства іноземних справ Польщі про основні напрямки східної політики держави у 1920 р., де вказувалося, що поляки сподівалися століття тому на визволення українців та білорусів з-під впливу Радянської держави, бо вони «нездатні прийняти більшовицьку систему». Також вкрай цікавими та актуальними на сьогоднішній день є документи про стан польського війська та суспільства під час радянсько-польської війни, коли полякам вдалося перемогти противника, що мав значно більший мобілізаційний резерв. Першоджерела свідчать, що для цього потребувалося максимальна концентрація всіх наявних сил армії та суспільства. Воєнний міністр у липні 1920 р. наполягав на важливості «елементів морального гатунку».

Першоджерела дають змогу порівняти конституцію Чехословаччини з конституцією Польщі і зробити висновок, що чехи намагалися якомога більше прав передати своєму президенту Т.Г. Масарику, тоді як поляки вкрай обмежили повноваження президента, бо побоювалися диктаторських амбіцій свого лідера Ю. Пілсудського. Так само є можливість порівняти повноваження президента за конституціями 1921 р. та 1935 р., що повинно привести до висновку про авторитарний характер режиму в Польщі 30-х рр. ХХ ст. За конституціями країн Центрально-Східної Європи можна простежити встановлення авторитарних

режимів у 30-х рр. ХХ ст. Виключенням з цього правила можна назвати лише Чехословаччину.

Для самостійного опрацювання здобувачами освіти першоджерел до кожного документу або блоку історичних документів запропоновані питання, які допомагають розкрити їх зміст. Так, прочитавши уривки з конституції Королівства сербів, хорватів, словенців від 28 червня 1921 р., здобувачі освіти мають дати відповіді на блок питань:

1. Охарактеризуйте політичну систему Королівства сербів, хорватів, словенців за Конституцією країни.

2. Порівняйте Конституцію Королівства сербів, хорватів, словенців з конституціями новостворених Польщі та Чехословаччини. Вкажіть спільні та відмінні риси.

3. Чи були захищені права усіх національностей Королівства сербів, хорватів, словенців за Конституцією? Думку обґрунтуйте.

4. Королівство стало унітарною чи федеративною державою? Який підхід у даному випадку був би більш виправданим?

5. Наскільки великі повноваження отримав монарх?

Маніфест короля від 6 січня 1929 р. та конституція Югославського королівства від 1931 р. дають змогу студентам простежити тенденцію встановлення авторитарного режиму в Югославії, а події 1929 р. трактувати як державний переворот.

Як важливими, такі цікавими для здобувачів освіти є документи особового походження, написані від першої особи. Т.Г. Масарик залишив спогади про перебування у Києві на момент захоплення його більшовицькими військами. Ці спогади пояснюють, чому лідер чехів та словаків не допускав у своїй країні комуністичної пропаганди. Женев'єва Табуї залишила власні спогади про двадцять років дипломатичної роботи. Ми використовуємо уривки з її нотатків для характеристики короля Югославії Олександра Карагеоргійовича, який вважав себе диктатором «в силу звички», для якого розпуск парламенту був необхідним заходом уникнення громадянської війни в країні. Женев'єва Табуї також детально описала візит міністра закордонних справ Франції Луї Барту до Румунії та вбивство короля Олександра та Луї Барту у Марселі у 1934 р. Завдання до джерел авторства Ж. Табуї просять відповіді на питання: що саме передбачалося розглянути під час візиту короля Югославії до Франції та кому було вигідно вбивство .

Один з найскладніших для роботи вид документів – документи радянської влади, оскільки потребують як критичного мислення, так і кореляції з науковою літературою. Ці документи представлені в курсі «Історії країн Центрально-Східної Європи першої половини ХХ ст.» оскільки Угорщина у 1919 р. мала 133 дні радянської влади. Тому здобувачам запропоновано ознайомлення з декретами радянського уряду про встановлення диктатури пролетаріату, націоналізацію промислових і транспортних підприємств, шахт та рудників, земельних володінь, утворення червоної армії, привітання угорським робітникам від Леніна. Слід врахувати, що більшовицька пропаганда виглядала дуже привабливо, тому варто її порівнювати з результатами діяльності впродовж цього часу. В.І. Ленін був у захваті від приходу комуністів до влади в Угорщині, радив придушувати будь які коливання розстрілами. Завдання викладача із студентами полягає в тому, щоб з'ясувати, чому світова революція не прижилася на Заході, в т.ч. в Угорщині.

Угорщина стала країною, що програла Першу світову війну, тому важливо розглянути повоєнний Тріанонський договір. На прикладі цього документу здобувачі освіти повинні розкрити феномен реваншизму, оскільки територіальні втрати, обмеження та покарання стали приниженням держави, яка вже значною мірою постраждала від руйнівних наслідків війни. Надалі ми розглядаємо документи про зближення Угорщини з вісью Берлін-Рим у 30-х рр. ХХ ст. як з наслідком Тріанонського договору.

Однак ми розглядаємо документи про зближення держави-переможниці у Першій світовій війні – Румунії з Німеччиною напередодні Другої світової війни. Доповідь голови німецької економічної місії у Румунії розкриває секрети успішного економічного впливу гітлерівської Німеччини на країни Центрально-Східної Європи.

Таким чином, робота з документами є важливим елементом у викладанні курсу «Історії країн Центрально-Східної Європи першої половини ХХ ст.» На нашу думку, документи мають бути невеликими за обсягом (1-2 сторінки): уривки з конституції, фрагменти законів, промов, доповідей і т. д. В даних уривках та законах здобувачі повинні відшукати відповіді на заздалегідь поставлені питання або завдання. Краще, якщо документи підбираються різноманітні: міжнародні договори, конституції, закони, записи бесід, промов, накази, доповіді, спогади і т.д. На основі розгляду наукової літератури та першоджерел здобувачі освіти мають змогу обговорити дискусійні проблеми кожного семінарського заняття.

### Список використаних джерел

1. Баханов К.О. Дослідницька робота учнів на уроках історії. Харків: Основа, 2004. 144 с.
2. Гладченко Н.Ю. Формування умінь та навиків при вивченні історичних джерел. *Історія та правознавство*. 2007. №15. С. 23-25.
3. Задорожня Л.В. Методика використання історичних документів на уроках історії України в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 20 с.
4. Ковбасюк Т. Методичні прийоми використання писемних джерел у навчанні історії. *Історія в школах України*. 2009. №9. С. 14-17.
5. Курилів В.І. Методика викладання історії : навч. посібник. Харків: Ранок, 2008. 256 с.

Людмила Завацька

### ДІЯЛЬНІСТЬ БУДИНКІВ ПІДТРИМАНОГО ПРОЖИВАННЯ, ЯК УСТАНОВ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДЛЯ ОСІБ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Сучасна система соціального захисту України орієнтована на забезпечення прав і базових потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах. Будинки підтриманого проживання є важливою ланкою у системі соціального захисту, орієнтованою на допомогу людям, які з різних причин не можуть

самостійно забезпечити належні умови життя. Йдеться про осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах: людей з інвалідністю, громадян похилого віку без родинної підтримки, осіб, які мають психоемоційні чи інші обмеження, що ускладнюють самостійне проживання. Такі установи спрямовані не лише на забезпечення житлом, але й на розвиток автономії, соціальних навичок і можливостей інтеграції в громаду.

Актуальність дослідження зумовлена впровадженням реформи деінституціалізації, розширенням спектра соціальних послуг та необхідністю забезпечення належної якості догляду й підтримки осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Будинки підтриманого проживання – це малогрупові форми розміщення, максимально наближені до домашнього середовища. Їхня мета – створити безпечні й комфортні умови, де мешканці можуть користуватися максимальною свободою, водночас отримуючи професійну підтримку.

Такі будинки функціонують на принципах гуманізму, поваги до гідності, інклюзії та орієнтації на особисті потреби кожного мешканця. На відміну від інтернатних закладів, вони не передбачають ізоляції, а навпаки – стимулюють розвиток самостійності та соціальної активності.

Правова база функціонування будинків підтриманого проживання ґрунтується на низці законодавчих актів України, які формують загальні вимоги до організації соціальних послуг та їх надавачів.

*Закон України «Про соціальні послуги» (2019 р.)* визначає поняття соціальних послуг, їх класифікацію, вимоги до надавачів, порядок формування індивідуальних планів, критерії надання соціальної підтримки особам у складних життєвих обставинах. Власне «підтримане проживання» включено до переліку соціальних послуг як окремий вид довготривалої підтримки.

*Закон України «Про основи соціального захисту осіб з інвалідністю в Україні»* регламентує права осіб з інвалідністю на отримання соціальних послуг, доступність середовища, реабілітаційну підтримку, що є ключовим для формату підтриманого проживання.

*Закон України «Про соціальні послуги для осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах»* (у рамках змін до профільного законодавства) визначає механізми і принципи надання послуг відповідним категоріям населення.

*Постанова Кабінету Міністрів України № 1057 від 24.10.2018 р. «Деякі питання створення та функціонування малих групових будинків»* містить вимоги щодо організації малих групових будинків, зокрема для дітей та осіб з інвалідністю, які за структурою й призначенням наближені до будинків підтриманого проживання.

*Постанова Кабінету Міністрів України № 587 від 01.06.2020 р. «Про організацію надання соціальних послуг»* визначає механізми надання послуг, порядок укладання договорів, стандарти якості.

*Державні стандарти соціальних послуг підтриманого проживання* містять вимоги щодо змісту послуги, кваліфікації персоналу, матеріально-технічного забезпечення, планування індивідуальних програм підтримки.

*Європейські підходи та імплементація Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю*, яку ратифіковано Україною (2010 р.) зобов'язують державу переходити до моделі проживання у громаді, забезпечувати інклюзію та підтримку замість інституційного догляду.

Таким чином, правова база є комплексною та забезпечує підґрунтя для створення, функціонування та моніторингу якості роботи будинків підтриманого проживання.

Основні завдання будинків підтриманого проживання:

1. *Надання житлових умов*: забезпечення безпечного й комфортного місця проживання, що відповідає стандартам соціального захисту – облаштовані кімнати, побутові приміщення, можливість самостійного приготування їжі, доступ до особистого простору.
2. *Соціально-побутова адаптація*: допомога у формуванні навичок самостійного життя, ведення домашнього господарства, планування бюджету, гігієна, користування громадськими послугами.
3. *Психологічна підтримка*: супровід психолога для подолання стресу, кризових переживань, формування впевненості в собі, розвитку комунікативних навичок.
4. *Соціальна інтеграція*: сприяння участі мешканців у житті громади – клубах за інтересами, культурних заходах, волонтерських та освітніх активностях.
5. *Медико-реабілітаційний супровід*: організація доступу до медичних послуг, реабілітаційних програм, консультацій профільних спеціалістів.
6. *Супровід у вирішенні юридичних та соціальних питань*: допомога в отриманні документів, соціальних виплат, працевлаштуванні, оформленні прав на соціальні послуги.

Будинки підтриманого проживання працюють для людей, які опинилися у складних життєвих обставинах, зокрема:

- Особи з інвалідністю, які потребують часткової підтримки.
- Молодь із закладів інституційного догляду, що переходить до самостійного життя.
- Громадяни похилого віку, що не мають родинної опіки.
- Особи, які пережили кризові ситуації: домашнє насильство, втрату житла чи соціальних зв'язків.
- Люди з легкими чи середніми психічними, поведінковими чи інтелектуальними порушеннями.

Діяльність будинків підтриманого проживання чітко визначає переваги зазначеної моделі надання соціальних послуг для осіб у складних життєвих обставинах.

1. *Деінституціалізація*: перехід від великих інтернатів до малих, персоналізованих форм проживання.

2. *Повага до прав і гідності людини*: мешканці живуть у середовищі, максимально наближеному до звичайного життя.

3. *Індивідуальний підхід*: кожна особа отримує підтримку, що відповідає її потребам і можливостям.

4. *Підвищення рівня автономії*: люди отримують змогу навчитися самостійності та відповідальності.

5. *Соціальна інтеграція та покращення якості життя*: мешканці не відокремлені від громади, а є її активною частиною.

У будинках підтриманого проживання працюють фахівці із соціальної роботи, соціальні працівники, психологи, асистенти підтриманого проживання, медичні працівники (за необхідності). Вони працюють відповідно до стандартів

соціальних послуг. Їхнє завдання – не контролювати, а підтримувати мешканців, створюючи середовище довіри й партнерства.

Персонал сприяє формуванню індивідуальних планів підтримки, які враховують потреби та життєві цілі кожної особи. Важливо, що допомога надається у формі супроводу, а не опіки, що сприяє розвитку самостійності.

В Україні Львівська область пілотує моделі підтриманого проживання, що є прикладом для інших регіонів. Один із перших будинків підтриманого проживання в Україні Дім «Емаус», розташований у студентському містечку. Тут проживають п'ятеро осіб з ментальною інвалідністю разом із асистентами. Заклад функціонує за підтримки закордонних грантів і благодійників, забезпечуючи психологічний супровід, інтеграцію в суспільство та допомогу в побуті. Особливістю є його інтеграція зі студентською громадою, що сприяє соціалізації.

Будинок підтриманого проживання Центру «Джерело» це проєкт, який отримав підтримку громади Львова через голосування за Громадський бюджет. Це перший в Україні будинок підтриманого проживання, що належить громаді та фінансується за її кошти. Призначений для 20 осіб з інвалідністю, які проживають разом з асистентами для облаштування побуту та пересування містом.

Таким чином, будинки підтриманого проживання є важливою складовою сучасної системи соціального захисту в Україні. Це сучасна, гуманна та ефективна форма соціального захисту, що забезпечує людям у складних життєвих обставинах можливість жити гідно, безпечно й максимально самостійно. Їх діяльність базується на принципах поваги до прав людини, інклюзії, деінституціоналізації та індивідуалізації послуг. Чітке нормативно-правове забезпечення сприяє розвитку цієї форми підтримки та забезпечує належну якість послуг. Вони сприяють інтеграції у суспільство, реалізації особистісного потенціалу та захисту прав кожної людини. Розширення мережі будинків підтриманого проживання є важливим кроком до створення інклюзивної, солідарної та орієнтованої на людину соціальної політики в контексті реформування соціальної сфери та переходу до європейських стандартів догляду.

### Список використаних джерел

1. Бондаренко О. В. Підтримане проживання як інноваційна форма соціальних послуг для осіб з інвалідністю. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2021.
2. Гончарук С. В. Деінституціоналізація та розвиток соціальних послуг у громаді. Київ: Інститут демографії та соціальних досліджень НАН України, 2020.
3. European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD). *Guidelines on Supported Living*. Brussels, 2019.

*Павло Завацький*

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТОРГОВО-ПРОМИСЛОВИХ ПАЛАТ У ЗАРУБІЖНІЙ ПРАКТИЦІ

Торгово-промислові палати – ключові інституції, які представляють інтереси бізнесу, сприяють економічному розвитку та забезпечують діалог між державою,

підприємцями та суспільством. У зарубіжній практиці, особливо в Європі, США та Азії, освітня діяльність торгово-промислових палат еволюціонує як стратегічний інструмент адаптації бізнесу до сучасних викликів. Згідно з даними Всесвітньої федерації торгово-промислових палат (ICC WCF), у розвинених країнах понад 80% таких інституцій інтегрують освітні програми в свою діяльність, фокусуючись на розвитку компетенцій для цифрової трансформації, сталого розвитку та інновацій.

Мета публікації проаналізувати ключові тенденції розвитку освітньої діяльності торгово-промислових палат за кордоном, перехід від традиційних семінарів до гібридних екосистем навчання, що відповідають потребам глобальної економіки, спираючись на приклади з практики провідних країн.

Однією з домінуючих тенденцій в освітній діяльності торгово-промислових палат наразі визначилась повна цифровізація освітніх програм. У період пандемії COVID-19 торгово-промислові палати прискорили впровадження онлайн-платформ, і цей тренд зберігся. Наприклад, Американська торгова палата (U.S. Chamber of Commerce) запустила платформу CO (Chamber of Commerce Online), де щорічно проводяться понад 500 вебінарів та курсів за темами від кібербезпеки до маркетингу в соцмережах. За даними звіту палати за 2024 рік 70% учасників – це представники малого та середнього бізнесу, які відзначають зручність гібридного формату.

У Європі Німецька торгово-промислова палата (DINK) інтегрує штучний інтелект у свої програми. Проєкт «Digital Academy» пропонує персоналізовані курси на базі штучного інтелекту, де алгоритми аналізують потреби учня та рекомендують контент. Це не лише підвищує ефективність навчання (прискорює завершення курсів на 40%), але й сприяє формуванню цифрових навичок, критичних для четвертої промислової революції. Аналогічно, Французька торгово-промислова палата (CCI France) використовує VR-технології для симуляції бізнес-сценаріїв, що дозволяє тренувати навички без реальних ризиків.

Ця тенденція відображає глобальний зсув: за прогнозами Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), до 2030 року 60% освітніх програм торгово-промислових палат будуть повністю цифровими, з акцентом на доступність для віддалених регіонів.

Зростаюча увага до екологічних викликів спонукає торгово-промислові палати розвивати освітні ініціативи з сталого розвитку. У Великобританії Британська торгова палата (BCC) запустила програму «Green Skills Hub» у 2023 році, яка навчає понад 10 000 підприємців принципам ESG (екологія, соціальна відповідальність, управління). Курси охоплюють теми від зменшення вуглецевого сліду до циркулярної економіки, з сертифікацією, визнаною ЄС.

Азія, як один з найдинамічніших регіонів світу, демонструє стрімкий розвиток освітньої діяльності торгово-промислових палат. У контексті швидкої урбанізації, цифрової трансформації та інтеграції в глобальні ланцюги постачань, торгово-промислові палати Азії перетворюють традиційні тренінги на інноваційні програми, орієнтовані на бізнес-розвиток, стале зростання та навички майбутнього. За даними Азійсько-Тихоокеанської ради зі співробітництва (APEC, 2024), понад 80% азіатських торгово-промислових палат пропонують щорічно освітні ініціативи, охоплюючи мільйони учасників з малого та середнього бізнесу.

В Азії Сінгапурська торгова палата (SICC) інтегрує «зелену» освіту в партнерстві з урядами. Їхня ініціатива «Sustainable Business Academy» фокусується на адаптації бізнесу до кліматичних змін, включаючи тренінги з відновлюваної

енергетики. За даними Азійсько-Тихоокеанської ради зі співробітництва (АТЕС), кількість подібних програм в регіоні зросла на 50% з 2020 року, реагуючи на Паризьку кліматичну угоду. З урахуванням Паризької кліматичної угоди, торгово-промислові палати акцентують увагу на ESG-освіті. Сінгапурська торгова палата (SICC) запустила «Green Business Initiative» у 2024 році – серію тренінгів з циркулярної економіки для 50 тис. компаній у партнерстві з NUS (Національний університет Сінгапуру).

Ця тенденція не лише відповідає регуляторним вимогам (наприклад, Директива ЄС про корпоративну звітність), але й підвищує конкурентоспроможність бізнесу, сприяючи переходу до низьковуглецевої економіки.

Торгово-промислові палати сприяють ініціативам у експортній освіті. У Таїланді торгово-промислова палата Таїланду (FTI) організовує «ASEAN Trade Workshops» – віртуальні форуми з експортного менеджменту, охоплюючи 30 тис. учасників. У Південній Кореї Корейська торгово-промислова палата (KCCI) пропонує програми з К-інновацій (AI, biotech) для глобального ринку. Тенденція: зростання крос-кордонних програм на 35% (World Bank, 2025), з мережевими платформами.

Торгово-промислові палати активно розвивають програми для стартапів та інновацій, перетворюючись на хаби для підприємців. У США торгово-промислова палата Каліфорнії (CalChamber) керує акселератором «Innovate LA», де засновники стартапів отримують не лише освіту, але й доступ до венчурного фінансування. Програма включає модулі з інтелектуальної власності, масштабування бізнесу та підготовку презентацій інвесторам. Такою програмою з успіхом скористалися понад 200 компаній за останні два роки.

У Іспанії Іспанська мережа торгово-промислових палат (Cámaras de Comercio de España) запустила «Emprende» – національну платформу менторства, де досвідчені бізнес-лідери навчають новачків. За звітом за 2024 рік, 65% учасників розпочали реалізацію власних проєктів, що свідчить про ефективність комбінації теорії та практики.

Ця тенденція підкріплена глобальними даними: за дослідженням World Bank, освітні програми торгово-промислових палат підвищують виживаність стартапів на 30%, стимулюючи інноваційний ріст.

Останні тенденції включають посилення міжнародних партнерств та акцент на безперервне навчання. Європейська мережа торгово-промислових палат (Eurochambers) координує програми обміну, як-от «Erasmus for Young Entrepreneurs», де бізнесмени з різних країн навчаються один в одного. У 2024 році програма охопила 15 000 учасників, фокусуючись на крос-культурних компетенціях.

Канадсько-українська торгова палата (CUCC) інтегрує безперервне навчання у корпоративні стратегії, пропонуючи «короткі сертифікати» для перекваліфікації. Це відповідає тренду, де, за даними UNESCO, 85% робочих місць до 2030 року вимагатимуть нових навичок.

Таким чином, освітня діяльність торгово-промислових палат у зарубіжній практиці еволюціонує від реактивної моделі семінарів до проактивних екосистем, що формують майбутнє бізнесу. Цифровізація, фокус на сталості, підтримка інновацій та міжнародна кооперація – ключові тенденції, які роблять торгово-промислові палати не лише лобістами, але й каталізаторами розвитку людського

капіталу. Для України, де торгово-промислові палати також активно розвиваються, вивчення цих практик може стати основою для модернізації власних освітніх ініціатив, сприяючи інтеграції в глобальну економіку.

У контексті швидких змін, торгово-промислові палати демонструють, що освіта – це інвестиція в стійкість бізнесу. Подальший моніторинг цих тенденцій дозволить адаптувати їх до локальних реалій, забезпечуючи конкурентні переваги.

### Список використаних джерел

1. Звіти ICC WCF, DINK, U.S. Chamber of Commerce, Eurochambres (2023–2025 pp.).
2. ICC World Chambers Federation. (2024). Global Chambers Education Report.
3. Eurochambres. (2025). Sustainability in Chamber Training.
4. OECD. (2025). Skills Outlook: Digital Transformation.

*Наталія Зайченко*

## ІСПАНСЬКИЙ ЛЕКЦІЙНИЙ ДИСКУРС ПРО СОЦІАЛЬНУ ПЕДАГОГІКУ В 1910-Х РОКАХ: РОЗСТАНОВКА АКЦЕНТІВ

Упроваджений у травні 1844 року німецьким освітянином Карлом Магером (Karl Mager) у “Педагогічному огляді” у статті з рецензією на книгу “Школа та життя” (Фрідберг, 1842) Вільгельма Куртмана (Wilhelm Curtmann) [1], концепт “соціальна педагогіка” поширився в Іспанії від 1880-х років. На початку ХХ століття виховим у становленні соціальної педагогіки як новітнього наукового напрямку став лекційний виступ очільниці жіночої учительської вищої школи Марії Луенго (Maria Luengo de la Figuera) на зібранні Товариства наук у Малазі 1902 року на тему “Соціальна педагогіка” [2]. Педагогиня констатувала: “Отже, існує політична педагогіка, властива державному діячеві або урядовому чиновнику; медична, гігієнічна, пенітенціарна, материнська, народна шкільна або професійна, літературна, художня педагогіка тощо. Сукупність цих та деяких інших спеціальних визначень конституюють соціальну педагогіку, науку про виховання усіх усіма” [2, с. 9–10].

У 1900–1910-х роках в Іспанії організовувалися численні лекції та лекторії (переважно у наукових товариствах), присвячені соціальній педагогіці. Повідомлення про ці заходи широко висвітлювалися в іспанській пресі, зокрема у мадридських педагогічних періодичних виданнях – часописі “Сучасна школа”, газеті “Освіта” та інших.

*Перший акцент.* У лекційному дискурсі іспанських освітян у 1910-х роках концепти “соціальна педагогіка” і “політична педагогіка” було представлено у континуумній єдності. Наприклад, 12 березня 1910 року у знаменному величному дискурсі “Соціальна педагогіка як політична програма” Хосе Ортега-і-Гассет (Jose Ortega y Gasset) на зібранні наукового товариства “El Sitio” у м. Більбао проголошував: “Якщо виховання є перетворення реальності в значенні певної ідеї покращити наявний стан і виховання не може не бути соціальним, то маємо

педагогіку за науку змінювати суспільства. Раніше ми сказали стосовно політики: так, політика для нас є справою соціальної педагогіки, і іспанська проблема є проблемою педагогічною” [3, с. 1; 4, с. 264].

Хосе Ортега-і-Гассет представив на розсуд іспанської інтелектуальної публіки своєрідне авторське бачення “іспанської проблеми”, яка була в його розумінні доленосним хрестом (або перехрестям) в історичному русі рідної країни. Роздуми славетного філософа стосовно “іспанської проблеми” імпліцитно та експліцитно наповнені соціально-педагогічними інтенціями, хоча сам Хосе Ортега-і-Гассет окреслив даний дискурс як “програму політичну” [4].

У лекції “Держава й навчання”, прочитаній у березні 1915 року на зібранні робітників Елоєм Бульоном (Eloy Bullon Fernandez), стверджувалося: “Педагогіка і політика – по суті одне й те саме. Педагогіка вчить, як керувати дитиною, направляти її; політика – як керувати народом, направляти його. Політика – це соціальна педагогіка, педагогіка – індивідуальна політика. Будь-який демократичний режим вимагає народної освіти. Демократичний режим без освіти є демагогією” [5, с. 2].

*Другий акцент.* Центральне питання лекційного дискурсу іспанських освітян у 1910-х роках – питання про сутність та призначення соціальної педагогіки. Освітянка Марія Карбонель Санчес (Maria Carbonell y Sanchez) на зібранні у валенсійському Атеней у квітні 1913 року представила доповідь на тему “Соціальна педагогіка. Знання. Наука та життя”. Педагогиня стверджувала, що в сучасному суспільстві соціальна педагогіка набуває все більш значущої ролі. Якщо для традиційної педагогіки характерно звернення до ізольованого індивіда, подібно до “споглядання атома у фізиці”, то соціальна педагогіка спрямована на виконання складнішого завдання. Особистість людини формується у численних суспільних зв’язках, і вивчення цього процесу та самих соціальних відносин є “великою працею соціальної педагогіки” [6, с. 824].

Марія Карбонель Санчес відмічала, що “соціальна педагогіка покликана оголосити війну з усіляким убозтвом – природнім, розумовим, духовним, і поширити світло ідей та знання” [6, с. 825].

13 лютого 1913 року педагог Руфіно Бланко (Rufino Blanco Sanchez) у мадридському Атеней викладав лекцію на тему “Походження іспанських педагогічних ідей”. У замітці про захід у газеті “Універсум” зазначалося, що лектор багато уваги приділив значенню католицьких ідеалів в історії іспанської педагогіки. Розглядаючи напрями модерної педагогіки, Руфіно Бланко схарактеризував і соціальну педагогіку [7, с. 1].

У лекції “Соціальна педагогіка”, прочитаній Сезарем Сіліо (Cesar Silio) у мадридському Атеней 17 квітня 1913 року, вказувалося: “Уся фундаментальна праця педагогіки має бути справою соціалізації індивіда” [8, с. 6].

*Третій акцент.* У лекційному дискурсі іспанських освітян у 1910-х роках основними завданнями соціальної педагогіки розумілися виховання колективності та солідарності у суспільстві. Антоніо Ройо Вільянова (Antonio Royo Villanova) у своїй доповіді “Школа і суспільна солідарність” на конференції у мадридському Атеней у травні 1914 року наголошував: “Суспільна солідарність – це те, що змушує індивіда розуміти, що суспільство не зможе існувати без індивіда, а він – не зможе без суспільства. Соціальна педагогіка виходить із цієї ідеї. Суспільна солідарність

пояснюється тим, що індивід не ставиться до держави з острахом, а держава не розглядає індивіда як жертву натиску” [9, с. 3].

На погляд освітянина, якщо в ХІХ столітті суспільним ідеалом була свобода, то в ХХ столітті – солідарність. Держава мала стати захисником і провідником суспільної солідарності. Саме просвітництво й обов’язкова освіта під проводом держави слугуватимуть суспільній солідарності. “Ні церква, ні синдикалізм, ні регіоналізм не спроможні забезпечити просвітництво. Церква захищатиме католиків; синдикалісти – відстоюватимуть школу Феррера, деструктивну; регіони прямуватимуть до втілення регіоналістських ідей. Але вони не захищатимуть громадян, які прагнуть до свободи та суспільної солідарності”, – розмірковував Антоніо Ройо Вільянова [9, с. 3].

Виступаючи на зібранні Атенея у м. Ігуалада 24 серпня 1911 року з доповіддю “Утвердження колективної персональності як основа соціальної педагогіки” [10], освітянин Марселіно Домінго (Marcelino Domingo) доводив, що досягнення піднесення держави передусім залежить від освітнього реформування та плекання іспанської ментальності як складника величної європейської цивілізації.

Педагог Луїс Уерта (Luis Huerta) у виступі на тему “Соціальне виховання” на зібранні робітничої організації в Ель-Ескоріалі 15 січня 1919 року підкреслював, що “провідною метою соціального виховання є культивування солідарності в різних її проявах” [11, с. 208].

Освітянин роз’яснював, що на шляху розбудови мирного і справедливого суспільства найбільш значущим є подолання кожною особистістю власного егоїзму і протиставлення йому альтруїстичних намірів, а це стане можливим за умови зрощування та плекання почуття суспільної солідарності.

*Четвертий акцент.* Мейнстрім лекційного дискурсу про соціальну педагогіку у 1910-х роках – аналіз факторів та інститутів соціального виховання. У квітні 1910 року Леопольдо Паласіос Моріні (Leopoldo Palacios Morini) у науковому товаристві “El Sitio” у м. Більбао виступав із доповіддю на тему “Інституції соціального виховання у сучасному суспільстві”. У замітці про захід повідомлялося, що “слухачі сприймали представлену доповідь із невідомим захопленням” [12, с. 2].

У № 11147 від 9 травня 1910 року газети “Ліберал” вказувалося про лекцію “Соціальне виховання у різних аспектах професійного навчання” Франсіско Понте (Francisco Ponte у Blanco) у Галісійському Патронаті робітників [13, с. 3].

30 березня 1917 року педагогиня Марія де Маесту (Maria de Maeztu) у мадридському Атенеї викладала лекцію на тему “Соціальна педагогіка”, у якій здійснювала аналіз взаємодії школи та родини, педагогів та батьків учнів [14, с. 3].

Цей захід був останнім у циклі лекцій Марії де Маесту “Філософські основи педагогіки. Соціальна педагогіка”. Попередні лекції викладалися 13 і 20 березня 1917 року в Атенеї [15, с. 3].

У лекції “Інституції соціального виховання” [16], прочитаній в Академії юриспруденції 8 лютого 1918 року, педагог Хосе Сартоу-і-Бакеро (Jose Sartou у Baquero) розмислював стосовно значущої політичної ролі соціального виховання. Він доводив, що лише за допомогою соціального виховання суспільство спроможне здолати неосвіченість, убогство, егоїзм й досягти того, щоб у майбутньому запанували право та справжня громадянська свобода.

*П’ятий акцент.* В іспанському лекційному педагогічному дискурсі 1910-х років відбилася ключова ідея соціальної педагогіки – ідея всезагального народного

просвітництва. Наприклад, у промові-зверненні до дітей (1910 р.) політика Едуардо Дато (Eduardo Dato Iradier) наголошувалося: “<...> немає у людства ворога більшого, аніж неучтво. Тому усі ми маємо взяти участь у боротьбі з ним. Ніхто не має права залишатися неучом. <...> Самотня, людина не може жити: вона створена, щоби жити в суспільстві. Якщо ж вона має бути зв’язаною з іншими, то чи не є правдою те, що вона не має зашкоджувати іншим? Адже неучтво не лише завдає великого збитку самій людині, але також й усьому суспільству” [17, с. 3].

Один із найяскравіших представників соціально-педагогічного напрямку в Іспанії Лоренсо Лузуріага (Lorenzo Luzuriaga Medina) у наукових публікаціях 1910-х років, зокрема у статтях “До народу, позбавленого освіти” (España, 1915) [18], “Соціалізм і школа” (España, 1915) [19] та багатьох інших обґрунтовував ідеї всезагального народного просвітництва та соціальної місії школи.

Таким чином, іспанський лекційний освітянський дискурс 1910-х років, присвячений соціальній педагогіці, відтворював палітру авторських поглядів як на феномени соціального й громадянського (політичного) виховання, так і на актуальне та історичне значення соціально-педагогічного наукового напрямку. Від 1910-х років іспанський лекційний освітянський дискурс був пронизаний рефлексіями стосовно призначення та змісту соціальної педагогіки. Він – живе свідчення боротьби педагогічної спільноти за освітній прогрес, всезагальне просвітництво, демократизацію школи, процвітання рідної країни, цивілізаційний поступ.

### Список використаних джерел

1. Schule und Leben. Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift. *Pädagogische Revue*. 1844, Januar – Juni. Bd. 8, Heft 5. S. 316–341, 395–409.
2. Luengo S. *Pedagogia social*. Conferencia dada en la “Sociedad de Ciencias” de Malaga. Malaga: Tip. de El Cronista, 1902. 30 p.
3. Una conferencia en “El Sitio”. *La pedagogia social*. *El Imparcial*. Madrid, Domingo 13 de marzo de 1910. № 15450, año XLIV. P. 1.
4. Ortega y Gasset J. *La pedagogía social como programa político*. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, 30 de setiembre de 1916. № 678, año XL. P. 257–268.
5. Un discurso del señor Bullon. *El Estado y la enseñanza*. *El Universo*. Madrid, Lunes 15 de marzo de 1915. № 4956, año XVI. P. 2.
6. Conferencias pedagogicas en el Ateneo de Valencia. Doña Maria Carbonell y Sanchez. *Suplemento a La Escuela Moderna*. Madrid, 30 de abril de 1913. № 1712. P. 824–826.
7. Un triunfo de D. Rufino Blanco. *Origen de las ideas pedagogicas españolas*. *El Universo*. Madrid, Viernes 14 de febrero de 1913. № 4224, año XIV. P. 1.
8. La conferencia de don Cesar Silio. *La Tribuna*. Jueves 17 de abril de 1913. № 438, año II. P. 6.
9. Conferencia del Sr. Royo Villanova. *La Correspondencia de España*. Viernes 8 de mayo de 1914. № 20.540, año LXV. P. 3.
10. Domingo M. *La afirmacion de la personalidad colectiva como base de la pedagogia social*. Conferencia dada en el Ateneo Igualadino de la clase obrera en la fiesta del 48 Aniversario de su fundacion 24 agosto de 1911. Igualada: Tip. de la Viuda de M. Abadal, 1911. 24 p.

11. La educacion social. Conferencia dada en el Sindicato Obrero Catolico del Escorial el 15 de enero de 1919 por el profesor Luis Huerta, de la Facultad Internacional de Paidologia de Bruselas y excelente maestro español. *La Escuela Moderna*. 1919. № 330, marzo. P. 201–217.
12. Ecos del pais. Bilbao. *Diario de Madrid*. Miercoles 6 de abril de 1910. № 21, año I. P. 2.
13. Educacion social. *El Liberal*. Madrid, Lunes 9 de mayo de 1910. № 11147, año XXXII. P. 3.
14. Conferencia en el Ateneo. *El Universo*. Madrid, Sabado 31 marzo de 1917. № 7689, año XVIII. P. 3.
15. Para hoy. Ateneo. *El Liberal*. Madrid, Martes 20 de marzo de 1917. № 13640, año XXXIX. P. 3.
16. Sartou y Baquero J. Las instituciones de educacion social. Conferencia de Don Jose Sartou y Baquero pronunciada en la sesion publica de 8 de febrero de 1918. Madrid: Establecimiento Tipografico de Jaime Rates, 1918. 43 p.
17. Obra de educacion social. Conferencias para niños. *La Epoca*. Domingo 30 de enero de 1910. № 21.290, año LXII. P. 3.
18. Luzuriaga L. Al pueblo no se le educa. I. Las escuelas disminuyen. *España*. 1915. № 5, 26 de febrero, año I. P. 2–3.
19. Luzuriaga L. El socialismo y la escuela. *España*. 1915. № 14, 30 de abril, año I. P. 6.

*Ольга Коваленко*

### **ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У ВИКЛАДАННІ ГЕНДЕРНОЇ ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОЇ ГРЕЦІЇ ТА РИМУ**

Цифрові інструменти відіграють важливу роль у сучасному освітньому процесі у вищій школі. Їх використання переслідує подвійну мету. З одного боку, цифрові інструменти спрямовані на те, щоб полегшити як процес викладання, так і процес засвоєння знань. Водночас у процесі використання цифрових інструментів на заняттях відбувається формування та вдосконалення цифрових навичок здобувачів освіти, що є одним із важливих завдань української системи вищої освіти.

Особливої актуальності використання цифрових інструментів у процесі викладання набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання, адже вони можуть допомогти організувати та провести заняття з максимальною ефективністю, оскільки «цифрові інструменти є знаряддям для освітньої діяльності, що передбачає зміни можливостей пізнання та навіть появу нових форм мислення» [4, с. 7].

Мета статті полягає в аналізі можливостей використання цифрових інструментів у викладанні гендерної історії Стародавньої Греції та Риму.

Тема використання цифрових інструментів в освітньому процесі, зважаючи на її актуальність, перебуває у фокусі уваги багатьох дослідників. Так, різним її аспектам присвячені студії О. Гринь, О. Гончарової, А. Гуралюка, Р. Гуревича, М. Кадемїї, В. Кобисі, А. Леня, М. Москалюка, Н. Опушко, Т. Паски, Ю. Скиби, Н. Цишляк та ін.

Насьогодні існує чимало цифрових інструментів, які мають різне призначення та функціонал. Так, класифікації цифрових інструментів схарактеризовані у дослідженні Ю. Скиби. Він, зокрема, зазначає, що цифрові інструменти роблять навчання «більш доступним і диференційованим, підвищують залученість студентів, організовують їхню інтерактивну співпрацю, спрощують процес управління освітнім процесом» [7, с. 152].

Цифрові інструменти відіграють важливу роль і у викладанні гендерної історії Стародавньої Греції та Риму.

Поняття «гендерна історія» має різні трактування у сучасній світовій та вітчизняній науці. У цілому, гендерна історія «вивчає минуле з точки зору гендеру», а її предметом є історична ретроспектива гендерних відносин, починаючи з найдавніших часів до сучасності» [1, с. 301].

Гендерна історія звертає увагу на «відносини й статус жінки і чоловіка, їхнє соціальне життя та життєвий досвід, набуття й реалізацію ними соціально-рольових характеристик і особливостей» [1, с. 301] та сприяє «переосмисленню місця, ролі, активності, волевиявлення й самореалізації чоловіків і жінок у змінних історичних умовах соціального буття певної епохи, усвідомленню гендеру як принципу практичного реконструювання сучасного суспільства» [2, с. 748].

За умов дистанційного або змішаного навчання особлива роль сьогодні відводиться освітнім платформам (наприклад, Moodle, Google Class) та інструментам для організації відео конференцій (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet).

Важливу роль у викладанні гендерної історії Стародавньої Греції та Риму відіграє візуалізація, зокрема презентації. Цифрові інструменти (наприклад, PowerPoint, Google Slides, Canva, Visme, Genially, Prezi тощо) дозволяють зробити презентацію максимально ефективною, поєднуючи «текстову, графічну та мультимедійну інформацію, що робить матеріал більш доступним і зрозумілим для слухачів» [6, с. 94].

Демонстрація презентацій під час лекційних занять допомагає проілюструвати розповідь та візуалізувати історичний матеріал. Завдяки презентаціям, створеним за допомогою сучасних цифрових інструментів, можна проаналізувати деталі давньогрецького вазопису, на якому часто зображали жінок, зайнятих домашнім господарством, міфологічні сюжети, сцени повсякденного життя. Це дає можливість побачити різницю у соціальних ролях жінок та чоловіків у давньогрецьких полісах. Презентації дозволяють розглянути зразки давньогрецьких та давньоримських скульптур і проаналізувати тогочасні уявлення про канони жіночої та чоловічої краси, простежити формування гендерних стереотипів щодо зовнішності, зрозуміти, як мистецтво відображало становище жінок і чоловіків у суспільстві. Цифрові інструменти для створення презентацій дозволяють збільшувати потрібні фрагменти зображень, використовувати анімації, додавати фрагменти відео тощо.

Підготовка презентації за допомогою цифрових інструментів може бути частиною домашнього завдання або елементом проєктної роботи. Так, при вивченні гендерної історії Стародавньої Греції та Риму здобувачам освіти можна дати завдання підготувати презентацію на тему «Видатні жінки Стародавньої Греції та Риму», «Жінки-філософині Стародавньої Греції та Риму», «Гендерні стереотипи у давньогрецькій міфології/скульптурі/вазописі», «Жіночі/чоловічі образи на давньоримських фресках», «Жінки у Стародавніх Афінах та Спарті: порівняльний

аналіз» тощо. Це вчить роботі з візуальними джерелами та їх аналізу, критичному мисленню. Наприклад, здобувачі освіти можуть проаналізувати біографію видатної жінки часів античності, підібрати її зображення, фрагменти джерел, у яких вона згадується, і оформити за допомогою цифрових інструментів результати цього дослідницького проєкту у вигляді презентації, інтерактивного плакату або колажу.

Підготовка презентації на тему «Гендерні стереотипи в образотворчому мистецтві Греції та Риму: спільне та відмінне» дасть змогу за допомогою сучасних цифрових інструментів відзначити різницю у підходах щодо зображення жінок та чоловіків у мистецтві. Створення презентації на тему «Жіноча та чоловіча освіта у Стародавній Греції/Римі» сприятиме розумінню особливостей гендерної сегрегації в освітній сфері та її наслідків.

Цифрові інструменти полегшують аналіз культурної спадщини давніх греків та римлян, допомагаючи здобувачам освіти виявити «відображені у ній гендерні ролі, гендерні стереотипи та упередження» [5, с. 100]. Однією з корисних функцій, яка зараз активно використовується у цифрових інструментах для створення презентацій, є можливість працювати над нею у режимі спільної роботи, тому такі цифрові інструменти підходять для роботи в парах або групах.

Ефективним при викладанні гендерної історії Стародавньої Греції та Риму є також використання цифрових інструментів для створення віртуальних дошок (наприклад, Padlet, Miro, WhiteboardFox тощо). Наразі існує багато подібних ресурсів, які мають широкий функціонал. Є віртуальні дошки для малювання, для зберігання різних нотаток і матеріалів, для спільної роботи, для створення плакатів тощо [3, с. 403]. Деякі з них зручно використовувати для записів під час заняття, інші – для демонстрації зображень або для виконання завдань.

Цифрові інструменти для створення віртуальних дошок також підходять як для роботи безпосередньо на занятті, так і у процесі підготовки до нього, при виконанні самостійної та проєктної роботи.

На віртуальній дошці можна розмістити зображення та біографії видатних жінок, важливі для розуміння становища жінок у Стародавній Греції та Римі факти. У процесі обговорення студенти можуть додавати на дошку свої коментарі та аргументи на користь своєї точки зору, відповідати на питання.

Завдяки можливості переміщувати пости на віртуальній дошці, їх можна групувати за певними ознаками, розміщувати в рядки або стовпчики. Наприклад, на віртуальній дошці можна розмістити імена давньогрецьких мислителів та попросити перенести на праву половину тих, хто був за, а на ліву тих, хто був проти розширення прав жінок.

В якості фону віртуальної дошки можна завантажити мапу Давньої Греції або Римської держави та запропонувати студентам розмістити видатних жінок на зображеннях тих регіонів, звідки вони походили. Це може допомогти виявити регіональні особливості у становищі жінок у ті часи.

На віртуальній дошці можна розмістити фрагменти текстів історичних джерел, порівняти ставлення авторів до жінок та чоловіків, а студенти можуть написати свої думки з приводу того, чому певні античні автори саме таким чином ставилися до жінок. Цю вправу можна використовувати і для формування вміння помічати у тексті мовні гендерні упередження.

При вивченні теми «Жінки у Стародавній Спарті» здобувачі освіти можуть створити спільну віртуальну дошку та зібрати на ній свідчення про становище

жінок у Спарті з історичних джерел або ж різні трактування істориками причин того, чому становище жінок у Спарті відрізнялося від їхнього становища в інших давньогрецьких полісах.

Деякі цифрові інструменти (наприклад, Padlet, Canva тощо) також дають можливість створювати «лінії часу», на яких можна позначати роки життя видатних жінок, намагаючись простежити, в які періоди їх було більше. Можна також позначати час прийняття законів, які обмежували чи, навпаки, розширювали права жінок, співвідносити час їхнього прийняття з певними подіями в історії грецьких держав чи Стародавнього Риму, аналізувати еволюцію законодавства.

Цифрові інструменти для створення інтелект-карт (інші назви – ментальні карти, карти думок, mind maps), такі як Coogler, MindMup, Draw.io, також можуть бути корисними при викладанні гендерної історії Стародавньої Греції та Риму. Вони допомагають структурувати інформацію, виокремлювати головне, підходять для «мозкового штурму», дають можливість впорядкувати думки, розмістити основні ідеї, ключові факти, імена, назви, які потім можна буде переглядати для повторення та закріплення знань. Так, на інтелект-карту «Богині давньогрецького пантеону» можна наносити імена та характеристики цих персонажів. На інтелект-карті «Особливості становища жінок у Стародавньому Римі» варто розмістити основні факти, які формують розуміння ролі жінок у давньоримському суспільстві, їхні економічні та політичні права. Створення інтелект-карти «Жінки-філософині та їхні погляди» допоможе схарактеризувати науковий доробок відомих нам представниць цієї науки.

Загалом, віртуальні дошки й інтелект-карти допомагають зробити освітній процес більш ефективним «через візуалізацію, взаємодію і спільну діяльність» [6, с. 96]. Поєднання теоретичних знань з практичними дослідницькими завданнями з використанням сучасних цифрових інструментів здатне сприяти підвищенню дослідницької компетенції здобувачів освіти [8, с. 9].

В якості цифрових інструментів зворотного зв'язку, перевірки знань та опитування (з можливістю анонімно висловити свою точку зору) варто використовувати Kahoot, Mentimeter, Quizizz, LearningApps. Завдяки ігровій формі, ці інструменти підходять для актуалізації знань та зміцнення мотивації до навчання.

Перспективним напрямком є використання цифрових інструментів на базі технології штучного інтелекту. Можна виокремити інструменти, «які працюють на базі штучного інтелекту, тобто використовують його як основний механізм для виконання своїх завдань (ChatGPT, Gemini, DALL·E) та ті, що мають лише вбудовані функції, які допомагають покращувати окремі процеси, як-от автоматичне структурування контенту чи дизайн-рекомендації» [6, с. 97]. Ці інструменти допомагають «автоматизувати рутинні завдання, створення навчальних матеріалів, перевірку тестів, або генерування візуального контенту, що значно економить час педагога» [6, с. 97]. Зважаючи на різноманіття ресурсів на базі ШІ, аналіз можливостей їх використання потребує окремих досліджень.

Таким чином, існує велика кількість різноманітних цифрових інструментів з широким функціоналом, які здатні зробити викладання гендерної історії Стародавньої Греції та Риму більш цікавим та ефективним, сприяти формуванню цифрових навичок та критичного мислення здобувачів освіти.

## Список використаних джерел

1. Аніщук Н.В. Зв'язок гендерної історії та історії України. *Вчені записки Таврійського Національного Університету імені В.І. Вернадського. Серія: Історичні науки*. 2023. Том 34 (73). № 1. С. 300 – 304.
2. Аніщук Н.В., Горяга О.В. Взаємодія гендерної історії з історією держави і права. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2023. № 6. С. 748 – 750.
3. Гарна С., Щербатюк В. Використання віртуальних інтерактивних дошок під час дистанційного та змішаного навчання. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2023. № 23. С. 402 – 404.
4. Гуревич Р., Кобися В., Кобися А., Кізім С., Куцак Л., Опушко Н. Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 64. С. 5 – 22.
5. Коваленко О. Гендерна проблематика у викладанні курсу «Історія Стародавньої Греції та Риму». *Матеріали науково-практичної конференції «Восьмі Фльорівські читання»*. Чернігів, 2023. С. 97 – 102.
6. Москалюк М.М., Лень А.В. Цифрові технології та їх роль у вивченні історії. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2025. № 18. С. 92 – 102.
7. Скиба Ю. Класифікація цифрових інструментів для підтримки освітнього процесу у вищій школі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2025. Том 84. № 3. С. 150 – 161.
8. Hryn O., Domanova H., Pavlenko L., Striliuk O., Shara L. (2024). Developing research competence in students through the study of socio-humanitarian subjects. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. № 8. P. 1 – 10.

*Олександр Кондратенко*

## ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ТИПОЛОГІЯ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА НОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ ФУНКЦІЙ

Стрімке поширення генеративного штучного інтелекту (ШІ) докорінно змінює освітній ландшафт, ставлячи під сумнів традиційні педагогічні підходи. Роль вчителя історії, що історично базувалася на трансляції верифікованих знань та інтерпретацій, виявляється особливо вразливою. Системи ШІ здатні миттєво обробляти величезні масиви інформації, генерувати текстові та візуальні матеріали, що імітують історичні джерела, та навіть створювати персоналізовані навчальні плани [11, с. 12]. Це трансформує класичну дихотомію «вчитель-учень» у складнішу динаміку «вчитель-ШІ-учень» [11, с. 3].

Традиційна модель викладання, де вчитель є головним джерелом інформації, втрачає свою ефективність. Водночас зростають ризики, пов'язані з використанням ШІ учнями: поширення дезінформації через «галюцинації» моделей, зміцнення упереджень, закладених в алгоритмах, зниження здатності до самостійного аналізу [10]. Опитування вчителів у країнах Азії та Європи показує, що попри визнання

потенціалу ШІ, педагоги висловлюють серйозні занепокоєння щодо можливого нівелювання критичного мислення та «втрати людського дотику» у навчанні [8, с. 38]. Сучасний вчитель історії має перейти від ролі лектора до ролі архітектора освітнього середовища, де учні вчать ефективно та етично взаємодіяти з новими технологіями [13, с. 7].

Перша з ключових професійних ролей передбачає перетворення вчителя на дизайнера навчального досвіду. В епоху ШІ основним завданням стає не стільки передача фактів, скільки проектування комплексного та захопливого навчального досвіду, що стимулює глибоке занурення в матеріал. Це вимагає переходу від лінійного планування уроків до створення багаторівневих, персоналізованих освітніх «подорожей» [3]. Замість надання готових відповідей, дизайнер навчального досвіду створює умови, в яких учні самостійно досліджують, аналізують і роблять висновки, використовуючи ШІ як інструмент, а не як джерело істини [7, с. 17]. Суть цієї ролі полягає у створенні таких завдань, які вимагають синтезу інформації з різних джерел – текстів, першоджерел, попередніх дискусій, особистого досвіду [7, с. 17-18]. Персоналізовані навчальні платформи на базі ШІ можуть адаптувати контент до індивідуальних інтересів учнів, проте саме вчитель-дизайнер наповнює цей процес педагогічним сенсом, забезпечуючи, щоб технологія слугувала ширшим освітнім цілям [9, с. 9]. Одним з найяскравіших проявів є використання генеративного ШІ для створення динамічних рольових ігор та симуляцій, які генерують варіативні та непередбачувані ситуації.

При вивченні промислової революції вчитель використовує ШІ для створення симуляції переговорів між власником фабрики та представниками робітничого страйку. Вчитель розробляє детальний запит для ШІ, визначаючи ролі, цілі кожної сторони, історичний контекст та ключові поняття для переговорів [7, с. 34]. ШІ генерує персонажів з біографіями та аргументами, виступає модератором, вводить нові обставини, імпровізує, реагуючи на дії учнів, що робить кожну симуляцію унікальною [7, с. 34]. Вчитель проектує середовище для безпечного експериментування, де учні розвивають навички переговорів, аргументації та емпатії [3]. Після симуляції вчитель організовує рефлексію, допомагаючи учням пов'язати отриманий досвід з історичними подіями та ширшими соціальними процесами.

Друга професійна роль пов'язана з кураторською діяльністю щодо контенту та інструментів. В умовах інформаційного перенавантаження роль вчителя як куратора стає критично важливою. Інформація, що надається великими мовними моделями, часто є неточною, застарілою, упередженою або навіть повністю вигаданою через так звані «галюцинації» [6]. Учні ризикують сприйняти дезінформацію за факт, тому вчитель історії перетворюється на експерта-куратора, який відбирає якісні ресурси, валідні інструменти та навчає учнів навичкам самостійної верифікації інформації. Ця роль передбачає два основні напрями. Вчитель сам виступає як фільтр, відбираючи перевірені джерела та безпечні інструменти ШІ [13, с. 16]. Водночас він навчає учнів «інформаційній гігієні» – методології перевірки фактів та критичного аналізу контенту. Це безпосередньо пов'язано з розвитком цифрової компетентності [1, с. 2].

На уроці, присвяченому Другій світовій війні, вчитель може запропонувати учням створити біографічну довідку про менш відомого історичного діяча за допомогою ChatGPT. Після отримання згенерованого тексту вчитель ініціює процес

колективної верифікації за алгоритмом фактчекінгу [6]. Учні перевіряють кожне ключове твердження за допомогою академічних баз даних або авторитетних ресурсів, застосовують правило «трьох джерел» для перехресної перевірки, оцінюють достовірність знайдених джерел, аналізуючи компетенцію авторів та можливі упередження. У результаті учні проходять повний цикл критичної обробки інформації, переконуючись у ненадійності ІІІ як єдиного джерела і засвоюючи фундаментальну навичку для історика та свідомого громадянина.

Третя роль перетворює вчителя на фасилітатора критичного діалогу. В епоху необмеженого доступу до інформації на перший план виходить вміння ставити правильні запитання та організувати змістовну дискусію. Вчитель трансформується з лектора в модератора складних діалогів, де учні вчать аналізувати різні точки зору, формулювати аргументи та вести конструктивну полеміку. Штучний інтелект стає унікальним інструментом для стимуляції критичного мислення [4]. Роль фасилітатора полягає у створенні безпечного простору для обговорення суперечливих історичних тем. Замість пропонування єдиної інтерпретації, вчитель заохочує учнів досліджувати різні перспективи. ІІІ може швидко генерувати аргументи з різних ідеологічних позицій, однак саме вчитель організує процес їх критичного осмислення [7, с. 10]. Здатність вести дебати та швидко реагувати на аргументи – це навички, які ІІІ поки що не може відтворити на людському рівні [4]. Спеціально розроблені платформи ІІІ можуть структурувати дебати, відстежуючи залученість учнів у реальному часі [12].

При вивченні теми колективізації в УРСР вчитель може організувати структуровані дебати, використовуючи ІІІ як «опонента» з певною позицією. Учні готують аргументи, а вчитель створює промт для ІІІ, доручаючи йому роль радянського ідеолога 1930-х років [7, с. 10]. Під час дебатів учні аналізують маніпулятивні контраргументи ІІІ і формулюють відповіді-спростування. Вчитель ставить навідні запитання про риторичні прийоми, емоційні маніпуляції, замовчування фактів, допомагаючи розвивати навички розпізнавання маніпуляцій та критичного аналізу аргументації.

Четверта роль позиціонує вчителя як етичного навігатора. З інтеграцією ІІІ в освіту виникає низка етичних питань, і вчитель історії допомагає учням орієнтуватися в цьому новому світі. Ця роль стосується формування цифрового громадянства. ІІІ-системи не є нейтральними; вони успадковують та посилюють упередження, що існують у даних, на яких вони навчалися [2]. Вчитель історії розуміє, як упередження формували минуле, і навчає учнів розпізнавати їхні нові алгоритмічні форми. Роль етичного навігатора передбачає виховання усвідомлення того, що технології не є ціннісно-нейтральними. Вони створюються людьми, фінансуються корпораціями та відображають певні культурні та економічні інтереси [2]. Це вимагає від учителя розуміння основних етичних принципів використання ІІІ: прозорості, справедливості, підзвітності та людського контролю [5, с. 18]. Вчитель обговорює з учнями конфіденційність даних, авторське право на згенерований контент та вплив ІІІ на суспільство. Згідно з рекомендаціями ЮНЕСКО, етичний вимір є одним з ключових аспектів компетентності вчителя в епоху ІІІ [11, с. 22].

На уроці, присвяченому вивченню культури, вчитель може запропонувати учням провести експеримент з генераторами зображень. Учні генерують зображення за нейтральними запитаннями, такими як «видатний учений», «могутній

правитель», додаючи уточнення щодо історичного періоду та регіону. Вчитель організує обговорення отриманих зображень, використовуючи методику аналізу упереджень [10]. Учні відповідають на запитання про стереотипи та причини таких результатів. Це приводить до обговорення тренувальних даних. Учні обговорюють вплив стереотипних зображень на сприйняття історії та можуть створити більш точні промпти або написати есе-рефлексію. Ця вправа перетворює урок історії на лабораторію цифрової грамотності, де учні усвідомлюють свою відповідальність як споживачів та творців цифрового контенту.

Запропонована типологія чотирьох професійних ролей окреслює контури нової професійної ідентичності вчителя історії в епоху штучного інтелекту. Ці ролі є взаємопов'язаними компонентами цілісної системи професійної діяльності. Ефективний дизайнер навчального досвіду не може обійтися без навичок куратора для відбору якісних інструментів. Фасилітація глибокого діалогу неможлива без етичної навігації, яка забезпечує відповідальне обговорення. Разом вони формують новий, інтегрований підхід до викладання, де технологія слугує посиленню людського інтелекту, а не його заміні.

Інтеграція цих ролей у професійні стандарти та освітні програми, зокрема в контексті реформи «Нова українська школа» [1, с. 4], дозволить підготувати нове покоління вчителів, здатних ефективно використовувати можливості ШІ для формування в учнів критичного мислення, медіаграмотності та ціннісних орієнтирів. Це є стратегічним завданням для забезпечення конкурентоспроможності та стійкості української освіти в глобальному технологічному контексті.

### Список використаних джерел

1. Германсон Г. Розвиток цифрової компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти методами НУШ. *Adaptive management theory and practice pedagogics*. 2022. Т. 14, № 27. URL : [https://doi.org/10.33296/2707-0255-14\(27\)-07](https://doi.org/10.33296/2707-0255-14(27)-07) (дата звернення: 17.01.2025).
2. Addressing bias in AI. *Homepage | Center for Teaching Excellence*. URL: <https://cte.ku.edu/addressing-bias-ai> (date of access: 12.07.2025).
3. Dan H. DK Classroom Outlet. *DK Classroom Outlet*. URL: <https://www.dkclassroomoutlet.com/blog/2024/02/20/simulations-and-role-playing-bringing-history-to-life-through-experiential-learning/> (date of access: 13.02.2025).
4. Debate Could Counter AI's Impact on Critical Thinking - Neuroscience News. *Neuroscience News*. URL: <https://neurosciencenews.com/ai-critical-thinking-debate-27712/> (date of access: 27.09.2025).
5. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for Educators / European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 40 p. URL: <https://doi.org/10.2766/153756> (date of access: 17.09.2025).
6. Fact-Checking generative AI and avoiding plagiarism. *unity.edu*. URL: <https://unity.edu/distance-education/commhub/using-generative-ai/fact-checking-generative-ai-and-avoiding-plagiarism/> (date of access: 12.09.2025).
7. Harnessing Generative AI in the Classroom: Innovative Exercises and Assignments to Elevate Student Learning [Електронний ресурс] / Harvard Business

Publishing Education. 2025. URL: <https://www.hkdca.com/wp-content/uploads/2025/04/harnessing-generative-ai-in-classroom-harvard.pdf> (date of access: 17.09.2025).

8. Holmes W., Lee K. Artificial Intelligence and Education: The Views of Teachers from Asia and Europe : a report based on insights shared by secondary and vocational school teachers; Asia-Europe Foundation. Singapore: Asia-Europe Foundation, 2024. 91 p. URL : [https://asef.org/wp-content/uploads/2024/11/ASEF\\_ClassNet17\\_Publication\\_008\\_SINGLE.pdf](https://asef.org/wp-content/uploads/2024/11/ASEF_ClassNet17_Publication_008_SINGLE.pdf) (date of access: 06.07.2025).

Laak K.-J., Aru J. AI and Personalized Learning: Bridging

*Ігор Крутько*

## НОВІ СТАНДАРТИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Педагогічна освіта входить у фазу системного оновлення, що зумовлено глобальними тенденціями сталого розвитку, цифрової трансформації та зростанням вимог до професійного профілю сучасного вчителя. Значення якісної підготовки педагогів послідовно підкреслюється у ключових міжнародних документах, зокрема у Доповіді ЮНЕСКО «Переосмислюючи наше майбутє разом» (UNESCO, **Reimagining our Futures Together, 2021**) та в Освітній рамці майбутнього OECD «Освіта-2030» (OECD Education 2030), де акцентовано потребу формування педагогічних спільнот, здатних діяти у ситуаціях високої невизначеності та соціокультурних ризиків.

У фокусі трансформації перебуває компетентнісна модель професійної діяльності педагога, що охоплює інтеграцію предметної, методичної, психологопедагогічної, комунікативної та цифрової складових. Її побудова орієнтується на стратегічні напрями розвитку Європейського освітнього простору, де підготовка вчителя розглядається як процес формування здатності до професійної автономії, педагогічного дизайну, критичної оцінки інформації та вибору ефективних освітніх технологій. Структурні параметри моделі узгоджені з положеннями Європейської рамки цифрової компетентності педагогів (**European Framework for the Digital Competence of Educators / DigCompEdu, 2017**), яка визначає шість рівнів цифрової майстерності й окреслює спектр умінь щодо використання цифрових ресурсів, формування цифрової грамотності здобувачів освіти, організації інклюзивного онлайн-середовища та застосування аналітики навчальних даних. Така модель дозволяє розглядати професійну діяльність педагога як динамічну систему, у якій поєднуються педагогічна творчість, технологічна гнучкість і здатність до постійного оновлення професійної компетентності відповідно до вимог сучасної школи.

В українських реаліях оновлення нормативної основи педагогічної освіти спрямовується Законом України «Про освіту» (2017) та Професійним стандартом учителя (2020), які задають рамки розвитку педагогічної компетентності, цифрової грамотності, академічної доброчесності та здатності до конструювання інклюзивного, безпечного освітнього середовища.

Трансформаційний імпульс педагогічної освіти зумовлений потребою підготовки вчителя, здатного працювати у полікультурному, гібридному та інтенсивно цифровізованому середовищі. Підготовка фахівця, спроможного до

критичного мислення, педагогічного дизайну та рефлексивного супроводу учня, стає ключовою умовою формування стійкої освітньої системи. Нові стандарти підсилюють роль практико-орієнтованих форматів: дуальної підготовки, наставництва, професійних лабораторій, освітніх симуляцій, VR/AR-інструментів та цифрових платформ для оцінювання динаміки розвитку здобувачів освіти. У зв'язку з цим постає потреба більш детально висвітлити змістові характеристики зазначених напрямів, окресливши їхній потенціал у формуванні нового професійного профілю сучасного педагога.

Підготовка вчителя до роботи в полікультурному середовищі передбачає формування здатності ефективно взаємодіяти з представниками різних культурних груп, розуміти їхні цінності, традиції та освітні потреби, а також вибудовувати інклюзивне середовище, у якому кожен учень відчуває повагу та підтримку. Полікультурність сучасного суспільства актуалізує розвиток міжкультурної комунікативної компетентності, оволодіння стратегіями роботи з різноманітними групами здобувачів освіти а також виховання емпатії та толерантності як ключових професійних якостей педагога, здатного забезпечувати продуктивний діалог і взаєморозуміння в освітньому просторі.

Гібридне освітнє середовище постає як нова нормативність сучасної школи, у якій поєднуються традиційні методи навчання та цифрові технології, що розширюють можливості взаємодії між учителем і здобувачами освіти. Підготовка педагога до роботи в такому середовищі передбачає опанування моделей змішаного навчання (blended learning), у межах яких поєднуються аудиторні заняття та онлайн-формати. Важливою складовою стає використання цифрових платформ для створення інтерактивного навчального контенту, організації оцінювання, зворотного зв'язку та підтримання комунікації з учнями. Компетентність учителя у гібридному форматі охоплює також уміння керувати динамікою роботи групи в різних режимах – офлайн, онлайн та під час асинхронної взаємодії, забезпечуючи безперервність освітнього процесу та стабільність навчальної мотивації.

Цифровізація та технологічна компетентність стають визначальними чинниками професійного розвитку сучасного педагога, оскільки інтенсивне впровадження цифрових технологій спрямоване на поглиблення інтерактивності, персоналізації та ефективності навчального процесу. Робота в умовах цифрово насиченого освітнього середовища передбачає вільне володіння VR/AR-інструментами, які дають змогу створювати іммерсивні навчальні простори та забезпечують глибше засвоєння матеріалу через моделювання історичних подій, природничих явищ чи наукових експериментів. Суттєвою складовою фахової підготовки є використання цифрових платформ для оцінювання, де інструменти на основі штучного інтелекту дозволяють відстежувати індивідуальну динаміку навчання, аналізувати сильні й слабкі сторони учнів та адаптувати педагогічні стратегії. Важливим елементом технологічної компетентності стають освітні симуляції, що забезпечують можливість відпрацювання різних педагогічних сценаріїв у безпечному віртуальному середовищі, моделюючи складні ситуації взаємодії в класі та формуючи готовність учителя до професійних рішень у реальних умовах.

Критичне мислення постає базовим компонентом професійної діяльності вчителя XXI століття, адже педагог виконує не лише функцію трансляції знань, а й роль фасилітатора інтелектуального розвитку здобувачів освіти. Формування

критичного мислення передбачає навчання учнів умінню аналізувати інформацію, відокремлювати факти від маніпулятивних повідомлень, інтерпретувати дані й ухвалювати обґрунтовані рішення в умовах інформаційної складності. Важливою складовою є розвиток здатності ставити змістовні запитання, шукати альтернативні підходи до розв'язання проблем і здійснювати самооцінювання власних дій, що сприяє становленню автономного мислення. Професійне зростання самого вчителя також нерозривно пов'язане з умінням критично осмислювати результати власної педагогічної діяльності, здійснювати рефлексію та впроваджувати корекційні зміни, що забезпечує постійне вдосконалення педагогічної майстерності.

Педагогічний дизайн і рефлексивний супровід формують інтегральний компонент професійної діяльності сучасного вчителя, спрямований на створення педагогічно вивірених, технологічно забезпечених і психологічно комфортних умов навчання. Педагогічний дизайн охоплює проектування навчальних курсів, у яких поєднуються різні методики, дидактичні стратегії та цифрові інструменти, що дозволяє адаптувати зміст до індивідуальних особливостей учнів і забезпечувати оптимальну динаміку їхнього розвитку. Важливою складовою професійної діяльності є рефлексивний супровід, що передбачає допомогу здобувачам освіти в усвідомленні власного поступу, аналізі помилок, з'ясуванні причин труднощів і формулюванні реалістичних цілей навчання.

Для реалізації окреслених завдань педагогічна освіта переходить до практико-орієнтованих форматів, максимально наближених до реальних умов професійної діяльності вчителя, що забезпечує гармонійне поєднання теоретичних знань та практичного досвіду. Нові стандарти трансформації педагогічної освіти спрямовані на формування професійно автономного, інноваційно активного, відповідального вчителя, здатного інтегрувати цифрові, гуманістичні та інклюзивні принципи педагогічної діяльності. Оновлена модель педагогічної освіти зміцнює здатність освітньої системи адекватно відповідати на виклики сучасності та створює передумови розвитку національного освітнього простору як конкурентоспроможного, відкритого й науково обґрунтованого.

*Ірина Кулик*

## **ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДУ УСНОЇ ІСТОРІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ**

Сучасна система підготовки учителів історії та громадянської освіти в Україні перебуває у процесі трансформації, що зумовлено як європейськими інтеграційними процесами, так і викликами воєнного часу. Вимоги до педагога ХХІ століття включають володіння не лише ґрунтовними знаннями з історії та педагогіки, а й розвиненими дослідницькими та комунікативними компетентностями. Усна історія як метод пізнання дедалі частіше використовується не лише в історичних, а й у педагогічних дослідженнях. У сучасній освіті особливого значення набуває розвиток у здобувачів освіти навичок критичного мислення. Одним із ефективних інструментів формування навичок критичного мислення, на

нашу думку, є метод усної історії, що передбачає збір, аналіз та інтерпретацію особистих свідчень та історичних джерел. Актуальність обраної теми зумовлена потребою пошуку інноваційних підходів до підготовки вчителів історії та громадянської освіти, які здатні поєднувати академічні знання з умінням організувати дослідницьку діяльність та критично мислити.

Мета статті – визначити дидактичний потенціал методу усної історії для формування навичок критичного мислення.

Суттєві ознаки методу усної історії досліджували такі вітчизняні науковці, як Г. Грінченко, С. Кучеренко, О. Мартинюк, Т. Нагайко, Т. Пастушенко, Н. Пашко, М. Романюк, А. Сичевський, С. Телуха, Н. Ханенко-Фрізен. Теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення обґрунтовано в працях Ш. Амонашвілі, П. Блонського, В. Курилів, В. Крутецького, І. Лернера, О. Пометун, С. Рубінштейна, А. Стельмаха, С. Терно, О. Тягло, Д. Халперн, А. Химинець.

У нашому дослідженні ми спираємося на підхід, відповідно до якого «критичне мислення – це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо» [4, с. 6].

Аналіз наукової літератури дає підстави виділити суттєві ознаки критичного мислення: уміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел; робити логічні висновки та давати оцінку фактам; аргументовано доводити свою точку зору та толерантно ставитися до чужої; розглядати проблеми з різних точок зору та порівнювати різні позиції; виділяти головну думку; приймати обґрунтовані рішення.

На думку науковців, «...метод усної історії – це особливий спосіб вивчення минулого, що ґрунтується на аналізі особистих свідчень, спогадів та інтерв'ю, які дозволяють відтворювати історичні події у багатоперспективному вимірі» [3, с. 720].

Дослідники обґрунтовують значення усних історій як повноцінного емпіричного матеріалу та акцентують увагу, що цінність усних джерел полягає не в інформації про самі події минулого, а в тому, як вони позначаються на суспільній свідомості. На думку науковців, усна історія гостро ставить проблему виявлення прихованої інформації, що міститься в джерелі [2, с. 5]. Ми дотримуємося думки про те, що предметом усної історії є суб'єктивний досвід окремої людини, а основний метод дослідження – інтерв'ю. Аналіз наукової літератури дає підстави виділити методологічну подвійність: усна історія – як специфічний метод (інтерв'ю, збір даних), і як окрема складова дослідження (аналіз наративів). На нашу думку, це важливо при організації проектної діяльності зі студентами. Сучасні українські дослідження демонструють, що метод усної історії ефективний у поєднанні з проблемно-пошуковими та проектними методами навчання [1; 3].

Найбільш продуктивним, за нашими спостереженнями, є метод проектів. Наприклад, для самостійної роботи студентів використовуємо міні-проекти: «*Історія школи мого села/міста*», «*Педагогічні традиції регіону*». Одержавши інструкції від викладача, здобувачі освіти об'єднуються в групи та отримують конкретне завдання щодо організації інтерв'ю зі свідками подій. Завдання: збір усних свідчень про розвиток освіти в конкретному регіоні. Для виконання проектного завдання необхідно провести серію інтерв'ю, порівняти усні свідчення з архівними джерелами та науковими публікаціями, проаналізувати отримані спогади у

контексті історичних та педагогічних джерел. Студентам пропонується алгоритм дій і правила роботи: етичні правила інтерв'ю, методика побудови запитань, правила запису інтерв'ю, архівування тощо. Алгоритм дій: на основі інтерв'ю та аналізу наукових праць з'ясувати, як відображаються загальнотеоретичні положення педагогіки у практиці конкретного вчителя. Виконуючи проєктні завдання, здобувачі освіти будуть аналізувати усні свідчення, зіставляючи їх з письмовими джерелами (архівами, науковими працями тощо). Студенти працюють у групах, записують інтерв'ю з педагогами, оформлюють результати у вигляді буклету або презентації.

Міні-проєкт «Інновації в сучасній школі: досвід педагогів-практиків» цілком доцільно, на нашу думку, реалізовувати під час педагогічної практики. Мета: формувати у студентів уміння аналізувати, узагальнювати та презентувати педагогічний досвід інноваційної діяльності сучасних учителів; формувати навички дослідницької, комунікативної та аналітичної роботи. Завдання для студентів: проаналізувати діяльність педагогів, які тривалий час впроваджують інноваційні освітні технології (STEM, технології розвитку критичного мислення, проєктне навчання, проблемні технології, музейно-педагогічний підхід, інтерактивні технології тощо). Підготувати інтерв'ю для збору інформації про: суттєві ознаки інновації, яку використовує педагог; труднощі та досягнення впровадження; вплив на учнів і результати навчання. Проаналізувати отримані дані, зробити висновки щодо ефективності інновацій. Підготувати мультимедійну презентацію з узагальненням досвіду.

Таким чином, усна історія допомагає поєднати історико-педагогічне знання з досвідом. Метод усної історії дає можливість залучати «живі свідчення» очевидців, що формує цілісне бачення освітнього процесу. Усна історія стає засобом інтеграції історичного та педагогічного досвіду, що допомагає студентам розуміти сталість традицій та осмислювати тенденції розвитку педагогіки. Метод усної історії фіксує особистий досвід респондента, що у поєднанні з іншими джерелами слугує основою для аналізу та узагальнення минулого, а також є основою для формування «живої історії» у наукових дослідженнях.

На нашу думку, для ефективного застосування усної історичних практик в освітньому процесі необхідно дотримуватися наступних педагогічних умов:

- створення активного, суб'єктного навчання, коли студент не просто засвоює знання, а сам є дослідником;
- поєднання дослідницької та навчальної діяльності (інтерв'ю, зібрані студентами, мають стати дидактичним матеріалом не лише для курсових робіт чи наукових статей, а й для інтерактивних занять, дискусій та проєктів);
- формування у студентів культури етичного інтерв'ювання;
- виховання ціннісного ставлення до людського досвіду, історичної пам'яті, толерантності;
- формування комунікативних компетентностей через практику проведення інтерв'ю;
- розвиток педагогічної рефлексії (усвідомлення взаємозв'язку історії та особистого досвіду).

Отже, метод усної історії має значний дидактичний потенціал у підготовці майбутніх учителів історії та громадянської освіти. Усна історія дає можливість працювати зі свідченнями очевидців подій, що потребує застосування комплексу

навичок критичного мислення: уміння ставити запитання, виявляти упередження, зіставляти отримані свідчення з іншими джерелами, оцінювати достовірність та контекст висловлювань. Це робить метод не лише інструментом дослідження минулого, а й засобом формування критичної позиції щодо інформації загалом. Використання усної історії у викладанні педагогічних дисциплін сприяє інтеграції історичного та педагогічного знання, формуванню навичок критичного мислення, розвитку рефлексії, формуванню ціннісного ставлення до історичної пам'яті та педагогічного досвіду. Застосування методу усної історії у підготовці майбутніх вчителів історії та громадянської освіти розширює навчальний простір, робить його більш інтерактивним і гуманістично орієнтованим, а також сприяє формуванню вчителя-історика, здатного до рефлексії, критичного аналізу й творчого використання освітніх практик у майбутній професійній діяльності.

### Список використаних джерел

1. Сичевський А.О. Методичні рекомендації до семінарських занять та самостійної роботи з обов'язкової освітньої компоненти «Усна історія: теорія і методика досліджень». Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 116 с.
2. Сичевський А.О. Збірник тестових завдань з обов'язкової освітньої компоненти «Усна історія: теорія і методика досліджень». Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 82 с.
3. Телуха С.С. Метод усної історії в гуманітаристиці. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я* : тези доп. 30-ї Міжнар. наук.-практ. конф. MicroCAD-2022, 19–21 жовтня 2022 р. / ред. Є. І. Сокол ; уклад. Г. В. Лісачук. Харків : НТУ «ХПІ», 2022. С. 720 – 723.
4. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя: Просвіта, 2009. 268 с.

Тетяна Мотуз

### ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО: ЕВОЛЮЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

Пошук нової освітньої парадигми в умовах цифрової цивілізації зумовив переосмислення місії педагога, ролі знання та принципів навчання. Еволюція педагогічних підходів сьогодні відображає перехід від індустріального до гуманістично-технологічного типу освіти, орієнтованого на саморозвиток, взаємодію й стале майбутнє. Освіта майбутнього ґрунтується на ідеї партнерства між учителем і здобувачем освіти, де головним стає не передавання інформації, а створення умов для її критичного переосмислення й застосування у практичній діяльності.

В Україні найвиразніше ці трансформаційні процеси уособлює реформа «**Нова українська школа**», що стала концептуальним ядром модернізації освітньої системи. Вона переорієнтовує педагогіку з предметоцентризму на розвиток

особистості, формує нову культуру навчання, засновану на компетентнісному, діяльнісному та дитиноцентричному підходах. «Нова українська школа» інтегрує гуманістичні й цифрові принципи, розширює педагогічну автономію, утверджує ідеї педагогіки партнерства, академічної свободи та співпраці між учителем, учнем і батьками. Її реалізація відображає прагнення України гармонізувати власну освітню політику з глобальними орієнтирами сталого розвитку й освіти протягом життя.

Міждисциплінарність стає ключовою ознакою сучасної освіти, адже майбутнє вимагає від людини здатності мислити комплексно, інтегрувати знання з різних галузей і знаходити нестандартні рішення. Інтеграційні освітні моделі формують підґрунтя для розвитку критичного та системного мислення. В Україні міждисциплінарні підходи реалізуються через STEM-освіту, STEAM-проекти, дослідницьке та проблемно-орієнтоване навчання, які поєднують науку, творчість і практику.

Цифровізація освіти стала не лише технологічною, а й соціальною необхідністю. Вона розширює можливості навчання, формує нові педагогічні стратегії, змінює роль учителя та унаочнює навчальний процес через імерсивні технології, штучний інтелект і аналітику даних. В умовах війни цифровізація української освіти набула особливої ваги, ставши засобом підтримання безперервності навчання. Водночас вона актуалізувала питання цифрової рівності, педагогічної грамотності та безпеки освітнього середовища.

Однією з провідних тенденцій розвитку освітнього простору виступає ідея навчання протягом усього життя, яка формує новий тип особистості - мобільної, гнучкої, відкритої до постійного саморозвитку. Освіта більше не завершується отриманням диплома, а перетворюється на безперервний процес адаптації до соціально-економічних змін. В Україні цей принцип відображено в концепціях професійного розвитку педагогів, підвищення кваліфікації через мережеві платформи та неформальні форми навчання.

Інклюзивність і персоналізація набувають стратегічного значення в освітній політиці. Педагогічні підходи орієнтуються на забезпечення рівного доступу до якісної освіти, врахування індивідуальних потреб і можливостей кожного здобувача. Українська освіта поступово формує систему підтримки дітей з особливими освітніми потребами, розвиває інститути психологічного супроводу та технології адаптивного навчання, що ґрунтуються на принципах поваги, гідності й рівності.

Поступ освітнього мислення виявляється також у посиленні етичної та ціннісної складової педагогіки. Освіта майбутнього виховує людину не лише освічену, а й моральну, спроможну приймати відповідальні рішення в епоху швидких змін. В українському контексті це простежується у зростанні уваги до громадянського, патріотичного й морального виховання, у поєднанні знання з цінностями гуманізму, культурної спадщини й сталого розвитку.

Ефективна еволюція педагогічних підходів передбачає співпрацю всіх учасників освітнього процесу. Гармонійне поєднання зусиль держави, педагогів, батьків, учнів і громад створює умови для цілісного оновлення освітньої системи. Український досвід децентралізації та громадського управління освітою доводить, що саме взаємодія та довіра є запорукою успішної модернізації педагогіки.

Поряд із цим, освіта майбутнього акцентує на екологічній свідомості як невід'ємній складовій сталого розвитку. В Україні це реалізується через екологічні проекти в школах і виховання відповідального ставлення до природи, що відповідає

глобальним цілям сталості. Глобальна громадянська освіта формує компетентності для активної участі у світовій спільноті, зберігаючи національну ідентичність, що в Україні проявляється у вивченні глобальних викликів поряд із поглибленням знань про власну культуру. Розвиток креативності та підприємницького мислення готує учнів до інноваційної діяльності та економічної самостійності, що підтримується через стартап-проекти та бізнес-освіту в школах. Культурна інклюзія та багатомовність сприяють інтеграції етнічних груп і поваги до різноманітності, що в Україні реалізується через двомовні програми та культурні ініціативи. Нарешті, увага до психоемоційного благополуччя та ментального здоров'я стає пріоритетом, особливо в умовах війни, через розвиток шкільних психологічних служб і програм підтримки стресостійкості. Визначені напрями доповнюють синтез інновацій і гуманізму, забезпечуючи освіту, яка відповідає викликам майбутнього та зберігає людяність як ключову цінність.

Узагальнюючи, можна підкреслити, що еволюція педагогічних підходів є не лише відповіддю на глобальні зміни, а й показником здатності суспільства формувати нову освітню культуру, де людина виступає головною цінністю. Освіта майбутнього - це синтез інновацій і гуманізму, цифрових технологій і духовності, свободи творчості та відповідальності за спільне майбутнє

*Владислав Носовець*

## **ІСПАНСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА НА МЕЖІ XIX - XX СТОЛІТЬ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДЖЕРЕЛО**

Межа XIX - XX століть стала знаменною історичною віхою у розвитку іспанської модерної національної педагогіки. Велична плеяда освітян «регенераціоністського покоління» (Х. Коста, М. де Унамуно, Х. Ортега-і-Гассет, П. де Алькантара Гарсія, Ф. Хінер де лос Ріос, Е. Луїс Андре, Р. Альтаміра, А. Посада та багато інших) на перших смугах мадридських, барселонських, саламанкських, валенсійських періодичних видань проголошувала реформаторські гасла всенародного просвітництва, світської школи, піднесення науки тощо. Іспанські освітяни рішуче відстоювали ідею «просвітницького регенераціонізму» у педагогічній пресі, зокрема у мадридських періодичних виданнях «Сучасна школа», «Освіта», «Газета народної освіти», «Бюлетень Вільного Інституту просвітництва», «Загальний журнал про навчання та мистецтва» та інших.

Іспанська педагогічна преса на межі XIX - XX століть приростала численними новими виданнями. Йдеться не лише про столичні періодичні видання, що з'явилися у 1890 - 1910-х роках, але й про барселонські педагогічні журнали «Народна освіта», «Наставник», саламанкські часописи «Шкільний вісник», «Шкільна федерація», «Бюлетень початкової освіти», наваррський педагогічний журнал «Школа та родина», валенсійську газету «Сучасна школа» та інші періодичні видання.

На погляд науковця А. Мартінеса (Alejandro Martinez Gonzalez), на межі XIX - XX століть преса у Королівстві Іспанія була важливим інструментом політичного впливу і її роль у суспільно-виховному процесі була значною. У 1900 році кількість

періодичних видань у країні становила 1347, а до 1913 року вона зросла до 1980 видань. Зростав і вплив іспанської преси на громадянську свідомість [1, с. 12].

В іспанській пресі 1890 - 1910-х років яскраво відбилася уся складність освітнього становища у країні. Освітня сфера в Іспанії потребувала глибинного системного реформування. У статті «Реформа початкової освіти» (*La España Moderna*, 1900) педагог А. Посада (*Adolfo Posada*) наголошував, що від часу упровадження закону про обов'язковість початкової освіти (1857 р.) минуло близько півстоліття, але в Іспанії залишався високий рівень неграмотності населення - це понад шість мільйонів людей і мільйони дітей, які не відвідували школи. Державі необхідна добре продумана освітня політика, яка втілюватиметься у конкретних реформах та охоплюватиме всі освітні ланки [2, с. 74-75].

У дискурсі іспанських інтелектуалів на межі XIX - XX століть освітній фактор визначався як основний у справі національного оновлення, обґрунтовувалася ідея відродження Іспанії шляхом піднесення на вищий рівень народної освіти. Знані педагоги М. де Унамуно (*Miguel de Unamuno*), П. де Алькантара Гарсія (*Pedro de Alcantara Garcia*), А. Сервера Ройо (*Antonio Cervera y Royo*), Р. Бланко Санчес (*Rufino Blanco Sanchez*), Р. Альтаміра (*Rafael Altamira y Crevea*) та багато інших доводили, що освітня галузь, позбавлена належної уваги і підтримки з боку держави, значно відставала у своєму розвитку і не відповідала запитам нового часу. Пропонувалося розпочинати реформування освітньої сфери зі шкіл початкового навчання, які мали не тільки давати учням певну суму знань, а передусім здійснювати їхнє моральне і громадянське виховання, дбати про культурний розвиток вихованців, про підготовлення їх до праці та життя. Лише за умови, що в освітній сфері проводитимуться масштабні докорінні перетворення, насамперед засновуватимуться нові навчальні заклади, поліпшуватиметься якість підготовки вчительських кадрів, надаватиметься свобода університетським кафедрам, можна буде сподіватися на культурне піднесення та економічне зростання Королівства Іспанії.

У квітні 1891 року завдяки старанням видатного педагога П. де Алькантара (*Pedro de Alcantara Garcia*) розпочав свою історію мадридський часопис «Сучасна школа» (*La Escuela Moderna*) [3]. Видання швидко стало популярним серед шкільних учителів. На шпальтах журналу висвітлювалися найзлюбоденніші питання іспанської освіти, піднімалися проблеми загальнопедагогічного та спеціально-педагогічного характеру. Вихід журналу відбувався щомісяця, обсяг випуску перевищував 80 сторінок.

Із січня 1898 року окремо видавався «Додаток до Сучасної школи» (*Suplemento a la Escuela Moderna*) [4] - обсягом 16-18 сторінок у 4, 12, 20 і 28-ий дні місяця. Новини у сфері освіти; повідомлення про нові публікації, зібрання, конкурси, лекції; коментування законодавчих документів та інша актуальна інформація відображалися у «Додатку».

Із березня 1877 року до грудня 1936 року у Мадриді видавався «Бюлетень Вільного Інституту просвітництва» (*Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*) [5] - один із найвпливовіших педагогічних часописів свого часу. Понад 4 тисячі статей європейських педагогів було опубліковано в «Бюлетені». Журнал став глашатаєм прогресивних ліберальних й антиклерикальних ідей.

З-поміж регіональних іспанських видань заслуговує на увагу наваррський журнал «Школа і дім» (*La Escuela y el Hogar*), який почав видаватися у вересні 1893

року. Упродовж 1893 – 1894 років вийшли друком 18 випусків. На сторінках журналу розгорнулися оригінальні авторські дискурси стосовно шкільних екскурсій, домашньої дисципліни, розвинення пам'яті людини, початкового навчання іспанських мусульман, японської системи навчання тощо. У першому номері було визначено мету видання: «поширювати серед учителів та родин педагогічні знання» [6, с. 2].

Упродовж першої половини 1902 року в Барселоні видавався часопис «Народне просвітництво» (La Instrucción pública) [7]. Перший номер вийшов 10 січня 1902 року, а останній – 25 червня того ж року. Серед авторів статей журналу – знані педагоги, зокрема викладач Саламанкської нормальної школи П. Діас (Pedro Diaz Muñoz), викладач педагогіки у Таррагонській нормальній школі М. Гарсія (Melchor Garcia Sanchez), викладачка Мадридської державної школи, авторка численних підручників для жіночих шкіл Л. Касильда де Лосано (Luciana Casilda Monreal de Lozano), викладач філології у Барселонській нормальній школі, викладач Барселонського університету І. Феррер (Ignacio Ferrer y Carrio), викладач права у Барселонській нормальній школі А. Кабре (Andres Cabre y Bru) та багато інших. Проблематика публікацій барселонського часопису стосувалася переважним чином сфери нормальної освіти, тобто підготовки вчительства.

Барселонський часопис «Наставник» (El Monitor) [8] вперше вийшов друком 4 січня 1899 року. Ініціатором видання був педагог, письменник А. Бастінос (Antonio Juan Bastinos). На шпальтах журналу, що видавався щотижнево обсягом 8-12 сторінок, висвітлювалися актуальні питання стосовно реформи нормальних шкіл, становища освітніх закладів, вчительської освіти, лекцій із педагогіки тощо. Видання журналу тривало до грудня 1902 року.

Таким чином, іспанська педагогічна преса на межі XIX – XX століть – значне історико-педагогічне джерело. У численних періодичних виданнях знайшли своє відображення питання стратегій розбудови народної освіти, поліпшення становища шкіл початкового навчання, удосконалення вчительської підготовки, розширення університетської освіти. Педагогічна преса у Королівстві дедалі більше перетворювалася на міцну інтелектуальну силу, що впливала на освітнє реформування та сприяла покращенню культурної ситуації у державі.

### Список використаних джерел

1. Martinez Gonzalez A. El periodico: el libro del pueblo. Prensa y pedagogia social en la España de comienzos del siglo XX. Pulso. 2009. № 32. P. 11-24.
2. Posada A. La reforma en la primera enseñanza. La España Moderna. 1900, agosto. № 140, año XII. P. 73-94.
3. Condiciones de esta Revista. La Escuela Moderna. T. II, enero – junio 1892. Madrid : Gras y Compañia ed., 1892. P. 2.
4. Suplemento a la Escuela Moderna. Revista pedagogica hispano-americana se publica bajo la direccion de D. Pedro de Alcantara Garcia. Madrid, 4 de enero de 1898. № 376, año VIII. 16 p.
5. Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza. Madrid, 7 de marzo de 1877. № 1, año I. 4 p.
6. La Escuela y el Hogar. Condiciones. La Escuela y el Hogar. Revista pedagogica. Pamplona, 10 de Septiembre de 1893. № 1, año I. P. 2.

7. La Instrucción Publica. Revista quincenal de Pedagogia, Ciencia y Arte. Barcelona, 10 de enero de 1902. № 1, año I. 16 p.
8. Nueva publicacion. El Monitor. Barcelona, 4 Enero de 1899. № 1, año XL. P. 1.

*Оксана Овчаренко*

## **БАР'ЄРИ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В РЕФОРМУВАННІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Реформування середньої освіти в Україні супроводжується прагненням до забезпечення рівних можливостей усіх здобувачів освіти, однак процес досягнення гендерної рівності стикається з низкою системних бар'єрів, що уповільнюють трансформаційні зміни. На міжнародному рівні значення гендерної рівності в освіті послідовно підкреслено у **Стратегії ЮНЕСКО з гендерної рівності в освіті (UNESCO, Gender Equality Strategy in and through Education, 2019)** та **Глобальному звіті UNESCO з освіти дівчат і жінок (UNESCO, Global Education Monitoring Gender Report, 2023)** де наголошено на необхідності подолання структурних і культурних бар'єрів, які обмежують доступ і можливості учнів незалежно від статі.

Одним із ключових бар'єрів постає збереження гендерних стереотипів у змісті навчальних матеріалів, прихованих навчальних меседжах та педагогічній взаємодії. В українському контексті **Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005)** та **Державна стратегія забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків до 2030 року (2022)** створюють нормативне підґрунтя для подолання таких проявів, проте імплементація на рівні шкільної освіти залишається фрагментарною.

Важливим бар'єром є нестача гендерно-чутливих педагогічних практик і компетентностей учителів, що обмежує можливості формування безпечного, недискримінаційного середовища. Українські програми підвищення кваліфікації лише частково охоплюють питання гендерної рівності, а більшість учителів не має практичного досвіду інтеграції гендерної складової в освітній процес. Професійна підготовка педагогів нерідко орієнтована переважно на традиційні підходи, тоді як сучасні міжнародні стандарти, зокрема **Рекомендації Ради Європи з попередження гендерної дискримінації в освіті (Council of Europe, Recommendation CM/Rec(2007)13, 2007)** вимагають інтеграції гендерної чутливості у всі рівні освітнього процесу – від змісту програм до взаємодії між учасниками освітнього середовища.

Суттєвими залишаються інституційні бар'єри, пов'язані з недостатньою представленістю гендерної проблематики в освітній політиці шкіл, відсутністю системних механізмів моніторингу випадків дискримінації та низьким рівнем готовності адміністрацій реагувати на порушення. Гендерно зумовлене насильство та упередженість у шкільному просторі продовжують фіксуватися міжнародними організаціями, зокрема у **Звітах UNICEF щодо насильства в школах (UNICEF, Violence in Schools, 2021)**, що свідчить про необхідність глибшої інституційної трансформації.

Важливою перешкодою стає також недостатня участь батьківських і громадських спільнот у формуванні гендерно-сенситивної культури школи.

Соціальні упередження, традиційні уявлення про роль жінок і чоловіків та неготовність до модернізації виховних підходів уповільнюють розвиток рівноправних освітніх практик.

Перспективи розвитку гендерної рівності в середній освіті полягають у формуванні цілісної політики, що поєднує нормативні, інституційні та педагогічні механізми. Одним із ключових напрямів стає інтеграція гендерної тематики у зміст педагогічної освіти України, з акцентом на розвиток професійної гендерної компетентності педагогів, уміння працювати з чутливими випадками, попереджувати дискримінацію та формувати культуру рівності в класі.

Важливим є перегляд змісту шкільних підручників та навчальних програм відповідно до міжнародних стандартів рівності, що сприятиме подоланню стереотипних образів та формуванню культури взаємоповаги. Перспективним напрямом стає і створення шкільних кодексів рівності, які визначатимуть протоколи реагування на порушення прав учнів. Ефективне впровадження гендерної рівності потребує залучення батьківських спільнот, просвітницьких кампаній, міжсекторального партнерства та підтримки місцевих громад, особливо в умовах воєнного й повоєнного відновлення. Подальша трансформація спирається на цифрові інструменти моніторингу та аналітики, що дозволять відстежувати випадки дискримінації, оцінювати рівень гендерної інклюзивності шкіл і своєчасно реагувати на порушення. Такий підхід формує основу для побудови гендерно-чутливого та безпечного освітнього середовища, у якому кожна дитина отримує рівні можливості для розвитку, навчання й самореалізації.

Подолання зазначених бар'єрів потребує впровадження цілісної гендерної політики в середній освіті, яка охоплює стратегічне планування, нормативне забезпечення й інституційну відповідальність за дотримання принципів рівності. Ефективна трансформація можлива лише за умови створення системи підготовки та професійного розвитку вчителів на засадах гендерної чутливості, що передбачає інтеграцію гендерної тематики у зміст педагогічної освіти, формування компетентностей реагування на дискримінаційні ситуації та розвиток умінь забезпечувати безпечне, інклюзивне середовище для всіх учнів. Важливим компонентом стає перегляд навчальних матеріалів і підручників з урахуванням міжнародних стандартів рівності, а також вироблення внутрішніх шкільних процедур запобігання упередженості, дискримінації й гендерно зумовленому насильству. Суттєву роль відіграє активізація партнерства з батьківськими та громадськими спільнотами, що забезпечує широку підтримку політики рівності та сприяє змінам у соціокультурних установах. Розбудова інституційних механізмів відповідальності, включно з прозорим моніторингом, внутрішньошкільними кодексами рівності та системою реагування на порушення, створює підґрунтя для сталих змін. Комплексне поєднання цих напрямів формує умови для розвитку справді недискримінаційного, гендерно чутливого та стійкого освітнього середовища, у якому кожна дитина має рівні можливості для навчання, розвитку й самореалізації.

## СИНЕРГІЯ PhD-ПРОГРАМ З МІЖНАРОДНИМИ АКАДЕМІЧНИМИ ПРАКТИКАМИ

Сучасний розвиток докторської освіти ґрунтується на розширенні дослідницької автономії, інтеграції у глобальний науковий простір та узгодженні національних моделей підготовки докторів філософії з міжнародними стандартами. Пошук синергетичних рішень у сфері PhD-підготовки створює підґрунтя для формування дослідника, який здатний працювати у програмно організованих наукових екосистемах, взаємодіяти з міжнародними інституціями та продукувати знання на рівні, співмірному з вимогами світової науки. Поступ до таких моделей визначається низкою глобальних нормативних і стратегічних документів, що задають орієнтири для планування, організації та оцінювання докторських програм.

Важливим орієнтиром для модернізації докторської підготовки є документ «Зальцбурзькі принципи II» (**Salzburg II Recommendations, 2010**), підготовлений Європейською асоціацією університетів. Принципи визначають засадничі положення розвитку докторської освіти, що включають автономію докторанта, пріоритетність дослідницької складової, високий рівень академічної відповідальності, належний інституційний супровід та інтернаціоналізацію як обов'язковий компонент. Документ наголошує, що справжня якість PhD-програм досягається тоді, коли університет спрямовує свої ресурси не на формальне забезпечення освітнього процесу, а на створення дослідницького середовища, у якому докторант має змогу реалізувати власний науковий потенціал. Ідея міжнародного партнерства трактується не як додатковий елемент, а як фундаментальний механізм розвитку дослідницьких шкіл. В українських реаліях положення Зальцбурзьких принципів стають основою для удосконалення змісту докторських програм, зокрема через оновлення освітньо-наукових компонентів, розвиток інститутів дослідницького наставництва та запровадження структурованих PhD-шкіл у провідних університетах.

Ключові тенденції інтернаціоналізації науки репрезентовані у глобальному аналітичному огляді «Звіт ЮНЕСКО про науку» (**UNESCO Science Report: The Race Against Time for Smarter Development, 2021**). Видання демонструє взаємозалежність між рівнем інтегрованості національних наукових систем та результативністю дослідницьких практик. У звіті простежуються моделі розвитку наукових мереж, мобільності, міждисциплінарності та цифрової відкритості, що безпосередньо впливають на якість PhD-підготовки. Пріоритет міжнародного партнерства подається як чинник, який формує здатність молодого науковця працювати у мультикультурних командах, користуватися глобальними інтелектуальними ресурсами, дотримуватися етичних та правових норм відкритої науки. Значної уваги надано ролі цифрової трансформації, яка розширює можливості доступу до баз даних, електронних лабораторій, спільних дослідницьких інфраструктур і таких платформ, що забезпечують рівний доступ до знань та дають змогу докторантам долучатися до міжнародних проектів незалежно від географічних бар'єрів. Для України особливо релевантними є положення про відкриту науку: їх інтеграція збігається з національними впровадженнями цифрових репозитаріїв, розвитком відкритих наукових журналів та розширенням

доступу до міжнародних баз даних, що підтримується політикою МОН щодо цифрової трансформації науки.

Аналітична рамка розвитку компетентностей дослідника окреслена у виданні **«Огляд науки, технологій та інновацій» (Science, Technology and Innovation Outlook, OECD, 2021)**. Документ висвітлює динаміку інноваційної економіки, трансформацію ролей дослідників і зростання значення тих навичок, що виходять за межі традиційної академічної підготовки (управління науковими проектами, володіння цифровими інструментами, здатність до критичного аналізу складних соціальних процесів, міждисциплінарна кооперація та комунікація у міжнародних командах). В українському науковому середовищі акценти OECD сприяють переорієнтації PhD-підготовки на розвиток soft skills, проектно-дослідницької компетентності та інституційного партнерства з міжнародними платформами Horizon Europe, Erasmus+ та COST. Українські університети дедалі активніше включаються в європейські освітньо-наукові мережі, де докторанти отримують доступ до міжнародних літніх шкіл, дослідницьких лабораторій і програм мобільності, що відчутно підсилює їх професійну траєкторію.

Особливе місце серед документів, що регламентують професійні стандарти діяльності дослідників, займає **«Європейська хартія дослідників і Кодекс поведінки щодо прийому дослідників» (The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers, 2005)**. Хартія визначає засади академічної доброчесності, відповідальності, свободи досліджень, гідних умов праці та невинного професійного розвитку. Вимоги Кодексу щодо чесного, відкритого та компетентнісного відбору дослідників сприяють гармонізації процедур прийому докторантів, забезпечують прозорість конкуренції та підсилюють довіру до європейського наукового простору. У PhD-програмах застосування положень Хартії формує культуру академічної етики, сприяє розвитку наставництва, відповідального керівництва та високого рівня дослідницької взаємодії. Для України імплементація принципів Хартії є важливою частиною руху до Європейського простору досліджень; низка університетів уже отримала статус HR Excellence in Research, а робота над удосконаленням процедур академічної доброчесності та прозорого відбору докторантів стає елементом внутрішніх систем забезпечення якості освіти.

Структурні параметри докторської освіти в європейському просторі задає **«Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти» (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, QF-EHEA, 2005)**. Документ визначає рівневі характеристики підготовки доктора філософії, окреслює результати навчання, ступінь автономії дослідника, особливості планування дослідницької діяльності та вимоги до якості наукової продукції. Гармонізація національних докторських програм із QF-EHEA забезпечує академічну мобільність, міжнародну транспарентність кваліфікацій і можливість інтегрувати результати підготовки у глобальний академічний ринок. Україна повністю узгодила національну рамку кваліфікацій із QF-EHEA, що встановило нормативний фундамент для створення компетентнісних моделей PhD-підготовки. У цьому контексті значної ваги набуває оновлення стандартів третього рівня вищої освіти, розроблення університетських політик щодо супроводу докторантів та формування принципів внутрішньої системи забезпечення якості, які синхронізовані з європейськими вимогами.

Синергія, сформована завдяки застосуванню цих міжнародних документів, виявляється у створенні потужної дослідницької екосистеми, де PhD-підготовка набуває ознак партнерської, відкритої та інноваційної моделі. Докторант стає активним учасником глобальної наукової спільноти, здатним працювати в умовах інтелектуальної різноманітності, здійснювати науковий пошук у співпраці з міжнародними колегами й продукувати знання, що відповідають високим стандартам академічності. Інтернаціоналізація формує практики, які забезпечують розвиток дослідницької незалежності, етичної відповідальності, цифрової компетентності та здатності до міжкультурного наукового діалогу. В українських умовах таке зближення з європейськими практиками набуває особливої значущості у зв'язку з воєнним станом і повоєнним відновленням, коли наука виступає механізмом зміцнення стійкості, модернізації освітньої системи та формування кадрового потенціалу, здатного забезпечити інноваційний розвиток країни. Інтернаціоналізація стає ресурсом академічної стабільності, підтримки молодих науковців, збереження наукових шкіл та інтеграції України у світовий дослідницький простір як рівноправного партнера.

*Олена Пищик*

## **СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРИ**

Сучасна професійна освіта переживає етап масштабної цифровізації, що кардинально трансформує традиційні освітні практики. Впровадження дистанційних і змішаних моделей навчання, використання платформ синхронної та асинхронної комунікації, зростання обсягів інформаційних потоків створюють принципово нові умови для підготовки майбутніх фахівців. Водночас цифрове середовище висуває підвищені вимоги до емоційної сфери здобувачів освіти: відсутність безпосереднього контакту, фрагментарність уваги, медіа-перенасичення зумовлюють потребу в розвитку здатності усвідомлювати, розуміти й регулювати власні емоції, а також адекватно реагувати на емоційні прояви інших учасників освітнього процесу.

Здобувачі професійної освіти часто характеризуються підвищеною емоційною чутливістю, інтенсивністю переживань і прагненням до високих результатів. У цифровому форматі навчання ці особливості можуть як сприяти академічній успішності, так і створювати додаткові психологічні навантаження. Тому розвиток емоційної компетентності стає важливою умовою професійного становлення здобувачів освіти.

Проблема емоційної компетентності в освітньому контексті активно досліджується українськими та зарубіжними науковцями впродовж останніх десятиліть. Питання ролі емоційного інтелекту у професійній діяльності керівників закладів освіти розглянуто у працях Ю. Бреус, яка обґрунтовує його значення для ефективної комунікації та професійного саморозвитку фахівців [1]. Аспекти розвитку емоційної компетентності майбутніх учителів висвітлено у дослідженні Т. Скорик та А. Міньонюк, де емоційний інтелект визначено як чинник професійної успішності [3].

Структура цифрових компетентностей і принципи організації цифрового освітнього середовища розкриті у методичних рекомендаціях С. Доценко, В. Лебедевої та В. Москаленко [2]. Цифровий контекст становлення емоційної компетентності обґрунтовано у роботах О. Спірина, який визначає сутність цифрової освіти як середовища особистісного розвитку здобувачів [4], а також у праці О. Спірина, Л. Петренко, О. Базелюк і А. Каленського, де розкрито можливості дистанційного професійного навчання для формування нових компетентностей [5]. С. Толочко аналізує трансформаційні процеси в українській професійній освіті, акцентуючи увагу на впливі цифрових технологій на підготовку майбутніх фахівців [6].

Отже, сучасні дослідження [1-7] дозволяють розглядати становлення емоційної компетентності здобувачів професійної освіти як багатовимірний процес, що поєднує психологічні, педагогічні та цифрові чинники. Тому актуальним є завдання пошуку цілісної педагогічної моделі, яка забезпечить розвиток емоційної компетентності у цифровому середовищі.

*Мета статті* – теоретично обґрунтувати та запропонувати педагогічну систему становлення емоційної компетентності здобувачів професійної освіти у цифровому просторі, уточнивши ключові поняття, проаналізувавши вплив цифрового середовища, а також представивши модель «SEED» і умови її впровадження.

У науковому дискурсі розрізняють поняття «емоційний інтелект» і «емоційна компетентність». Емоційний інтелект визначають як потенційну здатність особистості оперувати емоційною інформацією, тоді як емоційна компетентність описує практично реалізовані знання, уміння та поведінкові стратегії, що виявляються у комунікативній взаємодії [1; 7].

Для здобувачів професійної освіти емоційна компетентність набуває особливого значення, адже вона безпосередньо впливає на ефективність освітньої діяльності, якість командної взаємодії, здатність до самоорганізації та майбутню професійну успішність. У контексті професійної підготовки емоційна компетентність розглядається як інтегрована здатність, що включає:

- усвідомлення власних емоційних станів та їхнього впливу на освітню й професійну діяльність;
- регуляцію інтенсивності та способів вираження емоцій відповідно до ситуації;
- розуміння емоцій інших учасників освітнього процесу (емпатія);
- застосування соціально-комунікативних стратегій для продуктивної взаємодії в навчанні та майбутній професійній діяльності.

Цифровізація професійної освіти створює якісно нові умови для розвитку емоційної компетентності. З одного боку, вона посилює емоційні навантаження: інформаційне перенасичення, асинхронність взаємодії, скорочення невербальних підказок, публічність комунікації створюють додаткові стресові фактори [5, с. 45]. Ці аспекти взаємодіють взаємопов'язано, створюючи як ризики, так і ресурси розвитку. З іншого боку, цифрове середовище відкриває унікальні можливості: персоналізацію навчальних маршрутів, використання інструментів рефлексії (емоційні щоденники, опитувальники в системі управління навчанням (LMS), аналітику освітніх даних, гнучкі формати зворотного зв'язку [6, с. 115].

Для здобувачів професійної освіти ці виклики можуть бути особливо відчутними, адже високі очікування до себе, прагнення до досконалості й емоційна напруга часто супроводжують процес професійного становлення. Водночас високий рівень когнітивних здібностей створює сприятливі умови для усвідомленого опанування стратегіями емоційної регуляції та розвитку емпатії. У відповідь на ці виклики розроблено модель педагогічної підтримки емоційного розвитку здобувачів

Запропонована модель «SEED» (*Self-awareness – Emotion regulation – Empathy – Dialogue*) являє собою комплексний підхід до формування емоційної компетентності здобувачів професійної освіти в цифровому просторі. Модель включає чотири взаємопов'язані компоненти, кожен з яких забезпечує розвиток певного аспекту емоційної компетентності.

*Self-awareness (самоусвідомлення)* – перший компонент моделі, спрямований на розвиток здатності здобувачів усвідомлювати власні емоційні стани, їхні причини та вплив на навчальну діяльність. У цифровому середовищі цей компонент реалізується через сучасні інструменти емоційної рефлексії, зокрема емоційні «check-in/check-out», цифрові щоденники в LMS та короткі самооцінювальні опитування. Важливо, щоб здобувачі професійної освіти вчилися розпізнавати, як конкретні навчальні ситуації впливають на їхній емоційний стан і продуктивність діяльності.

*Emotion regulation (саморегуляція)* – другий компонент, що забезпечує формування умінь керувати інтенсивністю та способами вираження емоцій. У професійній освіті саморегуляція особливо важлива під час виконання складних професійних завдань, проєктів, підготовки до іспитів, презентацій робіт. Компонент реалізується через використання цифрових інструментів саморегуляції та самоорганізації, що забезпечують підтримання психологічного балансу під час навчання. Це узгоджується з принципами цифрової освіти, визначеними О. Спіріним [4, с.1096], які передбачають розвиток культури відповідального використання цифрових ресурсів, раціонального планування часу та збереження особистісного добробуту здобувачів освіти. Важливим є навчання здобувачів використовувати різноманітні стратегії регуляції залежно від ситуації та індивідуальних особливостей.

*Empathy (емпатія)* – третій компонент, спрямований на розвиток здатності розуміти емоційні стани інших учасників освітнього процесу та адекватно на них реагувати. У контексті професійної освіти емпатія є критично важливою для командної роботи, яка складає значну частину освітнього процесу [5, с. 40]. У цифровому середовищі емпатія формується через: техніки активного слухання в синхронній взаємодії (відеоконференції), практики перефразування та уточнення в текстовій комунікації, надання «теплих» (підтримуючих) та «холодних» (конструктивно-критичних) відгуків на роботи колег, виконання емпатійних ролей у групових проєктах (наприклад, ролі підтримуючого фасилітатора).

*Dialogue (діалог і соціальні навички)* – четвертий компонент, що інтегрує попередні три у практиці ефективної комунікації. Він передбачає розвиток цифрового етикету, уміння конструктивно взаємодіяти та брати участь у професійних спільнотах практики, що є важливою складовою цифрової культури сучасної професійної освіти. Для майбутніх фахівців важливо не лише володіти технічними компетенціями, а й уміти ефективно взаємодіяти в цифровому просторі,

адже більшість сучасних професій передбачає дистанційну комунікацію та віртуальну співпрацю.

Ефективність моделі «SEED» забезпечується системним впровадженням на трьох рівнях освітнього процесу у закладі професійної освіти.

*Рівень навчальної дисципліни передбачає створення цілісної комунікаційної екосистеми освітнього модуля.* На цьому етапі формується «комунікаційна карта» дисципліни, у якій визначаються основні канали взаємодії (форум, чат, електронна пошта, відеоконференції) та їхнє призначення, встановлюються часові рамки реагування педагогічного працівника на запити здобувачів освіти, формати й критерії надання зворотного зв'язку, а також процедури звернення по допомогу [5, с. 80]. Необхідним складником є «кодекс цифрової етики» навчальної дисципліни, що регламентує правила онлайн-взаємодії, норми конструктивної критики й алгоритми вирішення конфліктних ситуацій. Усі зазначені документи мають бути відкрито розміщені на платформі освітнього модуля з першого дня навчання.

*Рівень заняття* – це простір безпосередньої реалізації моделі «SEED» у навчальній взаємодії. Структура типового онлайн-заняття охоплює: емоційний «check-in» на початку (коротке опитування про емоційний стан і готовність до роботи), фрагменти саморегуляції впродовж заняття (5-хвилинна практика уважності, дихальна вправа) та підсумковий «check-out» (рефлексія щодо емоційного досвіду заняття, визначення труднощів і досягнень) [5, с. 81-83]. Такі мікроінтервенції займають мінімум часу, проте системно формують навички емоційної саморегуляції.

*Рівень команди* реалізується в групових проєктах та колабораціях, що є невід'ємною частиною професійної освіти. На цьому рівні використовуються: розподіл ролей з урахуванням емоційних функцій (фасилітатор підтримує групову динаміку, медіатор допомагає вирішувати конфлікти, хронометрист стежить за розподілом часу), регулярні стендапи з емоційним блоком (короткі зустрічі, де кожен ділиться не лише прогресом роботи, а й емоційним станом), ретроспективи після завершення етапів проєкту з обговоренням не лише результатів, а й групової взаємодії [7].

Ефективність моделі значною мірою залежить від підготовки викладачів. Педагоги мають володіти не лише технічними навичками роботи з цифровими платформами, а й розуміти психологічні особливості емоційної сфери здобувачів, уміти модерувати онлайн-дискусії з урахуванням емоційного компоненту, надавати підтримувальний емоційно зворотний зв'язок [2, с. 35].

Оцінювання емоційної компетентності здобувачів професійної освіти здійснюється за спеціально розробленою рубрикою, що включає чотири критерії відповідно до компонентів моделі: самоусвідомлення, саморегуляція, емпатія, діалог. Кожен критерій описується за трьома рівнями: початковий (розвивається), середній (сформований), високий (експертний).

Джерелами даних для оцінювання виступають результати мікроопитувань у LMS, записи в цифрових журналах емоцій, протоколи командних стендапів і ретроспектив, аналітика активності та взаємооцінювання здобувачів освіти. Такий підхід базується на принципах багатоканального оцінювання емоційних здібностей, сформульованих Дж. Маєром, П. Саловей і Д. Карузо [7, с. 212].

Важливо підкреслити, що оцінювання емоційної компетентності має бути не каральним, а розвивальним інструментом. Його мета – не виставлення оцінок, а

надання здобувачам зворотного зв'язку про їхній прогрес та зони розвитку. Дані про емоційний стан студентів мають використовуватися конфіденційно та етично, із дотриманням принципів захисту персональної інформації.

Системне застосування моделі «SEED» сприяє не лише розвитку емоційної компетентності як такої, а й опосередковано впливає на академічну успішність, мотивацію до навчання, задоволеність освітнім процесом. Здобувачі краще справляються зі стресом під час складних професійних завдань, ефективніше працюють над довготривалими проектами, демонструють вищу готовність до професійної діяльності, що вимагає командної взаємодії та емоційної стійкості.

**Висновки.** Становлення емоційної компетентності здобувачів професійної освіти у цифровому просторі є динамічним процесом, що потребує системного підходу й педагогічного супроводу. Модель «SEED» пропонує практичний інструмент розвитку ключових емоційних умінь – самоусвідомлення, саморегуляції, емпатії та діалогу – у цифровому середовищі. Вона поєднує психологічні, комунікаційні та технологічні аспекти взаємодії, сприяючи розвитку рефлексії, емоційної стійкості й конструктивного спілкування. Реалізація моделі на рівнях дисципліни, заняття та команди забезпечує системність і послідовність педагогічного впливу. Її ефективність залежить від прозорості правил взаємодії, регулярності мікроінтервенцій, підготовки викладачів і дотримання етичних норм використання цифрових даних.

Перспективним напрямом подальших досліджень є адаптація моделі до специфіки різних спеціальностей професійної освіти, а також інтеграція її в систему підготовки педагогічних кадрів.

### Список використаних джерел

1. Бреус Ю.В. Роль емоційного інтелекту в професійній діяльності керівника закладу середньої освіти: навч. посіб. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети»», 2016. 36 с.
2. Доценко С.О., Лебедева В.В., Москаленко В.В. Цифрова освіта: метод. рек. для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2022. 52 с.
3. Скорик Т.В., Міньонюк А.О. Емоційний інтелект як основа професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів. *Молодий вчений*. 2023. № 12 (92). С. 131-138.
4. Спірін О.М. Цифрова освіта. *Енциклопедія освіти*. НАПН України. 2-ге вид., допов. і перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1096.
5. Спірін О.М., Петренко Л.М., Базелюк О.В., Каленський А.А. Технології дистанційного професійного навчання: метод. посіб. Житомир: Полісся, 2018. 160 с.
6. Толочко С. Digital transformation of professional education in Ukraine. *Education: Modern Discourses*. 2022. Vol. 5. P. 114-125.
7. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15. № 3. P. 197-215. URL : [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02) (дата звернення: 29.10.2025).

## ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті актуалізується питання соціально-економічних умов започаткування та розвитку факультету підготовки вчителів трудового та професійного навчання у педагогічному інституті імені Т.Г.Шевченка (нині НУЧК) у контексті розвитку підготовки педагогічних кадрів для трудового виховання молоді і до сучасного стану навчально-наукового інституту професійної освіти та технологій Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.*

*Здійснено ретроспективний аналіз підготовки вчителя до викладання трудового, виробничого та професійного навчання у загальноосвітніх та професійних закладах України.*

*З посиланням на освітньо-правові документи та освітні тенденції у галузі підготовки вчителів трудового та професійного навчання, виокремлено основні історичні віхи розвитку Навчально-наукового інституту професійної освіти та технологій Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Обґрунтовано закономірність змін у назві факультету та запровадження нових спеціальностей з метою підготовки майбутніх вчителів та педагогів трудового та професійного навчання.*

**Мета статті.** *На основі ретроспективного аналізу розвитку освітніх тенденцій підготовки майбутніх вчителів і педагогів трудового та професійного навчання, виявити взаємозв'язок формування предметної області освітніх компонентів освітньої програми професійної їх підготовки з поточним рівнем розвитку виробництва та проблем трудової підготовки учнівської молоді.*

Сучасний Навчально-науковий інститут професійної освіти та технологій у складі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка має свою особливу історію створення від започаткування до сучасного стану, яку варто розглядати в нерозривній єдності з генезисом і основними тенденціями формування освітнього потенціалу вчителя трудового навчання.

В історичному розвитку трудового навчання прослідковуються деякі характерні періоди.

У післяреволюційний період в освіті поширюються ідеї політехнічної освіти. Проблема формування «нової людини» спонукає звернення до трудового навчання як засобу трудового виховання. У намаганнях вирішити проблему у 1920-х роках педагогічні інститути починають готувати фахівців із трудової підготовки. Існуюча на той час недосконала система підготовки фахівців трудового навчання, як і сама програма, що неоднозначно сприймалась педагогами-практиками, загальмувала організацію майстерень і розробку методики трудового навчання [1, с. 61]. Перекося у розумінні завдань трудового навчання у бік зведення його лише до політехнічного і виробничого навчання звужувало його і в той час ставили перед ним нереальні завдання та призвели до того, що предмети такі як математика, фізика і інші, були звільнені від політехнічного змісту, а все політехнічне навантаження лягало на трудове навчання, в результаті чого воно було вилучене з навчального плану школи (1937 р). Крім того проблема ускладнювалась тим, що не була розв'язане питання кадрів учителів-трудовиків, здебільшого це буди практики без педагогічної, а інколи і без достатньої загальної освіти [1, с. 65]. Разом з тим бурхливий розвиток науково-

технічного прогресу ставив на передній план проблему підготовки педагогічних кадрів для трудового навчання шкільної молоді.

Серед прихильників трудової школи не було єдності у питаннях належності трудового навчання до загальноосвітніх предметів. Суперечності тривали ще й у 50-ті роки ХХ століття. У дискусіях перемогла точка зору, яка відстоювала думку про те, що трудове навчання має посідати центральне місце в усій шкільній системі, що і було підтримано серед працівників органів народної освіти. Предметна основа трудового навчання була ліквідована. Елементи знань з математики, біології, фізики та інших навчальних предметів формувалися навколо трудових завдань учнів [5, с. 17].

Закономірно, що у період з 1950 по 1958 роки в педагогічних навчальних закладах не існувало спеціальностей, де б цілеспрямовано готували учителів праці і лише у межах навчальних програм підготовки вчителів математики фізики, хімії, природознавства та інших була передбачена підготовка до викладання основ виробництва, трудового навчання, основ сучасної техніки, проведення практичних занять у шкільних майстернях тощо [3, с. 84].

Але було очевидно, що вчителям необхідна була фахова підготовка для реалізації завдань трудового навчання в школі.

Досліджуючи проблему підготовки вчителя трудового навчання в період 1950-1957 рр., у контексті формування трудових ресурсів, Кузьменко Ю.В., на основі аналізу нормативно-правових документів доходить висновку про те, що вирішенню питання підготовки майбутнього вчителя трудового навчання було приділено особливу увагу, а його реалізація покладалася на педагогічні училища, вищі навчальні заклади, заклади післядипломної освіти. Дане питання було стратегічним у розрізі розвитку та формування трудових ресурсів країни, оскільки з одного боку здійснювалося підвищення рівня кваліфікації вчителя з трудового навчання, а з іншого це призвело до покращання рівня трудової підготовки студентів [2].

З прийняттям Верховною Радою УРСР Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959р.) підготовка вчителя трудового навчання стає системнішою, вищі педагогічні інститути починають активно готувати фахівців у цій галузі. Відповідно до цього документу робота усіх освітніх закладів скеровувалася на здійснення політехнічної освіти. На цей період припадає особлива увага до трудового та політехнічного навчання, адже школа стає трудовою, політехнічною з виробничим навчанням [3, с. 85]. Відповідно школа потребувала фахівців здатних забезпечити цей процес на належному рівні.

Так, для забезпечення відповідної підготовки вчителів до трудової підготовки учнів у відповідності до існуючих на той час тенденцій, на фізико-математичному факультеті Чернігівського педінституту ім. Т.Г. Шевченка було створено кафедру загальнотехнічних дисциплін (Наказ МО України 103 - 24.05.65) [6].

Деяко пізніше, у пошуках розв'язання існуючої проблеми, кафедру загальнотехнічних дисциплін і кафедру фізики реорганізували у дві інші кафедри: кафедру фізики і кафедру фізики і загальнотехнічних дисциплін, що відображало тісний предметний зв'язок фізики і техніки. Цей період можна вважати зародженням підготовки вчителів трудового та професійного навчання у Чернігівському педінституті.

На наступному етапі (1959 – 1985 рр.) відбулося становлення і розвиток системи навчання фахівців із трудової підготовки.

Відповідно до наказу Міністерства освіти УРСР від 20 лютого 1968 року у Чернігівському педінституті ім. Т.Г. Шевченка на базі фізико-математичного факультету встановлена спеціальність «фізика і електротехніка» та «фізика і технічна механіка», та уже з 1-го вересня 1969 року на базі фізико-математичного факультету було відкрито нову спеціальність «Загальнотехнічні дисципліни та фізика», що остаточно ознаменувало започаткування підготовки вчителя трудового навчання в Чернігівському педінституті ім. Т.Г. Шевченка.

Значно активізувалося питання підготовки фахівців із трудової підготовки в Україні на початку 70-х років із затвердженням постанови колегії Міністерства освіти УРСР від 15 жовтня 1969 року «Про затвердження заходів по дальшому поліпшенню роботи з професійної орієнтації та трудового виховання учнів у загальноосвітніх школах УРСР» Відбулося оновлення змісту, форм і методів роботи з педагогами в педучилищах і системі післядипломної освіти. Учителів трудового навчання у школах не вистачало. З метою вирішення назрілої проблеми Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР ухвалило рішення, поміж іншого, забезпечити підготовку вчителів праці й виробничого навчання в педагогічних, технічних і сільськогосподарських вишах країни [4].

В Україні було прийнято ряд постанов, які стосувалися дальшого поліпшення роботи з професійної орієнтації і трудового навчання учнів у загальноосвітніх школах нашої республіки [5, с. 19].

Закономірною реакцією на ситуацію, що склалася, Чернігівським педінститутом ім. Т.Г. Шевченка було порушено клопотання перед Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти УРСР про розділення фізико-математичного факультету. Міністерством освіти Української РСР було задоволено клопотання Чернігівського педінституту імені Т. Г. Шевченка і був виданий наказ №235 від 15.10. 1969 р. про розділення фізико-математичного факультету на два факультети: математичний та фізичний. Згідно наказу ректора Чернігівського педінституту ім. Т.Г. Шевченка Костарчука В.М. № 111 від 8 грудня 1969 року було розділено фізико-математичний факультет на два: математичний і фізичний факультети. До математичного факультету віднесли:

а) спеціальність «Математика» – стаціонарний і заочний відділи, «Математика і фізика»;

б) кафедри вищої математики, елементарної математики і методики математики.

До фізичного факультету віднесли:

а) спеціальність «Фізика», «Фізика і електротехніка», «Фізика і технічна механіка», «Фізика і загальнотехнічні дисципліни»;

б) кафедри фізики, методики фізики і технічних засобів навчання.

Було призначено виконуючим обов'язки декана математичного факультету Кролевця В.С., а декана фізичного факультету – доцента Штепу М.І.

Ще одним кроком стало звернення Міністерства освіти УРСР за дозволом до Міністерства освіти СРСР щодо започаткування у низці педінститутів, у тому числі і в Чернігівському педінституті підготовку вчителів зі спеціальності № 2120 «Загальнотехнічні дисципліни і фізика» на основі спеціальності 2105 «Фізика і

загальнотехнічні дисципліни» і наявної матеріальної бази та досвіду підготовки вчителів трудового навчання [4].

*Авторка цього матеріалу здобувала освіту за спеціальністю «Загальнотехнічні дисципліни і фізика в 1973-1978 роках і донині працює на посаді доцента вже реорганізованого факультету.*

На виконання Постанови колегії Міністерства освіти УРСР від 15.11. 1968 року «Про забезпечення шкіл вчителями трудового навчання і креслення» з 1970 року було організовано підготовку вчителів по спеціальності «загальнотехнічні дисципліни і фізика» за заочною формою навчання» [6].

З 1970 року вводиться новий навчальний план зі спеціальності №2120 «Загальнотехнічні дисципліни і праця з додатковою спеціалізацією». Навчальним планом передбачено ряд дисциплін, серед яких: «Електротехніка з основами промислової електроніки», «Основи взаємозамінності і технічні вимірювання», «Радіотехніка» та інші. Новий навчальний план зі спеціалізацією за напрямом «технічне креслення і конструювання» було введено 1972–1973 навчального року для студентів перших курсів спеціальності «Загальнотехнічні дисципліни і праця» [4, с. 150]. Відповідно до цього 30.06.1972 року було створено кафедру загальнотехнічних дисциплін, яка стала осередком створення факультету підготовки вчителів загальнотехнічних дисциплін.

Починаючи з 1975 року, випускникам стаціонарних, вечірніх і заочних відділень педагогічних інститутів, що навчалися по спеціальності «Загальнотехнічні дисципліни і праця» присвоювали кваліфікацію «Вчитель загальнотехнічних дисциплін».

У березні 1976 року Рада Міністрів Української РСР прийняла постанову «Про стан та заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл республіки», в якій, зокрема, було передбачено значне зміцнення матеріальної бази шкіл.

Постановою від 22 грудня 1977 року «Про дальше удосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл та підготовки їх до праці» передбачалося збільшення часу на трудове навчання у старших класах, введення в органах народної освіти посади інспектора з трудового навчання і виховання, закріплення за школами базових підприємств, розширення набору для підготовки вчителя праці [5, с. 19].

Наступним кроком у розбудові факультету підготовки вчителів праці стала реорганізація математичного і фізичного факультетів у факультети:

- фізико-математичний,

- підготовки вчителів загальнотехнічних дисциплін і праці (Наказ МО УРСР від 21.05.1982р.). З 1 вересня 1982 року тимчасово призначено виконуючим обов'язки декана факультету загальнотехнічних дисциплін і праці старшого викладача М.К. Коновця.

Пізніше (09.06.83 р.) було реорганізовано й кафедру загальнотехнічних дисциплін у кафедри:

- методики трудового навчання;
- загальнотехнічних дисциплін.

У зв'язку з цим, доцента Є. І. Антоненка було звільнено з посади завідувача кафедри загальнотехнічних дисциплін і затверджено на посаді завідувача кафедри методики трудового навчання. Доцента Чернишова А.П. призначено на посаду

завідувача кафедри загальнотехнічних дисциплін. Роботу кафедри загальнотехнічних дисциплін забезпечували 8 викладачів: доценти А.П. Чернишов, С.А. Рубінчик., В.М.Петрик, також працювали В.І. Танасюк, І. Л. Клочко, І.О. Газука, О.С. Кулаков та В.П. Меркулов.

Персональний склад кафедри методики трудового навчання: Є. І. Антоненко, В. О. Татарчук, В.Г.Гетта, С. М. Новик, М.М.Сердюк, О.Г.Сіромаха, О.І. Герасименко, В.О.Шатун, А.М. Плуток.

Відповідно до плану прийому студентів на 1984 рік введено спеціальності «загальнотехнічні дисципліни і фізика», «загальнотехнічні дисципліни і праця з методикою профорієнтації».

З 1985 року індустріально-педагогічний факультет очолив доцент Акименко М.І., який працював деканом цього факультету по 06.09.2003 року.

Відповідно до рішення вченої ради педагогічного інституту з метою підвищення ефективності психолого-педагогічної та методичної підготовки студентів до роботи у школі, наказом ректора О.Ф. Явоненка (№ 133 вк-1 від 28 червня 1989 р. було затверджено персональний склад кафедри та створено (у липні 1989 р.) нову кафедру педагогіки, психології та методики викладання загальнотехнічних дисциплін, очолив кафедру кандидат педагогічних наук, доцент Плуток А.М. До складу кафедри увійшли 9 осіб, 2 з них мали кандидатські ступені – Плуток А.М. та В. П. Сиченков. На кафедрі працювали: О. І. Герасименко, А. Г. Скок, А. П. Нижник, А. М. Єрмак, В. О. Силлер, Г. А. Хоменко, Т .М. Позняк.

За погодженням Міністерства народної освіти УРСР згідно з рішенням Ученої ради інституту від 24 квітня 1991 року відкрито з 1 вересня 1991 року такі нові спеціальності: «Праця і основи підприємництва», «Праця і професійне навчання» для осіб, які мають середню педагогічну освіту з трьохрічним терміном навчання.

Відповідно до нової номенклатури спеціальностей, керуючись наказом Міністерства освіти України № 294 від 1 вересня 1995 р. та рішенням вченої ради інституту від 28 червня 1995 року, факультет підготовки вчителів загальнотехнічних дисциплін і праці з 1 вересня 1995 року було перейменовано на індустріально-педагогічний факультет.

Постановою Кабінету Міністрів 23 березня 1998 року № 290 та наказом Міністерства освіти України № 122 від 30 березня 1998 р. на базі інституту було створено Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. На той момент був індустріально-педагогічний факультет з кафедрами: загальнотехнічних дисциплін, основ матеріалознавства і трудового навчання, педагогіки, психології та методики загальнотехнічних дисциплін.

Зі здобуттям Україною незалежності починається новий етап розвитку. Трудове навчання поступово трансформується в «Технології» та «технологічну освіту», адаптуючись до вимог ринкової економіки та науково-технічного прогресу.

У 2003 році деканом факультету був обраний кандидат пед. наук Торубара О. М.

Наказом №70-вк/І від 01.04.2010 по ЧНПУ змінено назву індустріально-педагогічного факультету на технологічний.

З 2016 року активно розробляються та впроваджуються стандарти, що будуються на компетентнісному підході. Підготовка майбутніх учителів трудового і професійного навчання та технологій зосереджується на формуванні проектної діяльності та інших ключових компетентностях.

Концепція нової української школи висуває нові вимоги до вчителя, зокрема технологічної освіти. Нині педагогічна освіта спрямована на формування інноваційних та гнучких фахівців, здатних реалізувати принципи оновлених освітніх стандартів.

Відповідно до пунктів 4, 7 статті 33 Закону України «Про вищу освіту» рішенням вченої ради університету (Протокол №6 від 29.12.2021 р.) було реорганізовано технологічний факультет Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г Шевченка в Навчально-науковий інститут професійної освіти та технологій Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка з 01.01.2022 року.

**Висновок.** Історія становлення і розвитку Навчально-наукового інституту професійної освіти та технологій віддзеркалює основні тенденції професійної підготовки вчителя трудового навчання та технологій від вузького фахівця до універсального педагога, що має володіти не лише практичними навичками, а й методичною підготовкою, бути готовим до проєктної і інноваційної діяльності.

*Автор висловлює щире подяку випускникам цього факультету Попку І.Т. (1969 рік випуску), Шенько В.П. (1975 рік випуску) – учителям зі значним педагогічним досвідом за допомоги у зборі фактичного матеріалу.*

### Список використаних джерел

1. Бугаєвич І.В. Праця як навчальний предмет. Київ: Радянська школа., 1970. 78 с.
2. Кузьменко Ю.В. Підготовка майбутнього учителя трудового навчання як складова формування трудових ресурсів (1950–1957 рр.). *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2015. Випуск 52. С. 133-139.
3. Лящук Ю.В. Підготовка вчителя трудового навчання у другій половині ХХ століття. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2016. Випуск 54. С. 83-88.
4. Павлюк Л. Підготовка вчителів трудового навчання і технологій в Україні: історико-педагогічний аспект. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. № 17. С. 147–152.
5. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. 4-те вид. переробл. і доп. Частина І. Теорія трудового навчання. Київ : РННЦ «ДНІТ», 2000. 248 с.
6. Фонд № 608 опис 1-0.

Тетяна Побоча

### ПОТРЕБА ГЕНДЕРНОЇ ЧУТЛИВОСТІ У МОДЕРНІЗАЦІЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Гендерна чутливість у шкільній освіті розглядається глобальними освітніми інституціями як необхідна умова підвищення якості освітнього середовища,

забезпечення рівного доступу до можливостей та формування соціальної справедливості. Міжнародні документи трактують гендерну рівність не лише як етичний принцип, а як потужний освітній ресурс, що визначає успішність модернізаційних змін і здатність шкільних систем адаптуватися до соціокультурних трансформацій.

У доповіді «Глобальний звіт з гендерних питань у сфері освіти» (UNESCO *Global Education Monitoring Gender Report, 2023*) підкреслюється, що чутливі до гендеру освітні системи формують більш прогнозовані й справедливі результати навчання, оскільки зменшують приховані бар'єри, що обмежують траєкторії розвитку учнів за ознакою статі. Гендерна чутливість подається як характеристика педагогічної взаємодії, навчального матеріалу, управлінських рішень і шкільних практик, що ґрунтуються на принципах рівності, недискримінації та поваги до різноманітності.

У рамках програми «Гендерно чутлива педагогіка» (UN Women *Gender-Responsive Pedagogy, 2022*) наголошується на важливості створення навчального середовища, яке підтримує інтелектуальну свободу кожного здобувача освіти, не допускає стереотипізації ролей та формує критичне ставлення до соціальних конструкцій маскулінності й фемінності. Педагог у такому підході постає фасилітатором, який забезпечує інтелектуальну свободу всіх учнів, не допускає гендерної дискримінації та формує почуття гідності й безпеки. У документі акцентовано, що педагог повинен володіти методами інтеграції гендерно чутливого викладання у процес навчання: через комунікаційні стратегії, інклюзивні оцінювальні практики, створення підтримувальних мікрокліматів та аналіз прихованих навчальних меседжів.

Європейський простір освіти акцентує на системному підході до гендерної рівності. У стратегічному документі Стратегії гендерної рівності Європейського Союзу» (European Commission *Gender Equality Strategy 2020–2025, 2020*) визначено, що модернізація середньої освіти має включати аудит навчальних ресурсів, перегляд управлінських процедур, підготовку педагогів та створення безпечного психоемоційного середовища для всіх груп учнів. У країнах ЄС активно впроваджується *gender mainstreaming* – інтеграція гендерного виміру у всі освітні політики, від навчальних програм до оцінювання ефективності шкільних інституцій.

У рекомендаціях «Освіта 2030» (OECD *Education 2030 Framework, 2018*) наголошується, що інтеграція гендерної чутливості в шкільну політику дозволяє мінімізувати відтворення нерівності у дорослому житті, підсилює розвиток соціально-емоційних компетентностей і розширює можливості професійного самовизначення. У дослідженнях OECD *Education 2030* наголошено, що гендерна рівність у школі формує довгострокові соціально-економічні ефекти та зменшує ризики відтворення нерівності в дорослому житті. Педагогічна взаємодія, заснована на принципах чутливості до потреб різних груп учнів, сприяє розвитку резиліентності, самоповаги, внутрішньої мотивації та професійного самовизначення.

У країнах Північної Америки гендерно чутливий підхід інтегровано в освітні політики на рівні штатів і провінцій. Досвід Канади відображено у дослідженнях *Canadian Teachers' Federation*, де зазначено, що школа повинна трансформуватися у простір рівності, в якому поведінкові моделі, мова вчителя, оцінювання та шкільні правила не відтворюють структурної нерівності. У США акцент робиться на

створенні освітнього середовища, яке протидіє гендерному булінгу, сприяє участі дівчат у STEM-напрямах та підтримці хлопців у гуманітарній сфері - відповідно до рекомендацій **National Education Association**.

Азійські країни демонструють іншу траєкторію навчальної модернізації. У Сінгапурі, Південній Кореї та Японії гендерна політика інтегрована в шкільний менеджмент, виховні програми та профорієнтацію. Рекомендації **UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau for Education** передбачають інституційну підготовку педагогів до аналізу гендерних упереджень у навчальних матеріалах та забезпечення недискримінаційного доступу до ресурсів, особливо у STEM-освітніх програмах.

В українській середній освіті питання гендерної чутливості набуло особливої актуальності на тлі модернізаційних реформ та інтеграції до Європейського освітнього простору. Рекомендації світових документів збігаються з національною політикою МОН щодо запобігання дискримінації, оновлення стандартів базової та профільної освіти та формування безпечного шкільного середовища. Особливого значення гендерна чутливість набуває в умовах повномасштабної війни, коли діти переживають психологічні травми, втрату домівок або членів родини. Підтримувальне середовище, вільне від стереотипів і дискримінації, стає фактором резиліентності, стабільності та відновлення психоемоційного стану здобувачів освіти. Гендерна рівність у школі розглядається як умова соціального згуртування, розвитку емпатії та формування світоглядних орієнтацій, що протистоять будь-яким формам нерівності та насильства.

У світовій практиці модернізація середньої освіти, яка спирається на гендерну чутливість, розглядається як механізм розвитку демократичної культури, громадянської свідомості й соціальної відповідальності учнів. Такі моделі сприяють формуванню освітнього середовища, де кожна дитина має можливість розвиватися без обмежень, нав'язаних культурними очікуваннями чи традиційними уявленнями про „належні” ролі. Інтеграція української освіти до європейського простору стимулює розширення співпраці з міжнародними організаціями, участь педагогів у програмах Erasmus+, UN Women, UNESCO та OECD, що сприяє поширенню гендерно чутливих практик і зміцненню професійної готовності вчителів працювати в умовах соціокультурної динаміки.

*Ірина Поцелуйко*

## **ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В РАМКАХ РОБОТИ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО МЕТОДИЧНОГО ОБ'ЄДНАННЯ ВИКЛАДАЧІВ КОЛЕДЖІВ**

Всеукраїнське методичне об'єднання викладачів «Транспортних технологій» було засноване в 2018 році і стало відігравати ключову роль у підвищенні професійної та педагогічної майстерності викладачів коледжів, що є важливим для забезпечення якості освітнього процесу. Основною місією Всеукраїнського методичного об'єднання стало сприяння розвитку компетентностей викладачів коледжів у сфері транспортних технологій і при цьому досягаються такі завдання:

- підвищення кваліфікації – об'єднання спрямоване на підвищення педагогічної майстерності викладачів;

- покращення освітнього процесу - сприяє тому, щоб викладачі мали високий рівень професійних та педагогічних компетентностей, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу.

- розвиток фахових знань - об'єднання допомагає викладачам залишатися в курсі останніх досягнень у сфері транспортних технологій, покращуючи їх професійні знання.

Звичайно, що логічним підсумком за кожний навчальний період має бути підсумкова робота методичного об'єднання у формі конференції або семінару, який міститиме аналіз результатів, досягнень, професійний розвиток викладачів та вдосконалення навчального процесу.

Було прийнято рішення, що така конференція буде проходити на базі Відокремленого структурного підрозділу «Фаховий коледж транспорту та комп'ютерних технологій Національного університету «Чернігівська політехніка» та носитиме економічне підґрунтя. Чому саме саме так? Бо саме доцільність реалізації транспортних технологій полягає в досягненні економічної ефективності, підвищенні безпеки та зниженні негативного впливу на довкілля.

Починаючи з 2020 року почали проводитись такі Всеукраїнські конференції на базі ВСП «Фаховий коледж транспорту та комп'ютерних технологій Національного університету «Чернігівська політехніка» і можна вже говорити про серйозні наукові здобутки нашої співпраці:

- 2020 рік – «Методи управління в умовах трансформації суспільних відносин» – 99 учасників;

- 2021 рік – «Напрями розвитку внутрішнього ринку України в умовах конкуренції» – 90 учасників;

- 2022 рік – «Регулювання та розвиток економічних процесів в сучасних умовах» – 138 учасників;

- 2023 рік – «Сучасні тенденції соціально-економічних перетворень в умовах війни» – 118 учасників;

- 2024 рік – «Сучасні критерії оцінки ефективності господарських процесів в нестабільних економічних умовах» – 124 учасники;

- 2025 рік – «Розвиток управлінських процесів для забезпечення економічного зростання України» -141 учасник.

Підхід до організації та проведення Всеукраїнської конференції відповідає міжнародним стандартам. Спочатку надсилається інформаційний лист потенційним учасникам та отримані тези систематизуються за науковими секціями, в науковій бібліотеці Національного університету «Чернігівська політехніка» присвоюють УДК, потім збірник матеріалів конференції збирається в науковій типографії. Сертифікат та збірник надсилають учасникам конференції. В рамках Програми академічної мобільності в конференціях беруть активну участь не тільки викладачі, але й студенти.

Особливу увагу треба приділити проведенню самої конференції, бо її організація також відповідає міжнародним стандартам. Оскільки учасників конференції багато, то по кожній секції виділений ключовий доповідач, який потім і став координатором. В науковій секції 15 – «Сучасні освітні технології» координатором та ключовим доповідачем вже 6 років є Янченко Тамара Василівна -

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, яка подає сучасну інформацію з педагогіки, а саме:

- забезпечення якості вищої освіти в умовах навчання у змішаному форматі;
- використання сучасних технологій в умовах дистанційного навчання в закладах вищої освіти;
- освітні технології в закладах вищої освіти: запити сьогодення;
- теоретичні засади використання сучасних технологій в освіті;
- концепти освітніх інновацій.

В 2016 році доповідачем секції 15 «Сучасні освітні технології» стала Олена Пищик – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка з доповіддю «Вплив мікроменеджменту на ефективність розвитку педагогічного колективу в закладах освіти».

Плідна співпраця з кафедрою педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка – це організація та проведення засідань Обласного методичного об'єднання викладачів обліково-економічних дисциплін закладів фахової передвищої освіти Чернігівської області. Таке об'єднання існує з 2019 року.

Наради обласного методичного об'єднання викладачів обліково-економічних дисциплін проводяться двічі на рік, які побудовані відповідно до стандартів – визначаються ключові доповідачі з бухобліку – економіки та освітніх технологій.

Координатором нарад обласного методичного об'єднання викладачів обліково-економічних дисциплін вже шість років є Янченко Тамара Василівна - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка і питання, які розглядалися протягом цих років були такі:

- дистанційне навчання: виклики часу;
- інноваційна діяльність викладача в умовах модернізації освіти;
- силабус як компонент методичного забезпечення навчальної дисципліни;
- діяльність викладачів щодо психолого-педагогічної підтримки студентів в умовах війни;
- провідні тенденції реформування вищої освіти в Україні.

У 2024 році на такій нараді виступила Ганна Миколаївна Тимошко - доктор педагогічних наук, професор Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка з доповіддю: «Перфоманс-менеджмент у закладах освіти».

Наукова співпраця в рамках роботи Всеукраїнського методичного об'єднання викладачів важливі для обміну досвідом, узгодження навчальних програм, розробки нових методів навчання та аналізу актуальних економічних проблем. Ці зустрічі сприяють професійному розвитку, підвищенню якості освіти та формуванню у студентів сучасного економічного мислення.

## ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ОЛЕКСІЯ ПАВЛОВИЧА ФЛЬОРОВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ЧЕРНІГІВЩИНИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

**Актуальність.** Освіта Чернігівщини має давні та глибокі історичні коріння. Перша половина ХХ століття була багатою на важливі події в розвитку педагогічної освіти регіону. Педагогічні ідеї, думки та практичний досвід О.П.Фльорова у цьому процесі мали та мають велике значення в сучасній системі підготовки учителів північного регіону та України.

**Історіографічний екскурс дослідження проблеми.** Досліджуваний період був багатим на важливі події в розвитку освіти. Чернігівщини. Чернігів в цей період був осередком духовності та культури. Проведений аналіз процесів розвитку освіти регіону, на тлі загального суспільно-економічного життя країни, дозволяє зазначити, що саме сіверський край був одним із прогресивних в розвитку педагогічної думки.

Підтвердженням цього є дослідження та висновки вчених істориків педагогіки, які останнім часом з'явилися останнім часом і торкаються зазначеної проблеми. Зокрема, докторська дисертація Н.М.Кузьменко присвячена розвитку вищої освіти на Чернігівщині. Наукові розвідки доктора педагогічних наук Пронікова О.К, присвячені питанням шкільної та вищої педагогічної освіти північного лівобережжя України. В кандидатській дисертації Лисенко І.В. проаналізовано підготовку учительських кадрів для шкіл Чернігівської губернії.

**Мета дослідження.** проаналізувати процес розвитку педагогічної освіти на Чернігівщині першої половини ХХ століття та проаналізувати роль О.П.Фльорова у цьому процесі.

**Виклад основного матеріалу.** У другій половині ХІХ ст., коли царська Росія після реформи 1861 року стала на шлях розвитку промислового капіталізму, в житті Чернігова почали відбуватися зміни. В місті виникають нові підприємства, розширились кустарні промисли, зросла торгівля. Економічному розвитку Чернігова сприяла побудова шосейної дороги Петербург – Київ, яка була відкрита в липні 1861 р. Дорога сполучала Чернігів з важливими промисловими і культурними центрами країни. Тоді ж був споруджений і дерев'яний міст через річку Десна довжиною в 600 метрів. Пожвавилась в губернському місті і фінансова діяльність. В пореформений період помітно збільшувалось населення Чернігова. Якщо в 1860 році в місті проживало 14 тис. населення, то на 1913 р. його кількість зросла більш ніж у два рази і вже становила 32 тисяч чоловік. Але в цілому Чернігів, як і раніше, розвивався повільно. До початку 20-х років ХХ ст. він залишався ремісничо-кустарним містом [1].

Мало піклувалися «хазяї міста» і про освіту. На 1901 рік в Чернігові було лише чотири початкові школи, в яких працювало лише 10 вчителів і навчалось 108 учнів. Тільки 22% дітей віком від 8 до 11 років ходили до школи. Станом на 1917 рік таких шкіл в місті було вже шість. Але понад 70% дітей залишилось, як і раніше, поза школою [1].

До послуг дітей, переважно із привілейованих класів, у місті були дві гімназії, два епархіальні училища, духовна семінарія. В 1866 році була відкрита

фельдшерська школа, а в 1888 р. – ремісниче училище. Пізніше. в 1902 р. створене реальне училище, а в 1903 р. – торговельна школа та жіноче професіне училище. З 1906 р. почали працювати жіночі двокласне і чотирьохкласне училища. Але незважаючи на таке розширення мережі навчальних закладів, контингент дітей шкільного віку біув дуже обмежений. Культурно-освітніх закладів крім невеличкої громадської бібліотеки в Чернігові не було [1].

Незважаючи на те, що Чернігів не набув значення великого економічного центра, він у другій половині ХІХ на початку ХХ ст. все ж таки залишався важливим центром української культури і духовності. Під впливом багатьох відомих діячів культури, які жили та працювали в цей період в місті, влада змушена була приймати рішення, які сприяли розвитку освіти [2].

28 листопада 1869 р. Чернігівське губернське земське зібрання на пропозицію губернської земської управи ухвалило рішення про створення у Чернігові учительської семінарії з метою підготовки педагогічних кадрів для народних училищ губернії

Серед діячів народної освіти України першої половини ХХ століття, одне з важливих місць належить першому директору Чернігівського учительського інституту, педагогу і методисту Олексію Павловичу Фльорову (1866–1954 рр). Він народився 14 березня 1866 р. у селі Янівка Глухівського повіту Чернігівської губернії в родині протоієрея.

У 1884 р. О.П. Фльоров закінчив Новгород-Сіверську гімназію, а в 1888 р. - Петербурзький історико-філологічний інститут, де отримав спеціальність викладача російської мови та словесності. Протягом 1888–1913 рр. він працював в Одесі, де викладав російську мову, словесність і педагогіку в місцевих гімназіях та кадетському корпусі. О.П.Фльоров активно займався науковою діяльністю, співробітничав у педагогічних журналах. О.П.Фльорову належить понад 200 наукових та публіцистичних праць, присвячених розвитку народної освіти та проблемам педагогіки.

У своїх працях О.П. Фльоров стверджував, що літературний твір - важливе джерело виховання і освіти, а тому розгорнув пропаганду вітчизняної літератури. Як дійсний член місцевого осередку Педагогічного товариства, а згодом його голова, О.П. Фльоров був одним з організаторів публічних лекцій про Миколу Гоголя та інших письменників. Протягом 1913-1916 рр. О.П.Фльоров працював у Петербурзі, де викладав у кадетському корпусі, Олександрівському ліцеї, Павловському військовому училищі [3].

Педагогічні ідеї О.П.Фльорова сформувалися ще за часів, коли він навчався у Петербурзькому історико-філологічному інституті. Спочатку статті О.П.Фльорова були присвячені аналізу конкретних уроків російської словесності, але дедалі частіше він звертається до загальнопедагогічних проблем виховання та освіти, підготовки учительських кадрів. Він наголошував, що від освіти залежить майбутнє нашої країни. О.П. Фльоров вважав важливим фактором розвитку педагогічної науки послідовність у використанні педагогічного досвіду.

У 1916 році О.П. Фльорова було призначено директором новоствореного Чернігівського учительського інституту, який вже в 1917 році потрапив у розряд вищих навчальних закладів. Досвід вченого та сформовані педагогічні погляди дозволили О.П.Фльорову за час його директорства створити в інституті атмосферу творчості, пошуку нового у начальному процесі [3].

Коли у січні 1919 р. до влади в Україні прийшли більшовики, О.П. Фльоров був звільнений з посади директора. Деякий час він викладав в інституті курс літератури, а в 1923 р. вийшов на пенсію.

Перебуваючи на пенсії, він упорядкував навчальні посібники «Методика обучения русскому правописанию», «Система русской орфографии», вивчав творчість письменників. До останнього дня свого життя О.П. Фльоров був сповнений творчих задумів.

Багато уваги О.П. Фльоров приділяв питанням педагогічної освіти. Він був упевнений, що педагогічна праця та педагогічна культура - явище колективне. У творчому співробітництві з колегами вчитель зростає і в моральному, і у професійному відношенні. У цьому спілкуванні вчитель пізнає життя. Таким чином, на думку О.П. Фльорова, успіхи педагогічної науки ґрунтуються на колективному розумі та колективних зусиллях, колективних експериментах, колективному пошуку досконалих форм та методів навчання [3].

Також О.П. Фльоров активно відстоював права вчителя та пропагував його роль у житті суспільства. Він справедливо відзначав, що ні навчальна програма, ні підручники, ні методика навчання та виховання не зможуть дати очікуваних результатів, якщо вчитель не буде стояти на належному рівні, як у матеріальному, так і в моральному відношенні. О.П. Фльоров виступав проти перевантаження та мізерної заробітної плати вчителя.

О.П. Фльоров як вчитель та методист був експериментатором, шукав нові, досконалі форми та методи навчання. Відомо чимало випадків, коли він протягом багатьох років виношував новий метод, писав про нього статті, створював навчальні посібники, сперечався з опонентами, а потім, переконавшись у недостатній ефективності свого «відкриття», сам же його і відкидав. Олексій Павлович не визнавав ідею пасивного використання підручників та посібників, навіть якщо вони були створені видатними педагогами. У 1945 р. О.П. Фльоров писав, що сучасний вчитель має критично ставитись навіть до праць такого видатного педагога, як К.Д. Ушинський. Не можна канонізувати його, хоча чимало настанов К.Д. Ушинського «стали законом обучения и образцом для нас педагогов».

Багато наукових праць О.П. Фльорова зберігаються у відділі рукописів Одеської наукової бібліотеки, бібліотеці Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова, у Державному архіві Одеської області та чекають на дослідження і публікацію

**Висновки.** Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що Олексій Павлович Фльоров у першій половині ХХ століття був одним з найпрогресивніших педагогів. Науково-педагогічна спадщина та погляди на проблеми розвитку освіти та підготовки педагогічних кадрів О.П. Фльорова, формувалися під впливом політичних та соціально-економічних процесів які відбувалися в країні, але безперечно, становить значний інтерес та потребує подальшого ґрунтовного дослідження.

### Список використаних джерел

1. Державний архів Чернігівської області. Ф. 682. Оп. 1. Спр. 65.
2. Проніков О.К., Пронікова Т.О. Освіта та педагогічна думка на Чернігівщині в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. *Вісник Чернігівського державного педагогічного*

університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск № 64. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. Чернігів, 2009. № 64. С. 113–118.

3. Сердюк Л.А. О.П. Фльоров – перший директор Чернігівського учительського інституту. *Людина, суспільство, культура: Історія та сучасність*. Матеріали ювілейної наукової конференції, присвяченої 80-річчю Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т.Г.Шевченка. Чернігів, 1996. С. 8–10.

*Аліса Рижова*

## **СУБ'ЄКТИВНЕ ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ**

Повномасштабна війна в Україні істотно вплинула на психологічний стан усіх людей, зокрема й молодого покоління. Ці негативні чи навіть трагічні події змінили процеси формування їх світогляду та внутрішніх установок, громадянської активності, адаптації до змін у соціумі. Студентська молодь – соціально активна, але водночас вразлива група, яка особливо гостро реагує на нестабільність, загрози життю, втрату соціальних зв'язків та звичної структури повсякденного життя. Психологічне благополуччя у цих умовах є надзвичайно важливим, оскільки воно виступає як індикатор стійкості особистості до впливу зовнішніх стресових факторів. Тому дослідження проблем психологічного благополуччя студентської молоді в Україні в умовах війни стало дуже актуальним.

Психологічне благополуччя має складну, багатовимірну структуру та розглядається в сучасній психології як динамічний феномен, що охоплює когнітивні, емоційні, мотиваційні, поведінкові та соціальні компоненти [2, с. 196]. Наприклад, у межах гуманістичної психології, зокрема в роботах К. Роджерса [6], воно визначається як гармонійне функціонування особистості у злагоді з власним «Я» та оточенням. Американська психологиня К. Ріфф розробила інтегративну модель психологічного благополуччя, що поєднує гедоністичний (задоволення) та евдемоністичний (самореалізація) підходи. Вона визначає психологічне благополуччя як інтегральний показник, що включає шість аспектів: самоприйняття, позитивні стосунки з іншими, автономію, особистісний ріст, цілеспрямованість та управління середовищем [7; 8].

Українські науковці розглядають психологічне благополуччя як цілісний психічний стан, що забезпечує адаптацію особистості до змін, відображає рівень самореалізації, емоційної рівноваги, задоволеності міжособистісними відносинами та суб'єктивного контролю над життєвими подіями. Так, дослідниці Л. Деркач і Є. Рибалко зазначають, що психологічне благополуччя – це «інтегративний результат ефективної саморегуляції, життєстійкості, внутрішньої мотивації та позитивної ідентичності» [2, с. 196].

Поняття «суб'єктивне психологічне благополуччя» стосується суб'єктивної оцінки людиною свого життя та себе, що складається з позитивних емоцій, задоволеності життям, самоактуалізації та особистісного зростання. Воно передбачає досягнення в професійній та особистій сферах, а також здатність ефективно адаптуватися до життєвих труднощів. На нашу думку, суб'єктивне психологічне

благополуччя – це особистісне переживання задоволеності власним життям, що включає емоційне ставлення до себе та інших, відчуття щастя, самореалізацію та гармонію з собою. Це результат індивідуальної оцінки успіхів, стосунків, самопізнання та реалізації своїх ціннісних орієнтацій і життєвих цілей.

Особливо важливим для психологічної науки та практики, а також для освіти є розуміння суб'єктивного психологічного благополуччя студентської молоді, яка у кризових умовах війни переживає інтенсивні трансформації способу життя, освітніх траєкторій і соціальної взаємодії. Студентський вік передбачає оптимальне особистісне і професійне самовизначення. Саме в цей час відбувається відкриття власного «Я», усвідомлення свого внутрішнього світу, своїх психологічних якостей і можливостей, що пов'язано безпосередньо з формування ціннісних утворень. А психологічне благополуччя у цей період забезпечує позитивний перебіг і результат окреслених процесів.

Н. Савелюк досліджувала особливості переживання студентами психологічного благополуччя під час пандемії COVID-19 та у зв'язку з воєнними діями. Порівняльний аналіз дозволив дослідниці зробити висновки про те, що найбільший ресурс для підтримки та натхнення, на протипагу складним зовнішнім обставинам життя, студентська молодь черпає з особистісного зростання, яке базується на бажанні саморозвитку, відкритості до пізнання, реалізації власного потенціалу, прагненні до успіху й досконалості [5].

Н. Мельник, О. Ковтун та інші науковці розглядали проблеми трансформації у вищій освіті в період після пандемії та в умовах воєнних дій [1]. Ученими були визначені деструктивні та конструктивні чинники розвитку учасників освітнього процесу, розроблені стратегії адаптації викладачів і студентів до умов, що склалися. Великого значення вчені надають подоланню внутрішніх перешкод, зокрема психологічної прокрастинації (затягування в часі, відкладання термінів), що заважає руху вперед, та зниженню відчуття суб'єктивного благополуччя, що гальмує процес саморозвитку, професійного й особистісного зростання.

Зазначимо, що дослідники визнають суб'єктивне благополуччя особистості одним з основних чинників, що може забезпечити механізм активізації життєвого ресурсу особистості, як психологічно, так і на фізичному рівні. З одного боку, суб'єктивне благополуччя кожної людини може залежати від суспільно-політичних та економічних умов, що склалися у країні, а з іншого – від внутрішнього стану, від ставлення до навколишньої дійсності та до себе. Воно виявляється в різних формах, як-от: позитивні емоції (відчуття радості, щастя), задоволення життям (оцінка якості власного життя), вибудований сенс життя (відчуття значущості та великої цілі у своєму житті), великі та щоденні досягнення (результат докладання власних зусиль у досягненні поставлених цілей і завдань), позитивні стосунки з іншими (якісні соціальні взаємини та підтримка від оточення), улюблене хобі тощо. Відчуття суб'єктивного благополуччя надає більше можливостей особі забезпечувати планування стратегії власного життя й ухвалювати правильні рішення [4].

Для покращення суб'єктивного благополуччя студентської молоді в умовах війни науковці та психологи практики пропонують тренінгові програми, завданнями яких є розвиток самосприйняття, формування позитивної самооцінки, оптимізму, віри у власні можливості, визнання власних переваг і недоліків; розвиток комунікативних навичок, почуття довіри й емпатії; створення умов для формування навичок, які будуть сприяти самоактуалізації, особистісному зростанню, мотивації

для подальшого саморозвитку; сприяння визначенню, візуалізації та конкретних кроків для досягнення важливих життєвих цілей; розвиток навичок саморегуляції та тайм-менеджменту, подолання прокрастинації. Результатом проведення таких тренінгів є зниження тривожності, збільшення проявів позитивних емоцій замість страху, бажання переходу до здорового способу життя, бажання здобувати нові знання, мріяти про щасливе майбутнє, відчувати суб'єктивне благополуччя й обирати конструктивну життєву позицію [4, с. 121–122].

Отже, психологічне благополуччя студентської молоді є актуальною проблемою психології особливо в умовах воєнного стану в сучасній Україні. Покращити психологічне благополуччя студентам можна, дотримуючись здорового способу життя, підтримуючи позитивні соціальні зв'язки, використовуючи техніки релаксації (наприклад, медитацію), беручи участь у тренінгах, а також ставлячи перед собою цілі щодо навчання, професійного зростання і саморозвитку та займаючись хобі.

### Список використаних джерел

1. Вища університетська освіта в умовах постпандемії: виклики та перспективи після війни : монографія / Н. Мельник та ін. Київ : Талком, 2023. 180 с.
2. Деркач Л.М., Рибалко Є.І. Взаємозв'язок психологічного благополуччя та соціально-психологічної адаптації студентської молоді в умовах війни. *Габітус*. 2025. Вип. 74. С. 195–200.
3. Дяченко В. А. Теоретичні підходи до розуміння психологічного благополуччя особистості. *Вісник Національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2012. Вип.103. Том 1. Серія: Психологічні науки. С. 119–123.
4. Помиткін Е.О., Помиткіна Л.В. Покращення суб'єктивного благополуччя студентської молоді в умовах військових дій. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 1(3). С. 116–123.
5. Савелюк Н. Психологічне благополуччя студентської молоді: порівняльний аналіз у ковідному і воєнному контекстах. *Psychological Prospects Journal*. 2022. Вип. 39. С. 322–340. DOI: 10.29038/2227-1376-2022-39-sav
6. Rogers K.R.A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. URL: [https://www.beeleaf.com/wpcontent/uploads/2017/09/rogers\\_chapter\\_in\\_koch-1.pdf](https://www.beeleaf.com/wpcontent/uploads/2017/09/rogers_chapter_in_koch-1.pdf) (дата звернення 09.11.2025).
7. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. 69(4). P. 719–727. URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.69.4.719> (дата звернення 09.11.2025).
8. Ryff C. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. № 57. P. 1069-1081. URL: <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2015/11/2-Happiness-is-everything-or-is-it.pdf> (дата звернення 09.11.2025).

## ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ В ДОСТУПНОСТІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проблема доступності загальної середньої освіти набуває особливої ваги в умовах трансформації української школи відповідно до європейських стандартів, принципів інклюзії та ідей побудови безбар'єрного суспільства. Сучасна школа має відповідати новим запитам здобувачів освіти, бути відкритою до різноманіття, враховувати потреби кожної дитини незалежно від її можливостей, стану здоров'я чи особливостей розвитку. На тлі зазначених змін універсальний дизайн (УД) постає концептуальною основою проектування освітнього середовища, що забезпечує рівний доступ для всіх учасників освітнього процесу. Універсальний дизайн сьогодні розглядається не лише як засіб підтримки осіб з інвалідністю або учнів з особливими освітніми потребами, а як стратегія формування гнучкого, технологічного, безпечного та дружнього до людини освітнього середовища. Проте реальний стан впровадження УД у закладах загальної середньої освіти України характеризується нерівномірністю, відсутністю єдиного бачення, недостатністю фінансової підтримки та суперечностями нормативної бази, що й зумовлює актуальність дослідження проблеми. Загалом аналіз сучасної літератури свідчить про те, що універсальний дизайн у середній освіті України досліджується системно, але переважно на теоретичному рівні. Однак практичні аспекти впровадження, особливо в умовах реформування НУШ, залишаються проблемними.

Нормативно-правове підґрунтя універсального дизайну в освіті ґрунтується на міжнародних документах - Декларації про права людини (ООН, 1989), Конвенції про права дитини (ООН, 1989), Конвенції про боротьбу з дискримінацією (ЮНЕСКО, 1960), Всесвітній декларації «Освіта для всіх» (1990), Саламанській декларації (1994) та ін. Універсальний дизайн сьогодні має бути визначений як стратегія розвитку освіти, що не обмежена лише фізичними характеристиками середовища.

Універсальний дизайн у сучасній освіті постає як цілісна гуманістична філософія, що ставить у центр людину, її гідність, потреби, досвід та можливості, які можуть змінюватися протягом життя. На відміну від традиційного підходу, що передбачає створення умов лише для окремих груп учнів, універсальний дизайн репрезентує модель освітнього процесу, в якій середовище з самого початку проектується так, щоб ним могли користуватися усі без винятку, уникаючи створення додаткових бар'єрів чи спеціальних адаптацій. Отже, універсальний дизайн пропонує концепцію, що знімає акцент з обмежень людини й переносить його на якість та адаптивність середовища. Він включає такі базові положення, як рівноправність використання, гнучкість, інтуїтивність, простота взаємодії, інформаційна доступність, безпечність і мінімальна потреба в фізичних зусиллях.

Особливу увагу варто приділити тому, що універсальний дизайн в освіті включає не лише фізичний простір - пандуси, ліфти, коридори, тактильні елементи чи доступні санвузли. Його зміст значно ширший. Він охоплює набір педагогічних методик, способів взаємодії, організаційних рішень, цифрових інструментів та інформаційних ресурсів, які мають бути доступними для всіх здобувачів освіти. УД передбачає, що навчальні матеріали подаються в різних форматах (текст, аудіо,

відео, візуальні схеми, моделі), завдання мають різний рівень складності, а форми оцінювання дозволяють учневі продемонструвати результат у спосіб, найбільш адаптований до його індивідуальних можливостей.

Розширюючи розуміння універсального дизайну, варто підкреслити, що його принципи поширюються не лише на організацію уроку чи матеріалів, а й на взаємодію між учасниками освітнього процесу – учнями, педагогами, адміністрацією, батьками, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів. УД передбачає доброзичливу комунікацію, адаптивні правила, прозорі процедури та інклюзивні механізми ухвалення рішень, що дозволяють залучити до навчального процесу кожного учня без винятку.

Очевидно, що проблема впровадження універсального дизайну в закладах загальної середньої освіти України має комплексний характер і охоплює значно ширше коло питань, ніж просто технічну адаптацію шкільних будівель. Аналіз наукових джерел переконливо засвідчує, що бар'єри, які заважають реалізації принципів універсального дизайну, формуються на різних рівнях - від архітектурного до культурно-ментального - і лише їхнє системне подолання здатне забезпечити реальну доступність освіти для кожної дитини. Проте універсальний дизайн виходить далеко за межі фізичного світу, і важливою проблемою є недоступність інформаційного простору закладів освіти. Універсальний дизайн навчання передбачає гнучкі методи подання навчального матеріалу, різноманітні стратегії організації діяльності, багатоканальну подачу контенту та альтернативні способи оцінювання.

Поряд із тим гострою проблемою залишається управлінська та організаційна неготовність шкіл. Універсальний дизайн неможливо реалізувати без стратегічного планування, внутрішніх політик доступності, управлінського лідерства та міжсекторальної співпраці. Соціально-психологічні та культурні бар'єри формують не менш серйозну загрозу, ніж технічні чи організаційні. Зрештою, у комплексі проблем важливо виокремити фінансові бар'єри, оскільки реалізація універсального дизайну потребує значних та різноспрямованих інвестицій.

Отже універсальний дизайн у середній освіті України стикається з цілою системою взаємопов'язаних бар'єрів, сукупність яких здатна значно уповільнити процес формування по-справжньому доступного, гнучкого та інклюзивного освітнього середовища. Подолання проблем вимагає комплексних і водночас цілеспрямованих дій, які охоплюватимуть переосмислення педагогічних практик, модернізацію інфраструктури, удосконалення інформаційних ресурсів, управлінське лідерство та підтримку з боку місцевих громад і держави. Лише за таких умов універсальний дизайн перестане бути декларацією і стане реальним механізмом забезпечення освітньої рівності.

*Світлана Смоліна*

## **СОФІЯ РУСОВА В ЕМІГРАЦІЇ: ВІД ЧЕРНІГІВСЬКИХ ВИТОКІВ ДО МІЖНАРОДНИХ ОБРІЇВ**

Ім'я Софії Русової належить до яскравих постатей української педагогіки кінця ХІХ – першої половини ХХ століття. Уроженка Чернігівщини, яка поєднала у

своїй діяльності наукову, педагогічну і громадську місію, вибудовуючи концепцію національного виховання, орієнтованого на демократизм, гуманізм і любов до рідної культури. Особливе значення, з огляду на сучасні реалії, коли під тиском війни науковці виїжджають за межі України, має період життя Софії Федорівни в еміграції (1921-1940 рр.), коли вона, перебуваючи в Чехословаччині, продовжувала працювати на користь української освіти.

Біографія Софії Русової неодноразово ставала предметом досліджень науковців, серед яких – Є.І. Коваленко, яка оглянула освітню діяльність і педагогічні погляди Софії Русової [3]; Г.І. Дацок у співпраці з праонкою Софії Федорівни – Ольгою Михалевич-Рудакевич висвітлили історію родини Ліндфорсів-Русових у листуванні [1]; О.В. Джус дослідила творчу спадщину Софії Русової у період еміграції [2]; О.В. Сухомлинська розкриває життєдіяльність Софії Федорівни в контексті розвитку педагогічної думки [5]; О.Я. Рахно ввів у наукове поле дані губернських жандармських управлінь та Департаменту державної поліції, що стосуються подружжя Олександра і Софії Русових [4]. Однак, джерельна база про життя Софії Русової в еміграції потребує доповнення. Виявлені мною у 2022 році в Національному архіві Чеської республіки документи фонду «Поліцейське керівництво Прага II – президіум / загальна реєстратура» розширюють розуміння біографічного та професійного контексту діяльності Софії Русової в еміграції.

Метою публікації є висвітлення особливостей життя та діяльності Софії Русової в еміграції на основі архівних джерел Чеської Республіки

Завдання публікації:

1. Розкрити зміст архівних матеріалів.
2. Визначити основні напрями міжнародної діяльності Софії Русової.
3. Відобразити соціально-адміністративний контекст її життя в еміграції.

Зазначені архівні документи є переважно дозвільними паперами, заявами та реєстраційними картками, пов'язаними з оформленням та продовженням закордонного (тимчасового) паспорта Софії Русової в поліцейських управліннях м. Праги.

Особисті дані [6] підтверджують її ім'я, дату і місце народження, національність. Вказано, що вона вдова, записані імена батьків. Документ також містить фотографію. Окрім того, здійснено опис особи: зріст середній (střední), волосся сиве (šedivé), обличчя овальне (ovale), очі сіроблакитні (šedomodré).

Аналіз архівних матеріалів засвідчує, що Софія Русова офіційно перебувала у статусі «русько-української емігрантки» (ruský-ukrajinský emigrant) та постійно підтверджувала своє українське громадянство [7]. Її професійна ідентифікація у чехословацьких офіційних документах незмінно зазначена як profesorka pedagogiky – професорка педагогіки, що свідчить про визнання наукового авторитету Софії Федорівни навіть поза межами України.

В архівних документах зафіксовано інтенсивну міжнародну діяльність педагогині. Так, заява [8] від 12 квітня 1924 р. до Земського управління поліції у м. Прага висвітлює прохання Софії Федорівни про видачу паспорта для поїздки до Данська (Копенгаген) і назад, щоб взяти участь у Конгресі Міжнародної жіночої ліги за мир і свободу. У 1926 р. – мала поїздку до Франції разом із онуком Романом Русовим. Значущим новим фактом є прохання Софії Русової про вписання в її проїзний документ онука [9], що підтверджує її родинну відповідальність в еміграції. Вказано дату народження онука (на момент написання заяви йому було 5

років); вказано також, що його батько д-р Георгій (Юрій) Русов, доцент академії в м. Подебради.

У 1929 р. було відрядження до Німеччини та Швейцарії на міжнародні педагогічні конгреси. З 1930 по 1932 р. Софія Федорівна працювала в Українському Педагогічному Інституті імені М. Драгоманова в Празі.

Для того, щоб продовжити закордонні поїздки, отримала Нансенівський паспорт, який надавав таку можливість.

Після 1933 р. документи засвідчують регулярне продовження Нансенівського паспорта, що вказує на постійний адміністративний контроль. Попри все, Софія Русова до кінця життя залишалася активною у культурно-освітніх колах, підтримуючи українських студентів і педагогів.

Особливої уваги заслуговує людський вимір біографії Софії Русової. Вона взяла на себе турботу про онука Романа, адже син працював у м. Подебради. Цей факт свідчить не лише про родинну самовідданість, а й демонструє роль жінки-педагога як виховательки нового покоління в умовах вигнання.

Отже, архівні джерела Чеської республіки підтверджують офіційний статус Софії Русової як української політичної емігрантки у Чехословаччині; розкривають повсякденну реальність еміграційного життя Софії Русової, поєднання її педагогічної місії з боротьбою за збереження української ідентичності. Діяльність Софії Русової в еміграції засвідчує її міжнародну мобільність, що привносило українську педагогічну думку у світовий контекст. Окрім того, проаналізовані документи є яскравою ілюстрацією бюрократичної системи Чехословаччини щодо регулювання пересування емігрантів у міжвоєнний період, зокрема необхідності отримання дозволів від поліцейського керівництва та міністерства закордонних справ. Ці документи, незважаючи на їхню формальну суть, є безцінними фрагментами для відтворення повної картини життєдіяльності Софії Русової в еміграції. Подальше детальне вивчення цих документів сприятиме глибшому розумінню ролі Чернігівщини як духовної батьківщини видатних педагогів-гуманістів, серед яких Софія Русова посідає особливе місце.

### Список використаних джерел

1. Дацюк Г., Рудакевич О. На хресній дорозі: історія родини Ліндфорсів-Русових у листуванні / упоряд. та пер. Г. Дацюк, О. Михалевич-Рудакевич. Чернівці: Букрек, 2013. 244 с.: іл.
2. Джус О. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції: моногр. Івано-Франківськ: Плай, 2002. 260 с.
3. Коваленко Є. І., Пінчук І. М. Освітня діяльність і педагогічні погляди Софії Русової: монографія. Ніжин: Аспект, 1998. 212 с.
4. Рахно О. Я. Подружжя Олександр та Софія Русови за даними губернських жандармських управлінь та Департаменту державної поліції. Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту. Сер.: Пед. науки / Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2006. Вип. 39. С. 141-150.
5. Сухомлинська О. В. Софія Русова в контексті розвитку педагогічної думки. Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту. Сер.: Пед. науки / Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2006. Вип. 39. С. 5-8.

6. Narodni archiv. (n.d.). *Ministerstvo vnitra I – presidium, Praha – fond Policejní ředitelství Praha II – prezidium – karton 1545, signatura 42/V-84/29.*
7. Narodni archiv. (1926). *Potvrzení Ministerstva zahraničních věcí – Ruské oddělení o vydání prozatímního cestovního pasu Sofii Russové. Ministerstvo vnitra I – presidium, Praha – fond Policejní ředitelství Praha II – prezidium – karton 1545, signatura 42/V-84/29.*
8. Narodni archiv. (1924). *Žádost o vydání cestovního pasu profesorce Sofii Russové k cestě na kongres v Kopenhagenu. Ministerstvo vnitra I – presidium, Praha – fond Policejní ředitelství Praha II – prezidium – karton 1545, signatura 42/V-84/29.*
9. Russova, S. (1926, June 23). *Žádost o připsání vnuka do cestovního pasu [Рукописна заява]. Národní archiv, Ministerstvo vnitra I – presidium, Praha – fond Policejní ředitelství Praha II – prezidium – karton 1545, signatura 42/V-84/29.*

*Олена Стрілюк*

## **ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ У ПОЛІТИЦІ ТА ОСВІТНІХ ІНІЦІАТИВАХ РАДИ ЄВРОПИ: ВИКЛИКИ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ**

Гендерна рівність протягом останніх десятиліть стала однією з центральних тем у політиці Ради Європи, оскільки саме вона визначається як фундаментальна умова демократичного суспільства, стійкого розвитку та ефективного функціонування прав людини. Для історичної освіти, яка завжди була чутливою до ідеологічних, ціннісних і соціальних змін, ця тема набуває особливого значення. Інтеграція гендерного виміру в навчальний процес – це не просто розширення змісту або включення нових тем, це переосмислення самої логіки історичного знання, подолання наративів, які традиційно відтворюють нерівності, та формування нових компетентностей, необхідних громадянам демократичної Європи.

Гендерна рівність в історичній освіті розуміється як забезпечення збалансованої репрезентації жінок і чоловіків у змісті навчання, подолання упереджених або стереотипних інтерпретацій подій, визнання активної ролі різних соціальних груп у минулому та формування у здобувачів освіти критичного ставлення до патріархальних історичних наративів. Це також означає інтеграцію багатоперспективності, розвиток умінь бачити «невидимі» голоси в історії та розуміння того, як гендер впливав на доступ до влади, освіти, ресурсів і можливостей у різні історичні періоди.

В умовах українських реалій – війни, реформування освіти, європейської інтеграції – осмислення гендерного виміру в історії набуває особливого значення. Рада Європи пропонує комплексний інструментарій, який може бути інтегрований у шкільний і університетський курс історії та сприяти формуванню критичного, толерантного, демократичного історичного мислення.

Політика гендерної рівності Ради Європи ґрунтується на багаторівневому підході, який поєднує правові інструменти, моніторинг, просвітницькі ініціативи й освітні стандарти. У Стратегії гендерної рівності Ради Європи на 2024–2029 рр. наголошується на комплексній боротьбі зі стереотипами, захисті прав жінок і дівчат, інтеграції гендерного виміру в усі рівні освіти та забезпеченні рівної участі в політичному житті [2]. Особлива увага приділяється протидії сексизму, мові

ненависті, дискримінації в цифровому середовищі та впровадженню положень Стамбульської конвенції – ключового документа у сфері запобігання насильству щодо жінок [3]. Ці стратегічні орієнтири мають прямий вплив на історичну освіту, де досі зберігаються значні гендерні розриви: від обмеженої репрезентації жінок до спрощеного трактування ролей і внеску різних соціальних груп.

Освітній вимір політики Ради Європи відображено у таких документах, як Компетентнісна рамка демократичної культури (RFCDC) 2018 р. [6], рекомендація CM/Rec(2007)13 щодо гендерного мейнстримінгу в освіті [5] та аналітичних звітах Обсерваторії викладання історії в Європі (ОНТЕ) [4; 7]. ОНТЕ – це спеціальний інституційний механізм Ради Європи, створений у 2021 р. для моніторингу, аналізу та підтримки якості викладання історії в європейських країнах. Обсерваторія не встановлює стандарти, але надає незалежну аналітику та рекомендації щодо освітніх практик, підручників, методики та підготовки вчителів.

RFCDC визначає, що формування демократичної культури неможливе без визнання рівності прав, множинності ідентичностей, критичності та поваги до людської гідності. У цій логіці подолання гендерних упереджень є ключовою компетентністю сучасного громадянина. RFCDC відіграє ключову роль у формуванні підходів до викладання історії, оскільки прямо пов'язує демократичні цінності з інклюзивними освітніми практиками. У структурі RFCDC гендерна рівність не виділена окремо, але інтегрована як наскрізний компонент у низку компетентностей. До них належать: цінування людської гідності та прав людини; повага до культурної та гендерної різноманітності; відповідальність; уміння розпізнавати упередження; критичне мислення; навички аналітичного оцінювання інформації; відкритість до інших і готовність до діалогу. Всі ці компетентності безпосередньо формують чутливість до проявів дискримінації та асиметричних структур влади, що історично впливали на становище жінок та інших соціальних груп.

У контексті історичної освіти RFCDC стимулює перехід від традиційної «фактологічної» моделі до моделі, яка формує здатність здобувачів освіти працювати з множинністю перспектив, аналізувати витoki нерівності, оцінювати історичні наративи з точки зору прав людини. Це означає, що інтеграція гендерної перспективи стає не факультативним доповненням, а вимогою демократичної освіти. Вона передбачає включення жіночих голосів у наратив, деконструкцію патріархальних інтерпретацій, аналіз ролей жінок у політиці, суспільних рухах і конфліктах, а також роботу з упередженнями. Саме RFCDC визначає методологічну основу для формування гендерно-чутливого історичного мислення в освітніх установах Європи та України.

Рекомендація CM/Rec(2007)13 про гендерний мейнстримінг наголошує на необхідності системного перегляду навчальних матеріалів, включно з підручниками історії, які часто відтворюють традиційні уявлення про «жіноче» та «чоловіче», і пропонує навчати здобувачів освіти критичному виявленню стереотипів [5].

Звіти ОНТЕ також підтверджують, що залишається гострою проблема репрезентації жінок у європейських підручниках: історія здебільшого описана через призму політичних і військових подій, де домінують чоловічі образи, а жіноча присутність представлена фрагментарно або в ролі другорядних акторок. [4; 7].

Слід звернути увагу, що у викладанні історії виклики гендерної рівності проявляються одразу на декількох рівнях. По-перше, це змістові прогалини:

домінування чоловічої історичної перспективи, недостатність інформації про жіночі рухи, роль жінок у війнах, дипломатії, науці, громадських ініціативах. По-друге, значною проблемою залишається стереотипність викладу матеріалу: жінки часто описуються як «жертви обставин», «матері», «дружини», а не як активні суб'єкти історичних процесів. По-третє, обмежена підготовка викладачів у питаннях гендерної чутливості та недостатнє використання рекомендацій Ради Європи [5; 6] значно ускладнюють впровадження нових підходів.

Детальніший аналіз гендерних стереотипів у шкільних та університетських підручниках показує, що вони відтворюються у кількох типових формах. Так, часто у змісті домінує фокус на військово-політичних подіях, що автоматично маргіналізує жіночі історії, пов'язані з освітою, культурою, соціальними рухами, або громадянською діяльністю. Жінок здебільшого репрезентують через обмежене коло соціальних ролей – «мати», «берегиня», «жертва», «натхненниця», що зводить їхню історичну присутність до допоміжної функції та позбавляє агентності. Підручники зазвичай не пропонують здобувачам освіти перспективу невидимої або недооціненої праці жінок (доглядової, волонтерської, організаційної), яка була визначальною у кризові та воєнні періоди. У більшості навчальних матеріалів відсутні історії представниць маргіналізованих груп, що веде до звуження історичного поля, до «нормативного» набору акторів. Нарешті, жіночі біографії подаються фрагментарно і часто використовуються як ілюстрації, а не як повноцінні елементи історичного процесу. Рада Європи у своїх документах наголошує, що подібна репрезентація формує викривлене уявлення про минуле та суперечить принципам демократичної освіти, які передбачають багатоперспективність, інклюзію та критичний аналіз структур влади [4]. Саме тому аналіз і деконструкція гендерних стереотипів у підручниках мають стати невід'ємною частиною підготовки майбутніх учителів історії та оновлення навчальних програм.

Оцінювання гендерної чутливості історичного змісту також потребує застосування конкретних критеріїв, багато з яких відображені в документах Ради Європи – зокрема у RFCDC, рекомендації CM/Rec(2007)13 та аналітиці ОНТЕ [5-7]. Першим критерієм є баланс репрезентацій: співвідношення чоловічих і жіночих акторів у тексті, візуальних матеріалах і тематичних блоках. У гендерно-чутливому підручнику жінки постають не лише як додатковий компонент, а як повноцінні учасниці політичних, соціальних і культурних процесів. Другим критерієм є відсутність мови, що відтворює традиційні стереотипи або принижує гідність певної соціальної групи. Це стосується не лише лексики, а й описових наративів, які звужують роль жінок до «природних» або «вроджених» функцій. Третім критерієм виступає наявність активних жіночих ролей: участі у прийнятті рішень, громадянських рухах, війні, дипломатії, науці, економіці. Четвертим критерієм є врахування «невидимої праці» – соціального, доглядового, волонтерського, організаційного внеску жінок, який часто не потрапляє в канонічний історичний наратив, але є визначальним для розуміння суспільного розвитку. П'ятим критерієм виступає репрезентація маргіналізованих груп, чий досвід систематично вилучався з історії. Шостий критерій – багатоперспективність: здобувачам освіти має пропонуватися можливість побачити події очима різних соціальних акторів, а не лише домінантної групи. Нарешті, сьомим критерієм є наявність критичних завдань, що стимулюють аналіз структурних форм нерівності: доступу до освіти,

влади, професій, ресурсів. Такий підхід формує у здобувачів освіти не лише інформаційну, а й аналітичну, етичну та громадянську компетентності.

Сучасні ініціативи Ради Європи пропонують широкий спектр можливостей для оновлення історичної освіти. Так, програма «Gender Equality and Media Freedom» (CoE, 2022–2025) дає інструменти для аналізу медіасексизму, репрезентацій гендерних ролей та мови ненависті [1]. Усе це можна ефективно інтегрувати в курси нової та новітньої історії, де здобувачі освіти працюють із пропагандою, політичною рекламою, авторитарними наративами. У курсі історії – це можливість аналізувати пропаганду, візуальні джерела, політичну рекламу, образи «ідеальної жінки» в тоталітарних режимах.

Освітній модуль «Women in History» (CoE educational modules) містить готові кейси про жінок у дипломатії, Русі опору та правозахисних рухах [8]. Ці матеріали легко вписуються у шкільні й університетські теми ХХ ст., зокрема можна інтегрувати в курси: «Історія ХХ ст.», «Історія Європейської інтеграції», «Гендерна історія».

Аналітичні звіти ОНТЕ містять детальні рекомендації та готові концепції уроків про жіночий суфражизм, гендерну політику тоталітарних режимів, трансформації ролей жінок у воєнний та повоєнний періоди, а також інструменти для інтеграції інклюзивної історичної перспективи в навчальні програми [4; 7].

У сучасному українському контексті інтеграція гендерної перспективи в історичну освіту має подвійне значення. З одного боку, це відповідь на вимоги європейської інтеграції, де рівність прав і боротьба з дискримінацією є базовими критеріями. З іншого – це осмислення досвіду, який Україна переживає під час війни. Сьогодні українські жінки виконують роль військових, медиків, дипломаток, журналісток, волонтерок. Історична освіта повинна знайти баланс між об'єктивністю та визнанням ролей, між уникненням романтизації та подоланням маргіналізації досвіду жінок у війні.

Для здобувачів освіти – майбутніх учителів історії – інтеграція гендерної перспективи є не лише елементом академічної підготовки, а й критично важливою професійною компетентністю. Вона сприяє формуванню критичного історичного мислення: умінню виявляти структурні форми нерівності, аналізувати патріархальні наративи та розпізнавати упереджені інтерпретації джерел. Робота з гендерною тематикою розвиває соціальні та громадянські компетентності, визначені у RFCDC [6], – зокрема повагу до людської гідності, здатність до діалогу, відкритість до різноманіття та оцінювання інформації з різних перспектив. Важливо врахувати, що гендерна чутливість є невід'ємною частиною педагогічної етики: учитель має створювати безпечне, інклюзивне освітнє середовище, вільне від дискримінації та стереотипів. Крім того, розуміння гендерних процесів дозволяє майбутнім педагогам краще пояснювати сучасні суспільні явища – участь жінок у війні, політиці, громадянському суспільстві, зміни соціальних ролей, вплив медіа на формування гендерних норм. Така підготовка в цілому підсилює професійну мобільність випускників, адже гендерна компетентність є вимогою європейських освітніх стандартів і ключовим компонентом сучасних міжнародних проєктів. Врешті, інтеграція гендерної перспективи допомагає здобувачам освіти сформуванню відповідального й етичного ставлення до історії, бачити у ній не лише події, а людські досвіди – різноманітні, складні, багатоголосі.

Успішна інтеграція гендерної перспективи в історичну освіту потребує не лише змістових змін, а й глибокого перегляду педагогічних підходів. Методика викладання має сприяти формуванню критичного, інклюзивного та аналітичного мислення, що відповідає сучасним викликам. У цьому контексті особливої ваги набувають практичні інструменти, розроблені Радою Європи, які можна адаптувати до українського освітнього простору.

Зокрема, навчальні програми повинні охоплювати гендерну перспективу у всіх ключових історичних періодах – від античності до XXI ст. Одним із провідних методичних підходів є багатоперспективний аналіз [4; 7], який дозволяє розглядати події очима різних соціальних груп – жінок, чоловіків, представників меншин, цивільного населення, учасників війн та громадських рухів. Такий підхід сприяє деконструкції усталених наративів і формує розуміння історії як багатоголового, динамічного процесу.

Доповнити ці підходи можна навчанням на основі запитів (inquiry-based learning) [7], що заохочує учнів ставити дослідницькі питання, аналізувати документи, статистику, усні свідчення та візуальні джерела. Це розвиває критичне мислення та навички інтерпретації. Значний потенціал має також microhistory – вивчення «малих історій», які демонструють вплив масштабних історичних подій на повсякденне життя жінок і чоловіків.

Digital storytelling (цифрове історичне оповідання) відкриває можливість створення власних гендерно-чутливих наративів: учні можуть готувати мультимедійні історії, присвячені досвіду жінок у війні, волонтерстві чи громадській діяльності. Корисними є й рольові ігри та симуляції, де здобувачі освіти «проживають» позиції історичних акторів – наприклад, учасниць суфражистського руху, депутаток парламентів, активісток або представниць миротворчих ініціатив. Це сприяє розвитку емпатії, діалогу та розуміння соціальних процесів. Використання цих методик робить історичну освіту значно глибшою, інклюзивнішою, ближчою до демократичних стандартів Ради Європи.

Попри інституційну підтримку Ради Європи та наявність сучасних методичних інструментів, інтеграція гендерної перспективи в історичну освіту супроводжується низкою ризиків. Наприклад, існує ризик формального підходу, коли гендерна тематика включається у програми лише символічно – у вигляді окремих прикладів або «жіночих вставок», які не змінюють загальної патріархальної логіки викладу. Крім того, у частини педагогів може виникати опір, оснований на традиційних культурних уявленнях про «природні ролі», що ускладнює зміни в підходах до викладання історії. Тривалим викликом залишається також дефіцит якісних україномовних ресурсів – гендерно-чутливих підручників, адаптованих завдань, історичних кейсів, візуальних матеріалів, що відповідають європейським стандартам. Недостатня підготовка викладачів та відсутність системних тренінгів з гендерного аналізу джерел обмежують можливості для впровадження багатоперспективності та критичного аналізу [4; 5; 6]. Можуть впливати на темпи змін і створювати неоднорідність практик також політичні суперечності щодо питань гендерної рівності в окремих країнах Ради Європи. З іншого боку, є ризик надмірної романтизації жіночого досвіду у воєнний час або зведення його до героїчних сюжетів без аналізу системних умов, у яких цей досвід формується. В цілому зрозуміло, що для успішної інтеграції гендерної перспективи потрібне не

лише оновлення змісту, а й глибока робота з професійною культурою викладачів, критичним мисленням здобувачів освіти та якістю освітніх матеріалів.

Таким чином, гендерна рівність у політиці Ради Європи – це не лише правовий чи соціальний пріоритет, але й важливий педагогічний імператив, який визначає майбутнє історичної освіти. Україна, що впевнено рухається шляхом європейської інтеграції, має унікальну можливість використати інструменти Ради Європи для модернізації історичної освіти, роблячи її інклюзивною, чутливою до різноманіття, відкритою до сучасних дослідницьких підходів і здатною формувати покоління громадян, які усвідомлюють цінність рівності, гідності та справедливості.

### Список використаних джерел

1. Gender Equality and Media Freedom Programme 2022–2025. Council of Europe. Strasbourg, 2022. URL: <https://rm.coe.int/gec-2022-1-work-plan-2022-2025-20-april-2760-3829-9654-1/1680a66d68>
2. Gender Equality Strategy 2024–2029. Strasbourg: Council of Europe, 2024. 61 p. URL: <https://isotita.gr/wp-content/uploads/2024/06/Council-of-Europe-Gender-Equality-Strategy-2024-2029.pdf>
3. Istanbul Convention: Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence Against Women and Domestic Violence. Istanbul, 2011. URL: <https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention>
4. OHE General Report on the State of History Teaching in Europe. 2023. URL: <https://rm.coe.int/2023-coe-ohte-general-report-en-volume-3/1680b17532>
5. Recommendation CM/Rec(2007)13 of the Committee of Ministers to Member States on Gender Mainstreaming in Education. Strasbourg, 2007. URL: [https://search.coe.int/cm/#{%22CoEIdentifier%22:\[%2209000016805d5287%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\]}](https://search.coe.int/cm/#{%22CoEIdentifier%22:[%2209000016805d5287%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22]})
6. Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC). Vol. 1–3. Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
7. Teaching Sensitive and Controversial History. Strasbourg: Council of Europe, 2022. URL: <https://rm.coe.int/ohte-annual-report-2022/1680aa0cbb>
8. Teaching 20th century women’s history: A classroom approach. Council of Europe, 2000. URL: <https://www.coe.int/en/web/history-education/women-s-history>

*Леся Сухомлинська*

### ДО 35-РІЧЧЯ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО (РЕГІОНАЛЬНИЙ ВИМІР)

Всеукраїнську асоціацію Василя Сухомлинського було засновано в листопаді 1990 року як добровільну громадську організацію, метою діяльності якої стало вивчення та творче впровадження ідей педагога, його підходів до освіти й виховання дітей і молоді, а також сприяння підготовці та підвищенню кваліфікації вчителів і педагогічних працівників.

Навколо цих ідей асоціація об'єднала вчителів, працівників дошкільної освіти, викладачів закладів вищої освіти з усіх регіонів України.

Вартий уваги внесок у діяльність асоціації зроблено освітянами Кіровоградщини. Саме в Кіровоградському педагогічному інституті (нині – Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка) у листопаді 1990 р. було проведено перше її засідання, на якому визначено основні напрями діяльності організації. Упродовж усіх тридцяти п'яти років існування асоціації освітяни Кіровоградщини беруть активну участь у її роботі. Так, кожен п'ять років університет, у якому розпочала діяльність громадська організація, ставав майданчиком проведення міжнародних та всеукраїнських педагогічних читань, присвячених видатному землякові, – це найвищий показник серед усіх регіонів України.

Поштовхом до такої активної участі стало проведення 1993 р. на базі Кіровоградського педагогічного інституту (нині – Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка) Міжнародної науково-практичної конференції «Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст» [1]. Вдруге Кіровоградщина приймала педагогічні читання у 1998 р. – Міжнародну науково-практичну конференцію «Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох» та V Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський і сучасність» [6]; втретє – у 2003 р., коли відбулися II Міжнародні педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю» і X Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський і сучасність: особистість учителя» [4]; вчетверте – у 2008 р. (III Міжнародні й XV Всеукраїнські педагогічні читання «В. О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю: ідеї, пошуки, перспективи» [5]); вп'яте – у 2013 р. (VI Міжнародні та XX Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: розвиток творчої особистості» [3]); і, нарешті, вшосте – у 2018 р. (XX Міжнародні та XXV Всеукраїнські педагогічні читання «Творча спадщина Василя Сухомлинського у вітчизняному й міжнародному вимірах», присвячені 100-річчю від дня народження педагога [7]).

27 вересня 2023 р. у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка відбулася Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Творча спадщина В. О. Сухомлинського у контексті викликів воєнного часу», присвячена 105-й річниці від дня народження видатного вченого. Крім того, кафедра дошкільної та початкової освіти університету щороку проводить конференції «В бібліотеці», у яких беруть участь студенти факультету педагогіки, психології та мистецтв і молоді вчителі початкових класів.

До популяризації ідей педагога активно долучається й Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського, присвячуючи цій тематиці статті, тези й наукові повідомлення [2, с. 259–262]. Ці публікації дають змогу педагогам-практикам висвітлювати актуальні питання своєї професійної діяльності, спираючись у міркуваннях на ідеї видатного педагога.

Активну участь у роботі асоціації беруть Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського та Павлиський лицей імені В. О. Сухомлинського. Упродовж усіх 35 років вони приймали в Павлиші учасників педагогічних читань, насамперед тих, що проходили в м. Кропивницькому, знайомили гостей із місцями, де жив і працював Василь Сухомлинський, з експозицією музею та діяльністю школи.

Не можна не згадати найактивніших учасниць Всеукраїнської асоціації Василя Сухомлинського – кіровоградщанок. Це, насамперед, Надія Андріївна Калініченко – докторка педагогічних наук, професорка, викладачка Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського та Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, постійна учасниця педагогічних читань, конференцій і симпозіумів, присвячених проблемам демократизації освіти, розвитку гуманістичних ідей В. Сухомлинського, поєднанню традицій та інновацій у школах Кіровоградщини; авторка й упорядниці численних книжок і монографій («Сучасники В. О. Сухомлинського», «Світлий геній школи Павлиша», «Школи Кіровоградщини: традиції та інновації», «Василь Сухомлинський, Іван Ткаченко, Олександр Захаренко» тощо). Варто згадати й Валентину Федорівну Деркач – директорку Павлиського ліцею імені В. О. Сухомлинського, натхненну популяризаторку та послідовну втілювачку ідей педагога в освітній процес, багаторічну учасницю сухомлинських педагогічних читань. Серед найактивніших діячів асоціації була також Світлана Леонідівна Скалько (1937–2018) – голова Кіровоградської обласної організації профспілки працівників освіти і науки України, ініціаторка зльотів молодих учителів Кіровоградщини, послідовна популяризаторка ідей В. Сухомлинського.

Нині, попри воєнний час, обстріли, руйнування закладів освіти та об'єктів енергетичної інфраструктури, члени асоціації з Кіровоградщини продовжують досліджувати спадщину педагога, шукаючи нові засоби й механізми популяризації та впровадження актуальних ідей павлиського вчителя.

### Список використаних джерел

1. Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст : Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 75-річчю від дня народж. видат. укр. педагога, Київ, Кіровоград, Павлиш, 1993 р., [6–9 жовт. : програма]. Київ, 1993.

2. Міжнародні та всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю» (1993–2020) : наук.-допом. бібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд. : Сухомлинська О. В., Сухомлинська Л. В., Страйгородська Л. І. та ін.; наук. консультант Сухомлинська О. В.; наук. ред. Березівська Л. Д.; бібліогр. ред. Демида Є. Ф.]. Вінниця : ТВОРИ, 2022. 457 с.

3. Програма VI Міжнародної науково-практичної конференції та XX Всеукраїнських педагогічних читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: розвиток творчої особистості», 27–28 вересня 2013 р., Кіровоград, Павлиш / МОН України, НАПН України, Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка [та ін.]. Кіровоград, 2013. 48 с.

4. Програма II Міжнародних педагогічних читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю» та X Всеукраїнських педагогічних читань «Василь Сухомлинський і сучасність: особистість учителя», 25–27 вересня 2003 р., Київ, Кіровоград, Павлиш / МОН України, АПН України, Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка [та ін.]. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. 28 с.

5. Програма III Міжнародних й XV Всеукраїнських педагогічних читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: ідеї, пошуки, перспективи», 25–26 вересня 2008 р., Кіровоград, Павлиш, Київ / МОН України, АПН України, Укр. асоц. ім. Василя Сухомлинського [та ін.]. Київ, 2008. 32 с.

6. Програма Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох» та 5-х Всеукраїнських педагогічних читань «Василь Сухомлинський і сучасність», Кіровоград, Олександрія, Павлиш, [29 вересня – 2 жовтня] 1998 р. / М-во освіти України, АПН України, Укр. асоц. ім. Василя Сухомлинського [та ін.]. Кіровоград : Кіровогр. райдрук., 1998. 15 с.

7. Програма X Міжнародної науково-практичної конференції та XXV Всеукраїнських педагогічних читань «Творча спадщина Василя Сухомлинського у вітчизняному і міжнародному вимірах», 4–5 жовтня 2018 р., Кропивницький, Павлиш / МОН України, НАПН України, Всеукр. асоц. Василя Сухомлинського [та ін.]. Кропивницький, 2018. 36 с.

*Ганна Тимошко*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Професія викладача закладу вищої освіти – одна з найбільш творчих і складних професій, в яких поєднано науку і мистецтво передавати знання і досвід прийдешнім поколінням. Ця професія споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера і постановника (створення замислу і його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця.

Орієнтиром для особистісного і професійного розвитку педагогів ЗВО є позитивний імідж і його утвердження у професійній діяльності викладача вищої школи: наставника, консультанта, супервізора, коуча, тьютора.

Термін «імідж» уперше з'явився в 1806 р. у словнику Ноя Вебстера. *Імідж* (англ. image, від лат. imago, imitari – «імітувати») – штучна імітація або подання зовнішньої форми будь-якого об'єкта, особливо особи. В англійському тлумачному словнику Longman «image – the opinion people have of a person, or the way the person seems to the public», що в перекладі означає думку інших людей про особу, якою вона є, або якою її бачать інші люди. Це поняття пов'язане не лише із зовнішнім виглядом, але й із внутрішнім змістом людини, її психологічним типом.

Імідж – це надзвичайно яскравий емоційно забарвлений образ чогось або когось, який склався в масовій свідомості і має характер стереотипу, йому характерні значні регуляторні властивості (Л. Браун). Іміджевий викладач ЗВО може вміти працювати з документами, грамотно говорити і писати статті, монографії, рекомендації, вимагати, контролювати, але він не в змозі стати рушійною силою впровадження якоїсь ідеї, якщо її складові не принагідні йому самому, якщо нею «не хворіють» його розум, серце, душа педагога. Саме викладач визначає, так би мовити, візитівку закладу освіти, морально-психологічний клімат у ЗВО та способи і форми залучення студентів до якісної освітньої діяльності. А це можливо лише за

умови, коли сам викладач є професіоналом і вмілим організатором. Крім того, викладач це насамперед непересічна особистість.

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства. Професійна педагогічна діяльність викладача може розглядатися як цілісна динамічна система. Сучасні дослідники виділяють структурні складники і функціональні компоненти моделі педагогічної діяльності. Ця модель містить п'ять основних структурних елементів: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації.

Характеристика викладацької діяльності відображає зв'язок із суспільним розподілом праці в системі Людина – Людина. Професійна діяльність викладача має свою специфіку, яка полягає, головним чином, у наступному:

- у сукупності певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей педагога, завдяки яким він успішно здійснює доцільну діяльність щодо виховання і навчання студента. Серед них важливими є організаторські здібності;

- у своєрідності об'єкта педагогічної праці, який одночасно стає суб'єктом цієї діяльності. Активність студентів як суб'єктів педагогічної праці багато в чому визначається рівнем їх організаційних знань та вмінь.

Таким чином, праця викладача ЗВО - це висококваліфікована розумова праця щодо підготовки професійних кадрів - спеціалістів високої кваліфікації з усіх галузей народного господарства, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції. В ній органічно поєднані знання та ерудиція вченого і мистецтво педагога, висока культура та інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку і почуття відповідальності.

Викладач закладу вищої освіти виконує ряд функцій:

- організаторську (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок);
- інформаційну (носії інноваційної інформації);
- трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання);
- орієнтовно-регулятивну (структура знань педагога визначає структуру знань студента);
- культурно-просвітницьку;
- мобілізуючу (переведення об'єкта виховання у суб'єкт, самовиховання, саморуку, самоутвердження та конкурентноспроможності у мінливому сучасному соціумі).

Викладачеві вищої школи притаманна :

- *висока професійна компетентність* – глибокі знання й широка ерудиція в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань;

- *педагогічна компетентність* – ґрунтовні знання педагогіки і психології, зокрема андрагогіки, медико-біологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними формами, методами, цифровими технологіями навчання;

- *соціально-економічна компетентність* – знання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки, менеджменту і права;

- *комунікативна компетентність* — культура усної та писемної форм літературної мови, володіння іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування.

До цього слід додати і високий рівень загальної культури — сформований науковий світогляд, стійка система національних і загальнолюдських духовно-моральних цінностей.

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти - це особливий різновид творчої інтелектуальної праці. Творчість викладача полягає, насамперед, у доборі методів і розробці технологій реалізації мети і завдань, поставлених державою перед вищою школою: забезпечення ефективності освітнього процесу; озброєння майбутніх спеціалістів фундаментальними знаннями; привчання студентів до самостійного отримання максимальної інформації за короткий час і розвитку творчого мислення; озброєння уміннями наукового дослідження; виховання досвідченої і культурної людини.

Професійна усталеність викладача - синтез властивостей і якостей його особистості, що дає можливість протягом тривалого часу впевнено, самостійно, без емоційного напруження в різних, часом не передбачуваних умовах, з мінімальними помилками здійснювати професійну діяльність.

Складниками професійної усталеності сучасного викладача ЗВО є:

*Мотиваційний компонент:* наявність мотивації на досягнення успіху; упевненість в собі як викладачеві; задоволення діяльністю. Такі люди завжди активні, ініціативні, виявляють наполегливість у досягненні поставленої мети, не бояться перешкод, мають потребу в ефективності своїх дій, готові брати на себе відповідальність, мають адекватну самооцінку.

*Емоційний компонент:* відсутність емоційного напруження, страху перед аудиторією; вміння регулювати свої емоційні стани (вміння володіти собою, своїм голосом, мімікою, жестами); наявність вольових якостей (праця в умовах тривалого напруження - характерна особливість педагогічної діяльності). Головний ворог викладача - невпевненість, яка заважає створювати ситуацію успіху в аудиторії здобувачів освіти.

*Особистісний компонент:* методологічна рефлексія; харизма викладача, швидкість реакції на поведінку аудиторії й окремих студентів; увага і повага до студентської молоді; нормальна втомлюваність; задоволення від спілкування зі здобувачами освіти.

*Професійно-педагогічний компонент:* уміння приймати педагогічно доцільне рішення у нестандартних ситуаціях; знання та вміння викладача (професійні, психолого-педагогічні, загальні); стійка потреба у самоосвіті, самопізнанні, саморозвитку.

Студенти, шкільний період навчання яких проходив в умовах часткової демократизації соціального укладу життя, гуманізації суспільних відносин, гостро відчують необхідність радикальних змін у форматі "викладач — студент", не бажають терпіти зневажливе ставлення до себе. Вони цінують не тільки знання педагога, а й хочуть бачити в ньому душевну, розуміючу, справедливу, чесну, високоморальну й порядну людину. Нинішній викладач вищої школи має бути тонким психологом, глибоко емпатійною особистістю.

Серед найважливіших якостей викладача, які сприяють успішному виконанню професійних обов'язків, належить педагогічна комунікативність.

Педагогічне спілкування – це сукупність методів і засобів, застосування яких забезпечує досягнення мети навчання та виховання і визначає характер взаємодії між двома головними суб'єктами педагогічного процесу.

До техніки конструктивного спілкування сучасних викладачів ЗВО зі здобувачами освіти відносимо наступні поради:

- Намагайтесь говорити мовою, зрозумілою всім партнерам по спілкуванню (в залежності від кола учасників освітнього процесу).
- Виявляйте повагу до співрозмовника, за потреби підкреслюйте його значимість.
- Виявляйте ширий інтерес до проблем студентів, давайте можливість висловитись до кінця, поважайте його думку, дайте можливість довести свою позицію, перш ніж сформулювати власну точку зору.
- Вмійте слухати та слідкувати за викладом думок.
- Не демонструйте відкрито свою перевагу, не нав'язуйте свою думку.
- Негативно оцінюючи вчинки, результати роботи, ніколи не переходьте на індивідуальність.

Керувати сучасним освітнім процесом у ЗВО і забезпечити його ефективність може лише педагог з неординарними рисами, який має не лише ґрунтовні професійні знання, а ще й виняткові особисті якості: вимогливість до себе і до своєї праці; сформовані цінності та позитивну соціальну орієнтацію на особистість як найвищу цінність суспільства; сформовану позитивну «я-концепцію», впевненість у собі; здатність до творчої діяльності, ризику, вміння управляти собою; здатність до самопізнання та прагнення до саморозвитку; вміння впливати на студентів через переконання, розкриття перспективи особистісного та професійного зростання; ініціативність та внутрішню свободу, прагнення до досягнення кінцевого результату; відкритість до наукового, культурного, інформаційного середовища; сприйняття й трансформація соціально-педагогічної та інших видів інформації у діяльність ЗВО; здатність доходити консенсусу; вміння виявляти, ставити та розв'язувати нагальні проблеми студентського життя та визначати перспективи розвитку; здатність адаптуватися в життєвих умовах, що швидко змінюються; спроможність формувати колектив однодумців.

Сучасний викладач повинен бути лідером, зацікавленим у результатах педагогічної праці, педагогом нової генерації, готовим виконувати не тільки класичні функції, але й модернізовані, бути менеджером в освіті, чітко визначати генеральну мету розвитку свого закладу, прогнозуючи його тактичні завдання, проміжні і кінцеві результати.

Аналіз сучасних підходів до викладання в ЗВО свідчить, що зміни на краще неможливі без застосування інтерактивних технологій, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільного обміну думками, забезпеченні зростання творчої та інноваційної діяльності іміджевих педагогів.

Основні форми інтерактивних технологій:

- а) співпраця - спільна діяльність з метою досягнення цілей;
- б) робота в команді з метою ефективного розв'язання завдань;
- в) самоврядування;
- г) обмін ролями.

Інтерактивна співпраця (англійською – interactive learning) – процес, який ґрунтується на взаємодії. Отже, основою інтерактивної співпраці є взаємодія, діалог.

Взаємодія - це категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозалежність, зміну стану та взаємоперехід тощо. Інтерактивні методи допомагають викладачеві бути сучасним, ініціативним, брати відповідальність на себе в екстремальних ситуаціях, тобто застосування інтерактивних методів навчання відбувається за постійної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, за умов їхньої рівноправності. Застосування таких методів сприяє формуванню цінностей, умінь та навичок, створенню атмосфери співпраці, дає змогу підвищити якісний рівень освітнього процесу в ЗВО засобами впливу позитивного іміджу педагога на формування іміджу освітньої інституції.

Таким чином, імідж являє собою своєрідну, закріплену в образах, символах і нормах, програму соціальної поведінки людини. Класичний педагогічний імідж або образ педагога як взірця для наслідування здобувачами освіти формується поступово, охоплюючи як внутрішні, так і зовнішні якості особистості, що потребують цілеспрямованого формування, розвитку і вдосконалення!

### Список використаних джерел

1. Вощевська О. Формування іміджу викладача вищої школи. *Молодий вчений*. 2016. № 12(39). С. 404–408. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/12/98.pdf>
2. Галицька Е., Донкоглова Н. Природа конфліктів у вищих навчальних закладах. *Наукові записки НаУКМА. Економічні науки*. 2010. № 107. С. 3–6. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/3769>.
3. Євтушенко Г., Бабошко А., Бушля Д. Імідж сучасного педагога: сутність та особливості формування. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2016. № 11. С. 630–634. URL: <http://global-national.in.ua/archive/11-2016/132.pdf>
4. Козлова О. Соціально-психологічні чинники професійного іміджу викладача ВНЗ. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2013. № 6(9). С. 191–200. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/20.pdf>
5. Коркішко А. Формування професійного іміджу педагогічних кадрів (за матеріалами семінару «Імідж сучасного педагога»). У *Vzdelávanie a spoločnosť II: medzinárodný nekonferenčný zborník*. 2017. С. 531–538. *Prešovská univerzita*. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Korkishko.pdf>
6. Романовська О. Поняття і структура іміджу викладача вищої школи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 2. С. 135–146. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/22616>.

*Олена Третяк, Олена Новікова*

### САМОСТІЙНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У концепції «Нової української школи» передбачено розширення освітнього простору, що вимагає від зростаючого покоління вміння самостійно та ефективно

здобувати нові знання. Однак в умовах війни, дистанційного навчання та з розвитком технологій штучного інтелекту низький рівень мотивації, самоконтролю та невміння працювати самостійно може стати причиною неуспішності здобувачів освіти у навчальній діяльності та негативно позначитися на якості знань та вмінь. Беручи це до уваги, окреслимо чинники, які впливають на розвиток самостійності як компоненту пізнавальної активності здобувачів освіти.

Пізнавальну активність Г. Процик схарактеризувала як «...рису особистості, що виявляється в її ставленні до процесу пізнання, готовності та прагненні до пізнавальної діяльності» [4, с. 113]. Заразом дослідниця додає, що «...пізнавальна самостійність є якістю особистості, якій притаманне прагнення та вміння без допомоги (самостійно) отримувати необхідні знання та навички, розв'язувати завдання» [4, с. 113]. Водночас інша дослідниця зазначає, що «...самостійне просування в пізнанні навіть за наявності прагнення до оволодіння знаннями і способами діяльності може не відбутися, якщо особистість... не вчинить певного вольового зусилля для його досягнення» [1, с. 18].

Відповідно до представлених Т. Кошіль [2, с. 66] визначень дефініції «пізнавальна активність», науковці її представляють як: рису особистості; розумову діяльність; особистісну характеристику; особистісне утворення; соціальну властивість; складну системну особистісну властивість; інтелектуально-емоційний відгук на навчання; особистісну рису; складне психологічне утворення. Констатуючи те, що відсутнє однозначне визначення цієї дефініції, Т. Кошіль наводить власне тлумачення, зазначаючи, що «...пізнавальна активність – це інтегративна якість особистості, що виявляється в прагненні до пізнання, що визначає стійкий інтерес до пошуку нових знань, готовність до пошукової діяльності, ініціативності і самостійності в ній, що виражається в позитивних емоціях і рефлексивній самоорганізації» [2, с. 67].

Зважаючи на те, що якість особистості дозволяє оцінити той чи інший рівень прояву певної риси або властивості особистості (високий або низький), робимо висновок, що самостійність у пізнавальній активності особистості тісно пов'язана з її більш глибокими характеристиками, тобто з властивостями та рисами. Отже, під самостійністю, як компонентом пізнавальної активності здобувачів освіти можна розуміти властивість особистості, яка проявляється у прагненні людини до оволодіння новими знаннями та уміннями завдяки свідомому подоланню труднощів, сформованій мотивації спрямованій на досягнення цілей діяльності.

Самостійність пізнавальної діяльності залежить також і від того, наскільки активно учень включається в учіння, взаємодіє з іншими, які технології та методи переважають в освітньому процесі.

Інтерактивне навчання «...спрямоване на залучення всіх учасників до спільної діяльності, що здійснюється на основі врахування індивідуального рівня розвитку кожного здобувача освіти» [3, с. 467] та виступає важливим чинником формування мотивації до самостійної пізнавальної діяльності особистості.

З вищевикладеного робимо висновок, що самостійність як компонент пізнавальної активності здобувачів освіти реалізується шляхом використання психічних процесів під час розв'язання навчальних завдань, що слугують чинниками прояву ініціативи для критичного аналізу інформації, її узагальнення та порівняння, запам'ятовування, збереження і відтворення.

Перспективою подальшого дослідження стане визначення чітких критеріїв для визначення рівня самостійності як компоненту пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

### Список використаних джерел

1. Ажишпо О. Ю. Пізнавальна самостійність, як основа функціонування індивідуалізованої системи навчання студентів. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2011. № (6). С. 17–37. URL: <https://tmfv.com.ua/journal/article/view/715/>.
2. Кошіль Т. П. Термінологічний аналіз дефініції «пізнавальна активність». *Перспективні питання психології та педагогіки* : зб. наук. праць. Слов'янськ : ДВНЗ, 2021. С. 63–67. URL: <https://surl.li/qlbbsl>.
3. Щербакова Н. М., Голуб О. В., Лесик А. С. Шляхи вдосконалення пізнавальної (когнітивної) самостійності майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 1. С. 463–472. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-1-463-472>.
4. Protsyk H. M. Development of students' cognitive activity. *Medical Science*. 2020. Vol. 2. PP. 113–121. URL: [https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med\\_osvita/article/view/11161/10627](https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/11161/10627).

Наталія Ципляк

### РОЛЬ І ПОВНОВАЖЕННЯ ІНСТИТУТУ «СТАРШИХ» У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ СЕМІНАРІЇ (1786-1919 рр.)

Історія духовних навчальних закладів посідає важливе місце у вивченні культурно-освітнього життя Лівобережної України кінця XVIII – початку XX ст. Система виховання та контролю за семінаристами була невід'ємною складовою функціонування духовних семінарій. Чернігівська духовна семінарія протягом майже півтора століття відігравала значну роль у підготовці священнослужителів, учителів церковнопарафіяльних шкіл і працівників церковної адміністрації, а також освічених діячів, що нерідко працювали у світських установах.

Багато аспектів внутрішнього життя духовних семінарій, зокрема діяльність інституту «старших» та еволюція форм самоврядування і взаємного контролю вихованців, залишаються недостатньо вивченими. Ця розвідка спираючись на інформацію з ревізій, звітів про стан Чернігівської духовної семінарії та спогадів її вихованців, покликана заповнити ці прогалини. Вивчення повноважень «старших», «чергових», помічників інспектора та інших елементів системи нагляду дозволяє глибше зрозуміти механізми функціонування виховного процесу й дисциплінарної практики у духовних навчальних закладах, що робить тему дослідження актуальною як з історико-педагогічної, так і з соціально-історичної точки зору.

Метою розвідки є всебічне висвітлення ролі та повноважень інституту «старших» у виховному процесі Чернігівської духовної семінарії, а також простеження трансформації функцій внутрішнього нагляду та дисциплінарних практик вихованців упродовж зазначеного періоду.

Піклування про духовно-моральне формування вихованців і контроль за їхньою поведінкою покладалися насамперед на інспектора семінарії та його помічників. До кола їхніх обов'язків входили: присутність на молитвах, контроль у їдальні та під час самопідготовки, нагляд за відвідуванням занять, поведінкою та загальним станом здоров'я вихованців. Інспектор також складав щомісячні й річні звіти про успішність і дисципліну семінаристів, що дозволяло систематизувати інформацію та забезпечувати безперервність виховного процесу.

У першій половині ХІХ ст. поведінка семінаристів оцінювалась за трибальною шкалою, причому «одиниця» – була найвищою оцінкою. Відповідно «двійки» і «трійки» отримували порушники дисципліни, прогульники й неслухи [10, арк. 91]. Після запровадження Статуту 1867 р. поведінка, як і знання вихованців, оцінювались вже за п'ятибальною шкалою.

Помічниками інспектора на початку ХІХ ст. були так звані «старші» які призначалися Правлінням семінарії з числа кращих вихованців. Правління семінарії визначало обов'язки «старших»: наглядати за поведінкою вихованців, виконанням домашніх завдань, дотриманням чистоти та охайності. Проводячи ревізію Чернігівської духовної семінарії у 1822 р., інспектор Київської духовної семінарії Смарагд відзначив, що за поведінкою вихованців семінарії слідкує інспектор за допомогою «старших» на підставі відповідної інструкції [9, арк. 23 зв.].

У квітні 1868 р. Синод скасував інститут «старших», і за порядком в класах та на вечірніх заняттях відтоді мали стежити усі вихованці по черзі. Незважаючи на це, Правління Чернігівської духовної семінарії у 1870 р. замість інституту «старших» запровадило інститут «чергових», які призначалися в кожному класі інспектором для нагляду за порядком. Таке рішення пояснювалось неможливістю обійтись без допомоги з боку семінаристів, зважаючи на той факт, що вихованці семінарії не були зосереджені в одному гуртожитку.

«Чергові» мали наглядати за поведінкою вихованців під час занять і у позанавчальний час. Особливо суворий контроль було встановлено за вихованцями, які мешкали в гуртожитку, але й тих, хто жив на квартирах, відвідували мало не щодня. З часом інспектори переклали майже усі свої обов'язки на «чергових» і наглядали вже не за вихованцями, а за «черговими», хоча це й суперечило положенням Статуту [11, с. 262].

Для нагляду за проживанням семінаристів на приватних квартирах та для допомоги в навчанні призначалися спеціальні «інспектори» з числа кращих вихованців старших класів [4, с. 63]. Як згадував І. Кулжинський, який навчався в Чернігівській духовній семінарії на початку ХІХ ст., «перебуваючи в риториці, я, між іншим, уже був інспектором, тобто мав «кондицію», що складалася з двох учнів молодших за мене, з якими я жив на одній квартирі, і за інспекторство над ними користувався безплатною квартирою та харчуванням» [3, с. 215]. У середині ХІХ ст., зі спогадів теж колишнього вихованця, в Чернігівській семінарії квартирні «інспектори» отримували платню 7–8 крб. на рік з кожного вихованця, до того ж на квартирі вони мешкали безкоштовно [2, с. 79].

Семінаристи також мали наглядати за учнями духовного училища. Як пригадував О. Кистяківський, «у Чернігівській семінарії здавна існував звичай, за яким учні духовного училища передавалися під нагляд і опіку учнів старших класів семінарії. Найкращі й найбільш надійні учні, отримавши дозвіл від наглядача

духовних училищ на право навчати молодших, наймали квартиру в приватному будинку для проживання, утримання та навчання цих учнів [1, с. 3].

Наглядали семінаристи за учнями духовного училища не лише на приватних квартирах, а й у гуртожитку. Як згадує П. Тичина, на початку ХХ ст. у гуртожитку училища була окрема кімната, в якій мешкав вихователь чи, як називали його натовді, репетитор з числа вихованців старших класів семінарії. Репетитор мусив мати голос (тенор чи бас) і співати разом з учнями в хорі, а також наглядати за їхньою поведінкою та допомагати готувати уроки [8, с. 20].

Проводячи ревізію Чернігівської духовної семінарії у 1876 р., С. Миропольський зазначив, що головним «зряддям» інспекції були самі учні – «чергові», серед яких існувала певна ієрархія: класні, квартирні та загальні. Останні були безпосередніми помічниками інспектора, який здебільшого мав справу з журналами «чергових», у яких фіксувались проступки вихованців. «Чергових» іноді штрафували за відсутність записів щодо порушень з боку семінаристів у журналах [11, с. 261].

У 1867 р. у семінаріях було запроваджено нову посаду помічника інспектора. У випадку відсутності кандидатів на цю посаду, тимчасово виконувати обов'язки помічника інспектора дозволялось випускникам семінарій по першому розряду. У 1873 р. у Чернігівській духовній семінарії існували дві посади помічника інспектора й крім того, ще в 1871 р. було запроваджено посаду наглядача. [5, с. 245].

У зв'язку зі зростанням чисельності вихованців збільшувалась і кількість членів інспекції. Так, у 1909 – 1910 навчальному році в Чернігівській духовній семінарії інспектору допомагали вже п'ять помічників – викладачів семінарії та три наглядачі з числа вихованців семінарії, що стежили за поведінкою семінаристів у гуртожитку. Починаючи з 1914 р., у кожному класі був вихователь [11, с. 264].

Спосіб життя вихованців, правила їх поведінки в класі та в позанавчальний час було докладно визначено особливою інструкцією, затвердженою Педагогічним зібранням Чернігівської духовної семінарії у 1873 р. У 1877 р. були затверджені оновлені «Правила поведіння воспитанников Черниговской духовной семинарии», що склалися з 111 параграфів, які регламентували обов'язки вихованців, поведінку в навчальний та позанавчальний час, обов'язки чергових [7, с. 1–31].

Але незважаючи на такий пильний контроль з боку інспектора, його помічників та викладачів за життям та поведінкою вихованців, вони не завжди могли запобігти пропускам уроків та молитов без поважних причин, відлучкам у нічний час, грі в карти, грубості, палінню, пияцтву.

До основних засобів покарання належали зауваження, догана, зниження оцінки за поведінку, голодний стіл, карцер, а також позбавлення казенного утримання та повідомлення батькам. Ось що являло собою покарання голодним столом у 80-х рр. ХІХ ст. у Чернігівській духовній семінарії: «Посеред їдальні ставили ще два невеликі столики: один – так званий «пробний», на який у тарілках ставили їжу, що її споживали учні, а другий мав назву «голодний». На цьому столику розкладали всі необхідні прибори для їжі, навіть сіль, але хліба й жодної страви не давали, і провинений сідав за цей стіл, спостерігав, як його товариші їдять, і тим мав бути ситий» [6, с. 66]. Усі порушення фіксувались в інспекторському журналі. Більш вагомими проступками семінаристів розглядалися Правлінням за поданням інспектора. Хоча покаранням за появу в нетверезому стані відповідно до семінарського Статуту було виключення, Правління Чернігівської духовної семінарії рідко вдавалося до

такої міри, замінюючи її карцером або суворою доганою. Інколи виключали за власним бажанням і ставили четвірку за поведінку, щоб вихованці мали змогу вступити до світського навчального закладу [12, с. 121].

Отже, інститут «старших» у першій половині XIX ст. відігравав ключову роль у системі виховного контролю Чернігівської духовної семінарії, забезпечуючи дисципліну й порядок серед вихованців. Після його скасування у 1868 р. функції внутрішнього нагляду перейшли до «чергових», які поступово стали головними помічниками інспектора. Наприкінці XIX – на початку XX ст., у зв'язку зі зростанням кількості учнів, інспекторський апарат був розширений, проте питання підтримання дисципліни залишалося складним завданням. Попри детально прописані норми поведінки, система покарань не завжди забезпечувала очікуваний виховний ефект, а інколи відзначалася формальністю застосування.

### Список використаних джерел

1. Александр Федорович Кистяковский (Биографический очерк, с отрывком из рукописной автобиографии его). *Киевская старина*. 1895. № 1. С. 1–43.
2. Г. Б. Черниговская семинария 50-т лет назад. *Вера и жизнь*. 1915. № 5-6. С. 77–98.
3. Кулжинский И. Воспоминания старинного Черниговского семинариста. *Черниговские епархиальные известия*. 1877. № 8. Часть неофициальная. С. 210–221.
4. К истории Черниговской духовной семинарии. *Вера и жизнь*. 1913. № 14. С. 60–67.
5. Об учреждении в духовных семинариях должности надзирателей из воспитанников оных. *Черниговские епархиальные известия*. 1871. № 10. С. 244–245.
6. Полонський М. Спогади священника / упорядники Євгенія Марховська, Олександр Тарасенко. Київ: Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського, 2010. 360 с.
7. Правила поведения для учеников Черниговской духовной семинарии. Чернигов: В Черниговской губернской типографии, 1877. 31 с.
8. Тичина П. З минулого – в майбутнє. Київ: Дніпро, 1973. 344 с.
9. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 711. Оп 2 Спр. 474. 97 арк.
10. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. Ф. 711. Оп 2 Спр. 2263. 202 арк.
11. Ципляк Н. Основні напрямки виховного процесу в Чернігівській духовній семінарії. *Література та культура Полісся*. 2007. Вип. 36. С. 260–266.
12. Ципляк Н. Побут та дозвілля вихованців Чернігівської духовної семінарії. *Вісник Чернігівського державного університету*. Серія: Історичні науки. № 5. 2008. Вип. 52. С. 118–124.

## **БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Сучасний освітній простір характеризується зростанням уваги до проблеми безпеки, комфортності та психологічного благополуччя учасників освітнього процесу. Однією з найпоширеніших загроз, що негативно впливають на розвиток дитини, зокрема молодшого школяра, є булінг. За статистичними даними міжнародних організацій (UNESCO, UNICEF), від булінгу страждає кожна третя дитина у світі. В Україні явище булінгу також набуло системного характеру, що засвідчують результати соціологічних опитувань учнів та педагогів, а також запити батьківської спільноти і практичних психологів.

Проблематика булінгу в початковій школі набуває особливої значущості в контексті забезпечення безпечного освітнього середовища та формування соціально прийнятної поведінки молодших школярів. Освітнє середовище початкової школи виступає важливим простором первинної соціалізації дитини, у межах якого формуються її комунікативні навички, культурні норми взаємодії та емоційно-ціннісні орієнтації. Саме в цей період закладаються основи особистісного розвитку, що зумовлює високу чутливість дітей до будь-яких форм негативного соціального впливу.

Особливо вразливою групою є здобувачі освіти 1–4 класів, які лише адаптуються до шкільного середовища, формують базові навички спілкування, емпатії та конструктивної взаємодії. У цей період надзвичайно важливо закладати здібності до ненасильницької комунікації, толерантності, прийняття різноманіття та розпізнавання ризикованих ситуацій.

Булінг є поширеним явищем у закладах загальної середньої освіти та має комплексний вплив на розвиток здобувачів шкільної освіти. Його наслідки проявляються у педагогічній сфері (шкільна дезадаптація, зниження успішності), психологічній (соціальна дезадаптація, девіантна поведінка, формування негативного уявлення про себе, зниження самооцінки, порушення процесів соціалізації) та медичній (травматизація, у крайніх випадках – суїцидальні настрої) площинах [2]. За даними ЮНІСЕФ, 67% школярів віком 11–17 років в Україні стикалися з цькуванням протягом останніх трьох місяців, при цьому 24% виступали булерами, а 48% жертв мовчали про ці прояви насильства.

Особливо вразливими є школярі, з соціально незахищених сімей, неблагополучних сімей або внутрішньо переміщених сімей, які під час повномасштабного військового вторгнення змушені були залишити свої домівки. Ці обставини підвищують ризик соціальної дезадаптації та агресивної поведінки серед зазначених груп дітей. За таких обставин заклад загальної середньої освіти, виступає ключовою інституцією соціалізації та формування особистості здобувачів початкової освіти, що покладає на педагогічних працівників відповідальність за створення умов, сприятливих для розвитку людської гідності та гармонійного розвитку.

Науковий аналіз проблеми булінгу засвідчує зростанням зацікавленості цією темою серед дослідників, які підкреслюють важливість професійної допомоги дітям з агресивною поведінкою як складової системи корекції, реабілітації та профілактики девіантної поведінки (М. Алексеєнко, О. Бовть). Серед українських

наукових досліджень проблематику шкільного насильства та профілактики булінгу досліджували О. Данилевська, О. Белкіна, О. Заблоцька, О. Кулешова, Л. Міхеєва, С. Кириленко, Н. Костюк, а також науковці, які вивчають соціально-педагогічні та психологічні аспекти дитячої агресивності та девіантної поведінки, зокрема Л. Орбан-Лембрик, Г. Бевз.

Посилює цей інтерес до окреслено проблеми прийняття Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (2019) [1]. Ідею організації компанії протидії булінгу, розпочату державними й громадськими організаціями, підтримали засоби масової інформації. Визначення булінгу (цькування) трактується законом, який чітко дає визначення булінгу у контексті освітнього процесу. Булінг – це діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які можуть бути психологічним, фізичним, економічним або сексуальним насильством. Також він охоплює випадки з використанням електронних комунікацій (наприклад, кібербулінг).

Освітнє середовище початкової школи є унікальним соціальним простором, у якому діти молодшого шкільного віку здійснюють перехід від родинного середовища до ширшої соціальної взаємодії. Для цього вікового етапу характерні такі особливості як високий рівень емоційної вразливості. Адже учні 6–10 років мають недостатньо розвинені навички емоційної регуляції. Вони часто реагують імпульсивно, не завжди здатні визначити власні почуття та адекватно висловити потреби. Саме тому конфлікти можуть виникати частіше й швидше переростати в систематичні негативні дії. Відтак булінг у початковій школі набуває ознак соціальної проблеми з огляду на його вплив на процес соціалізації та соціальне благополуччя дитини. Систематичні прояви агресії порушують процес засвоєння соціальних норм, ускладнюють формування позитивного образу «Я», сприяють виникненню станів емоційної напруги, тривожності та недовіри до оточення.

Соціальний характер проблеми проявляється у тому, що булінг часто ґрунтується на соціально означених відмінностях рівні успішності, зовнішніх фізичних характеристиках, мовленні, соціокультурних особливостях. Це сприяє закріпленню практик стигматизації та дискримінації, що суперечить принципам рівноправності та інклюзивності освітнього середовища.

Крім того, наслідки булінгу виходять за межі шкільного простору, впливаючи на сімейні відносини, взаємодію учасників освітнього процесу, а також на соціальний імідж закладу освіти. Зниження довіри батьківської спільноти до школи та зростання соціальної напруги підтверджують соціальну масштабність цієї проблеми. Булінг має ознаки педагогічної проблеми, оскільки безпосередньо впливає на організацію освітнього процесу та якість педагогічної взаємодії. Формування перших соціальних ролей відбувається активно у шкільному середовищі, де у початкових класах діти починають усвідомлювати своє місце у групі. Відбувається процес соціалізації, у межах якого дитина прагне бути прийнятою однолітками, шукати друзів, наслідувати авторитети. Будь-яке відхилення від групових норм може стати підставою для стигматизації.

Невміння вести конструктивну комунікацію притаманне молодшим школярам, оскільки вони часто не володіють стратегіями ненасильницького спілкування, навичками вирішення конфліктів та емпатійного слухання. Тому навіть дрібні сварки можуть призвести до образ, принижень і проявів агресії.

У початковій школі ще досить сильно прослідковується залежність від дорослих. Адже учні цього віку ще не здатні самостійно захистити свої права, їм необхідна підтримка педагога. Тому роль учителя як посередника, модератора взаємин і захисника дитини є визначальною. Також варто звернути увагу на особливості формування класного колективу. Адже саме клас у початковій школі – це постійна, відносно замкнена група, в якій усі учні щодня проводять багато часу разом. За таких умов легше утворюються стабільні ієрархічні структури, що можуть сприяти появі «лідерів», «вигнанців» або «об'єктів» систематичних негативних дій. На жаль, булінг досить сильно впливає на соціалізацію здобувача початкової освіти. Булінг порушує процес формування соціальних навичок, адже дитина засвоює моделі насильницької поведінки як норму. У систематично приниженого учня формується почуття власної неповноцінності, відчуження, недовіра до людей.

Варто зазначити, що булінг породжує стереотипи та дискримінацію серед учнівського колективу. Булінг часто базується на соціальних відмінностях: зовнішності, одязі, мовленні, успішності, культурних особливостях. Це сприяє відтворенню нерівності й соціальної ізоляції. Одночасно він несе ризики для психічного здоров'я зростаючої особистості. Що підтверджується результатами різнопланових досліджень. Булінг має значний вплив на сім'ю та громаду, де поширюються навіть поодинокі прояви булінгу. Іноді проблема боротьби з булінгом виходить далеко за межі школи – батьки залучаються до конфліктів, громада отримує сигнали про небезпечне середовище. Це знижує довіру до закладу освіти та породжує соціальну напругу. І в результаті страждають усі причетні до цієї неоднозначної ситуації.

Проблема булінгу у початковій школі є актуальною темою сучасної педагогіки та психології, оскільки цькування має різні прояви та характеризується особливою соціально-психологічною природою. Булінг може проявлятися як одноразові інциденти, так і у формі систематичних, повторюваних дій, які завжди призводять до шкоди психічному та фізичному здоров'ю всіх учасників освітнього процесу – кривдника (буллера), жертви та спостерігачів. Наприклад, дитина, яка регулярно ображає однокласника, може не лише формувати у нього страх і тривожність, а й підвищувати ризик виникнення агресивної поведінки у себе.

Виявлення булінгу у шкільному середовищі є складним завданням, оскільки він часто відбувається у місцях, де відсутній контроль з боку педагогів: на перервах у коридорах, у шкільних туалетах, на майданчиках. Жертви та спостерігачі часто не повідомляють дорослих через страх стигматизації або небажання бути сприйнятими як «ябедники». Таким чином, булінг у початковій школі є системним явищем, що потребує цілеспрямованого педагогічного та психологічного втручання. Важливим є формування в дітей навичок співпраці, емпатії та конструктивного вирішення конфліктів, що дозволяє зменшити прояви агресії та підвищити соціальну адаптованість учнів.

Булінг у початковій школі є складним багатофакторним явищем, що охоплює як соціальну, так і педагогічну сфери. Він порушує природний процес соціалізації дітей, заважає формуванню позитивного мікроклімату та безпечного освітнього середовища.

## Список використаних джерел

1. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (2019). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text>.
2. Кулешова О. В., Міхесва Л. В. Булінг в освітньому середовищі : аналіз, шляхи подолання. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». Вип. 1. Херсон, 2019. С. 154-158.
3. Мирний М. Як булінг впливає на всіх дітей у класі. Центр інформації про права людини, спеціально для «Нової української школи». URL : <https://nus.org.ua/2018/01/11/yak-buling-vplyvaye-na-vsih-ditej-u-klasi/>.

*Любов Шара*

### ІНСТРУМЕНТИ ІІ НА ЗАНЯТТЯХ З «ІСТОРІЇ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ ДОБИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ТА РАННЬОМОДЕРНОГО ЧАСУ»

Стрімкі трансформації сьогодення відбуваються у першу чергу завдяки використанню штучного інтелекту (AI, ІІ) практично в усіх сферах людської життєдіяльності. Не стала винятком й освітня царина, де інструменти AI стали особливо затребуваними в умовах дистанційного формату викладання. Вони дозволяють адаптувати навчальний матеріал під індивідуальні потреби здобувачів освіти (персоналізоване навчання та допомога), повсякчас тримати у тонусі їхні мисленнєві процеси, розвивати у них навички критичного мислення, стимулюють до генерування креативних ідей, уможлиблюють миттєве зворотне комунікування, автоматизацію оцінювання, створення дидактичних матеріалів і багато усіляких переваг. Підтвердженням цього можуть послугувати університетські практики підготовки фахівців історичного профілю на освітньо-професійних програмах «Середня освіта (Історія та громадянська освіта)», «Історія та археологія».

В історіографічному просторі активно заповнюється ніша дослідження інтеграції різноманітних інструментів комп'ютерного інтелекту в освітній процес вищої школи. Увага фокусується як на загальних характеристиках застосування ІІ, його вигодах і ризиках, так і на деталізації викладання історичних дисциплін. Поміж авторів тематичних студій варто назвати А. Андрощук, О. Малюгу [1], К. Величко [2], О. Гринь, А. Шевель, Н. Щербину, О. Кубрака, К. Задорожного [3], Т. Ковальця [4], С. Копилова, С. Пігович [5], Т. Лисенко, Е. Привалко [6], В. Михайлюка [7] та інших. У їхніх публікаціях акумульовані теоретичні матеріали про виклики у вищій освіті, зумовлені появою технологій AI, формування нормативної бази для його використання з дотриманням етичних принципів, конкретні приклади про інструменти ІІ для вивчення різних тем з історії України та всесвітньої; ідеться про досвід викладачів історичних факультетів і студентів-істориків під час педагогічної практики у загальноосвітніх школах.

Переконані, що актуальність даної проблематики буде лише посилюватися, з огляду на розповсюдження ІІ-засобів як потужних каталізаторів інноваційного

навчання. Мета нашої розвідки націлена на те, аби продемонструвати AI-рішення під час опанування історії країн Центрально-Східної Європи доби середньовіччя та ранньомодерного часу на прикладі однієї з лекційних тем. Зокрема, звернімося до проблеми «Державотворчі процеси на Балканах: Перше Болгарське царство (681–1018 pp.)».

На етапі підготовки лекції викладач може скористатися Gemini, ChatGPT, Claude, які допоможуть змоделювати логічно збалансовану структуру заняття з хронометражем. Потому відбувається наповнення пунктів плану теоретичним матеріалом, що добирається за допомогою пошукової системи Google. Звісно, чат-боти Gemini, ChatGPT, Claude здатні проаналізувати великі масиви літератури і створити контент по кожному складнику лекційної схеми, але вважаємо за доцільне безпосереднє опрацювання тематичних наукових статей і монографій.

Академічний рівень вузівської лекції забезпечується, насамперед, фаховістю публікацій з досліджуваної проблеми, здатністю викладача самостійно їх проаналізувати, підготувати коротку інформацію про історіографію проблеми, надати викладу авторського характеру. В епоху цифровізації відкрилися дуже широкі можливості для професійного зростання педагогів, стали доступними бази наукових бібліотек, архівів, сайти з оприлюдненими історичними джерелами, наукові профілі із завантаженими тематичними працями. Фаховість лектора здатна й повинна лишатися у пріоритеті, а ШІ-системи чудово виконують допоміжні операції. Цілковите сподівання лише на комп'ютерні технології зчаста зумовлює порушення академічної доброчесності, що є неприпустимим і для викладачів, і для здобувачів. Легковажне використання матеріалів, продуктованих AI, без ретельної перевірки спричиняє появу продукту з перефразуванням, абсолютною узагальненістю, позбавленням будь-яких ключових фактів і дат, абсурдністю тверджень і кардинальним перебільшенням значимості історичних проблем, подій та осіб, змішуванням фактологічного матеріалу з різних епох, історії різних держав і народів [4, с. 143].

Натомість ШІ-технології можна залучити для полегшення і пришвидшення пошуку способів активізації слухацької аудиторії, налагодження діалогу між лектором і здобувачами. Скажімо, вище вказані чат-боти Gemini, ChatGPT, Claude допоможуть сформулювати низки запитань для інтерактиву, аби порівняти державотворчі процеси та згенерувати готову відповідь для викладача стосовно аналогії/протиставлення створення Першого Болгарського царства й України-Русі чи іншої середньовічної монархії за обраними параметрами. Такий метод спонукання студентів до співпраці дозволить їм глибше та комплексно опанувати тему, набуті цілісного уявлення про зародження й розвиток ранньофеодальної держави у болгар, системно побачити її місце поміж тогочасних європейських країн. Заразом здобувачі актуалізують раніше засвоєні знання, а викладач продемонструє значимість міждисциплінарних зв'язків.

За допомогою Gemini, ChatGPT, Claude можемо швидко розробити інакший кейс «оживлення» аудиторії – рольові дебати між царем Борисом, візантійським посланцем і папським легатом стосовно обрання болгарським правителем релігії візантійського або римського зразка. Спираючись на засвоєні знання з історії евангелізації Великоморавського князівства, Давньоруської держави, студенти зможуть самостійно визначити спонукальні чинники для царя Бориса, щоби шальки терезів схилилися до християнізації з Візантії, та аргументувати причини, через які

болгарський правитель свідомо звернувся одразу до двох очільників християнських центрів у Римі й Константинополі.

Gemini, ChatGPT, Claude, як великі мовні моделі, корисні помічники і для означення потужних вступних тез, що відразу привернуть увагу слухачів, викличуть їхнє зацікавлення історією Першого Болгарського царства, і для стилістично грамотних й змістовних висновків для завершення лекції.

Для візуалізації та унаочнення теоретичного матеріалу також доцільно залучити інструменти комп'ютерного інтелекту. Вони, зокрема, знадобляться, аби знайти/згенерувати історичні карти, за допомогою яких можна продемонструвати обшири кордонів Першого Болгарського царства, динаміку приєднання земель від часів хана Аспаруха (681–700 рр.) до Симеона Великого (889–927 рр.), процес втрати земель через експансію Візантії періоду правління імператорів-полководців (Никифора Фоки (963–969 рр.), Іоанна Цимісхія (969–976 рр.), Василя II Болгаробійці (976–1025 рр.)). Задля цього можна скористатися інтерактивною хронологічною мапою StoryMap JS, яка спроможна зробити стрічки подій із прив'язкою до карт Google Maps, картами, на яких відображаються історичні дані, зміни кордонів держав – Historical Maps, розширеними функціями Google Search/Gemini. Послугуючись картографічним матеріалом, викладач продемонструє не лише трансформації теренів Першого Болгарського царства, але й поглибить розуміння здобувачами реалій тогочасної геополітики у Центрально-Східній Європі, «втягне» їх у діалог та спільне аналізування.

AI-технології доцільні для продукування зображення за текстовим описом, у тому числі портретів болгарських царів, столичних міст (Плиска, Преслав, Охрид), хрещення царя Бориса I та євангелізацію болгарського населення, облогу Константинополя армією Симеона, сюжет битви 29 липня 1014 р. поблизу гірського хребта Беласиці, інших магістральних складників державотворення на болгарських теренах. З цією метою можна задіяти DALL-E 2, отримавши кілька варіантів картинок, високої якості, схожих на фотографії. Властиво, що користувач може завантажити отриманий продукт і редагувати його, максимально наближаючи до бажаного результату. Аналогом технології згенерованого ілюстративного контенту на підставі тексту слугує Midjourney, один із найпоширеніших інструментів із категорії Generative AI. Без сумніву, реконструкції подібного характеру помітно оживлять лекційний виклад.

За допомогою пошукової системи Google, Gemini або ChatGPT викладач легко підбере коротке тематичне відео, як варіант – «Перше Болгарське царство. Слов'янська імперія (681–1018)»: <https://www.youtube.com/watch?v=v4TeUvsgWw>. Такий застосунок не тільки унаочнить лекційний виклад, а й «перемкне» зосередженість слухачів. В результаті зміни каналу сприйняття з аудіального на візуальний і навпаки стане продуктивнішим й вдумливішим подальше прослуховування теорії, бо відбудеться «перезавантаження» уваги, а отже, відновиться її концентрація.

Наприкінці лекції варто дати здобувачам завдання для первинної перевірки почутого матеріалу. Цікаві й різнопланові варіанти можна розробити з поміччю інструментів ШІ: скласти глосарій з 10–15 слів базових термінів з історії Першого Болгарського царства, коротко пояснивши їхню суть; увідповіднити подію і дату; запропонувати виправити абзац із навмисними помилками (історичними, географічними, хронологічними); заповнити пропуски у реченнях і т.п. Пропозиції

AI широкі, викладач може поставити перед ним завдання, чітко прописавши рівень складності, вікові параметри здобувачів, та отримати від комп'ютерного інтелекту готові відповіді з їхнім детальним поясненням.

I, звісно ж, AI-рішення допоможуть умонтувати текстову інформацію лекції у презентацію. У такому випадку знадобляться Beautiful AI, Plus AI, Sendsteps, Gamma App, Synthesia, Canva Magic Design, Gamma App – сучасні види платформ, що дозволяють створювати естетично привабливі презентації, переписувати слайди, умонтовувати інтерактивні елементи, експортувати у PowerPoint чи інші формати. Частина з перелічених застосунків є платною, однак передбачені пробні версії, розробники надають кілька безкоштовних презентацій, уможливають безоплатне користування платформою протягом певного терміну, аби привабити споживача.

Таким чином, викладений матеріал засвідчив, що у процесі вивчення історії країн Центрально-Східної Європи доби середньовіччя та ранньомодерного часу викладачі можуть послуговуватися різними інструментами ШІ. Це дозволяє пришвидшити процес підготовки до занять, урізноманітнити їх, активізувати когнітивну діяльність здобувачів, посилити їхню зацікавленість у навчанні, допомагає лектору керувати інформацією та візуалізувати історію.

Заразом маємо розуміти, що залучення тієї чи іншої технології комп'ютерного інтелекту повинне націлюватися на розвиток у студентів критичного мислення та компетентності верифікації джерел, формувати у них стійке переконання у AI як помічнику, а не механічному виконавцю завдань замість них, повсякчас толерувати у студентському середовищі принцип академічної доброчесності.

### Список використаних джерел

1. Андрощук А., Малюга О. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*. 2024. Vol. 3. № 2. PP. 27–35. URL: [https://www.researchgate.net/publication/379491231\\_Vikoristanna\\_stucnogo\\_intelektu\\_u\\_visij\\_osviti\\_stan\\_i\\_tendencii](https://www.researchgate.net/publication/379491231_Vikoristanna_stucnogo_intelektu_u_visij_osviti_stan_i_tendencii) (дата звернення: 04.11.2025).
2. Величко К. Практичні аспекти використання штучного інтелекту в університетській освіті. *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості: збірник тез науково-методичних доповідей Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації* (Київ, 10 грудня 2024 р. – 20 січня 2025 р.). Київ – Львів – Торунь: Національний університет фізичного виховання і спорту України, Liha-Pres, 2025. С. 136–139. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi82/0061842.pdf> (дата звернення: 04.11.2025).
3. Hryn O., Shevel A., Shcherbyna N., Kubrak O., Zadorozhnyi K. Implementation of artificial intelligence in the system for detecting academic dishonesty in Ukrainian secondary and higher education institutions. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*. 2025. Vol. 13. № (2). PP. 445–458. URL: <https://doi.org/10.21533/pen.v13.i2.467> (дата звернення: 04.11.2025).
4. Ковалець Т. Штучний інтелект в історичній освіті: спостереження та перспективи. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича: Історія*. 2023. № 2. С. 143–148. URL: <https://hj.chnu.edu.ua/hj/article/view/315/314> (дата звернення: 10.11.2025).
5. Копилов С., Пігович І. Штучний інтелект у системі вищої історичної освіти: підходи, проблеми та перспективи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні*

технології. 2025. № 1 (141). С. 268–284. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/04/%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D0%B2.pdf> (дата звернення: 08.11.2025).

6. Лисенко Т., Привалко Е. Використання штучного інтелекту для персоналізації навчальних траєкторій студентів вищої школи в Україні. *Вісник науки та освіти*. (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»): журнал. Київ, 2025. № 2 (32). С. 1144–1156. URL: <http://ir.librarynmu.com/handle/123456789/16228> (дата звернення: 04.11.2025).

7. Михайлюк В. Сучасні технології у викладанні історії в школі: теоретичні засади студентської педагогічної практики. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 1, № 3, 2022, pp. 120–130. URL: <https://isg-journal.com/isjel/article/view/44> (дата звернення: 09.11.2025).

Дмитро Шенілев

## ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА РЕСУРСИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність теми зумовлена швидким розвитком цифрових технологій, які трансформують сучасну освітню реальність, створюючи нові можливості для занурення учнів у навчальний процес. Імерсивні технології – віртуальна (VR), доповнена (AR), змішана (MR) та розширена (XR) реальність – стають інструментом активного пізнання, що забезпечує досвід присутності, емоційну залученість і практико-орієнтованість навчання. Використання таких технологій сприяє переходу від традиційного відтворення знань до навчання через досвід і взаємодію, що особливо важливо для середньої освіти, де формується світогляд, наукове мислення та дослідницька культура молоді.

Стан розроблення проблеми відображений у працях провідних міжнародних організацій і науковців, які досліджують освітню цифровізацію та інноваційні технології: UNESCO Futures of Education (2021), European Digital Education Action Plan 2021–2027 (2020), OECD Education and Innovation 2030 (2023). В Україні питання інтеграції імерсивних технологій окреслено у Концепції розвитку цифрових компетентностей (2021), Державному стандарті базової середньої освіти (2020) та проекті «Освіта 4.0: Український світанок», що визначають пріоритети цифрової трансформації освітнього простору.

Мета дослідження полягає у розкритті потенціалу імерсивних технологій для розвитку середньої освіти, а завдання – проаналізувати можливості їх упровадження у навчальний процес, окреслити педагогічні умови ефективного використання та перспективи їх розвитку.

Імерсивні технології створюють новий тип освітнього середовища – інтерактивний, візуально насичений, емоційно залучений. У шкільній освіті вони можуть бути використані для вивчення природничих дисциплін через віртуальні лабораторії (*Labster, PraxiLabs*), у гуманітарних предметах – через реконструкцію історичних подій або культурних об'єктів (*Google Arts & Culture*), у професійному орієнтуванні – через симуляції діяльності фахівців різних галузей. Учитель у такій системі виконує роль фасилітатора, який організовує навчальний досвід, підтримує

пізнавальну активність і формує у здобувачів навички цифрової безпеки, медіаграмотності та етичного користування технологіями.

Імерсивні ресурси сприяють розвитку дослідницького мислення, міждисциплінарного бачення, колаборації та емпатії. Вони дозволяють відтворювати реальні процеси, недоступні в умовах традиційного навчання, забезпечуючи навчання «через досвід» і стимулюючи внутрішню мотивацію учнів. Водночас їх інтеграція вимагає педагогічного переосмислення навчальних цілей, методів оцінювання й підготовки вчителів до роботи з XR-середовищами.

Аналіз можливостей упровадження імерсивних технологій у навчальний процес, на нашу думку, охоплює кілька напрямів: змістовий (інтеграція цифрових ресурсів у навчальні програми); методичний (розроблення сценаріїв занять з використанням імерсивних засобів); організаційний (створення технічної та інституційної бази для використання XR-рішень); кадровий (підготовка педагогів до роботи у цифровому навчальному середовищі).

*Змістовий напрям* передбачає перегляд навчальних програм з метою інтеграції цифрових ресурсів, які підтримують імерсивне навчання. Йдеться не лише про технічне оновлення навчальних матеріалів, а про змістову трансформацію освітнього контенту, що забезпечує занурення учнів у пізнавальний процес. Насамперед визначаються теми та предмети, де використання імерсивних технологій є найбільш доцільним (віртуальні екскурсії у курсі історії, моделювання хімічних реакцій, фізичних явищ або складних біологічних процесів). Наступним кроком є розроблення або адаптація цифрового контенту, який відповідає навчальним цілям, створення тривимірних моделей, інтерактивних симуляцій, AR-додатків, VR-середовищ, що дають змогу учневі «проживати» навчальний досвід.

*Методичний напрям* спрямований на розроблення сценаріїв занять із використанням імерсивних технологій, що мають чітко визначені педагогічні цілі та очікувані результати. Кожне заняття має передбачати формування конкретних компетентностей, які розвиваються через інтерактивний досвід. Створюючи такі сценарії, учитель визначає послідовність дій учнів у віртуальному середовищі, способи взаємодії, рефлексивні завдання та методи оцінювання. Ефективність підвищується через поєднання імерсивних засобів із проблемно-орієнтованим, проєктним і дослідницьким навчанням.

*Організаційний напрям* охоплює створення необхідної технічної бази для ефективного впровадження XR-рішень. Йдеться про оснащення навчальних закладів сучасним обладнанням (VR-гарнітурами, AR-пристроями), продуктивними комп'ютерами, програмним забезпеченням для створення й редагування імерсивного контенту. На цьому етапі важливим завданням є відкриття спеціалізованих лабораторій або кабінетів цифрового навчання, адаптованих для VR/AR-активностей. Для забезпечення сталості процесу створюється система технічної підтримки для педагогів і здобувачів освіти, що включає навчальні консультації, інструкційні матеріали та супровід під час упровадження.

*Кадровий напрям* фокусується на формуванні готовності педагогів до роботи у цифровому навчальному середовищі (проведення курсів і тренінгів, присвячених методикам використання VR/AR у шкільному навчанні). Ефективним механізмом стає створення спільнот практиків, де педагоги можуть обмінюватися досвідом, обговорювати інновації, розробляти спільні освітні проєкти. Можливо запровадити

систему наставництва та підтримки, що допоможе вчителям на початкових етапах інтеграції імерсивних технологій.

Загалом сукупне врахування означених напрямів створює комплексну модель впровадження імерсивних технологій у середню освіту, у якій інноваційні інструменти поєднуються з педагогічною логікою, а технологічні можливості – із гуманістичними цінностями навчання. Сукупність означених напрямів представлено на рис.1.



Рис. 1. Основні напрями впровадження імерсивних технологій у систему середньої освіти

У підсумку зазначимо, що імерсивні технології відкривають новий вимір шкільної освіти, у якому знання перетворюються на інтерактивну подорож, а навчання – на процес дослідження й співтворчості. Їхнє впровадження сприяє формуванню компетентного, технологічно грамотного й творчо мислячого покоління, здатного діяти в умовах цифрового суспільства.

*Олена Шолох*

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасний розвиток української системи освіти, зумовлений процесами децентралізації, імплементацією Концепції "Нова українська школа" (НУШ), цифровою трансформацією та необхідністю протистояння викликам воєнного часу,

висуває кардинально нові вимоги до керівного складу закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Виконання лише адміністративно-контрольних функцій стає недостатнім. Суспільство та освітнє середовище потребують менеджерів-лідерів – фахівців, здатних до стратегічного бачення, трансформацій, управління змінами та формування інноваційної культури в колективі.

Магістерська підготовка є ключовим етапом професійного становлення, оскільки, згідно із Законом України «Про вищу освіту», вона передбачає набуття компетентностей інноваційного та дослідницького характеру [1]. Таким чином, формування лідерських якостей у майбутнього менеджера освіти під час навчання в магістратурі набуває не лише наукової, а й гострої соціально-педагогічної актуальності.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати особливості та визначити педагогічні умови формування лідерських якостей майбутнього менеджера освіти в умовах магістерської підготовки.

**Методологічну основу** становлять положення компетентнісного підходу (щодо визначення кінцевого результату освіти), системного підходу (щодо розгляду лідерства як інтегративної якості) та аксіологічного підходу (щодо формування ціннісного ставлення до лідерської ролі).

У сучасній українській педагогічній науці відбувається переосмислення ролі керівника закладу освіти. Термін «менеджер освіти» (Освітній менеджер) трактується не просто як особа, відповідальна за ресурси та виконання директив, а як професіонал, здатний до стратегічного планування, ефективного використання ресурсів, комунікації та, головне, трансформаційного лідерства [2]. Лідерські якості (у контексті управління освітою) – це інтегративний комплекс особистісно-професійних характеристик, що забезпечує здатність менеджера впливати на колектив для досягнення спільних стратегічних цілей, мотивувати співробітників до інноваційної діяльності та створювати сприятливий мікроклімат для професійного зростання. На відміну від адміністративних функцій (планування, контроль), лідерство фокусується на баченні, емпатії, інспірації та розвитку (В.Г. Кремень, С.О. Сисоєва) [3].

Ключові лідерські якості менеджера освіти включають:

- *Трансформаційний потенціал:* Здатність ініціювати та керувати глибинними змінами (НУШ, цифровізація).
- *Емоційний інтелект:* Уміння розпізнавати емоції власні та колективу, управляти конфліктами.
- *Візіонерство:* Наявність чіткого, комунікабельного бачення майбутнього розвитку ЗЗСО.
- *Делегування та довіра:* Здатність передавати повноваження та відповідальність, створюючи умови для розвитку автономії вчителів.

Формування лідерських якостей у майбутніх менеджерів освіти в магістратурі має низку специфічних особливостей, що відрізняють його від бізнес-освіти чи бакалаврату:

- *Контекстуалізація лідерства:* Лідерство розглядається виключно в соціально-педагогічному контексті. Це вимагає, того щоб магістрант умів поєднувати бюрократичні вимоги (державні стандарти, фінансова звітність) з гуманістичним підходом (орієнтація на потреби здобувачів освіти та педагогів). Лідерство тут є етичним та відповідальним [5].

- *Інтеграція з інноваційним менеджментом*: Лідерство менеджера освіти нерозривно пов'язане зі здатністю управляти інноваціями. Формування лідерських якостей відбувається через освоєння інструментів інноваційного менеджменту (Design Thinking, управління проектами, змінами), оскільки керівник ЗЗСО є, перш за все, лідером освітніх трансформацій.

- *Формування емоційної стійкості (Resilience)*: В умовах постійної кризи (військові виклики, пандемія, реформи) необхідною лідерською якістю стає психологічна стійкість. Навчання має включати тренінги з антикризового лідерства та емоційної саморегуляції, що є віддзеркаленням потреб сучасної історичної доби.

- *Акцент на колективному лідерстві*: На відміну від індивідуального лідерства, магістерська підготовка має формувати здатність делегувати лідерські повноваження вчителям та створювати команди змін, розвиваючи горизонтальні зв'язки у закладі [6].

Ефективне формування лідерських якостей можливе лише за дотримання певних організаційно-педагогічних умов та використання активних технологій.

*Організаційно-педагогічні умови включають* технології реалізації вмотивованих особистісних та професійних якостей майбутнього керівника, усвідомлення мети формування лідерських якостей.

*Практико-орієнтоване середовище* забезпечить використання кейс-методів (аналіз реальних управлінських та етичних дилем); симуляційних ігор (антикризовий штаб ЗЗСО); проектного менеджменту (розробка та захист реальних освітніх проектів); розвиток дії та прийняття раціональних рішень в умовах ситуаційного менеджменту.

*Навчання в системі менторства та коучингу* дає змогу залучити до викладання успішних керівників-інноваторів як менторів; організувати супервізійні групи для обговорення викликів, пов'язаних із впровадженням змін.

*Розвиток рефлексії та самопізнання* забезпечує процес ведення лідерських щоденників (Leadership Diaries); застосування інструментів самооцінки (тести, опитування); створення індивідуальних планів професійного розвитку; формування ціннісного компонента та внутрішньої мотивації до самовдосконалення.

*Формування комунікативних навичок* сприяє проведенню тренінгів публічних виступів; дебатів щодо освітньої політики; вправ з медіації та управління конфліктами, набуттю навичок впливу, переконання та діалогу з різними стейкхолдерами.

**Висновки.** Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що формування лідерських якостей у майбутнього менеджера освіти є пріоритетним завданням магістерської підготовки, яке виходить за рамки традиційного навчання менеджменту:

1. Лідерські якості для менеджера освіти XXI століття – це інтегративна, контекстуально-орієнтована якість, що поєднує трансформаційне бачення, емоційний інтелект та інноваційну готовність в умовах соціально-педагогічної відповідальності.

2. Особливості формування лідерства в магістратурі полягають у його тісному зв'язку з інноваційним та антикризовим менеджментом та необхідністю формування етичного й колективного лідерства.

3. Ефективність процесу забезпечується дотриманням педагогічних умов: застосуванням практико-орієнтованих, інтерактивних технологій (симуляції,

проекти) та впровадженням системи менторства, що сприяє переходу магістранта від пасивного споживача знань до активного творця управлінських змін.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці валідного діагностичного інструментарію для оцінки рівня сформованості лідерських якостей у динаміці магістерської підготовки та створенні авторської моделі підготовки лідерів змін для ЗЗСО.

### Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (зі змінами).
2. Луговий В. І. Трансформація вищої освіти України: глобальний контекст. *Вища освіта України*. 2018. № 3(69). С. 5–12.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в умовах трансформаційних змін в Україні. Київ : Знання, 2019. 320 с.
4. Сисоева С. О. Лідерство в освіті: сутнісні характеристики та моделі формування. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. № 3–4. С. 13–21.
5. Онищук Л. О. Формування етичної складової лідерської компетентності керівників закладів освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. Вип. 31. С. 101–107.
6. Шапран О. А. Проблеми та перспективи підготовки магістрів освітнього менеджменту до управління інноваційними процесами. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка, соціальна робота. 2020. Вип. 2(47). С. 256–260.

*Наталія Щербина*

### ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ АКАДЕМІЇ УКРАЇНИ

Сучасне динамічне глобалізоване суспільство перебуває в умовах трансформації й пошуків нових парадигм, зокрема й освітніх. Українська освіта та наука попри все продовжують не лише функціонувати, а й динамічно розвиватися. Це має неабияке значення в контексті сьогодення, оскільки якісна підготовка прийдешніх поколінь фахівців різних сфер є запорукою сталого розвитку всієї нашої держави. Тому пошук оптимальних умов і способів якісної підготовки здобувачів освіти, особливо в умовах війни, не викликає сумнівів.

Метою дослідження є визначення засадничих принципів формування академічної культури здобувачів вищої освіти в умовах сучасних викликів у Пенітенціарній академії України. Для досягнення поставленої мети поставимо наступні дослідницькі завдання: окреслити зміст поняття «академічна культура» та навести способи її формування під час освітнього процесу.

Поняття «академічна культура» в науковій літературі відображено значним масивом наукових праць. Так, Л.О. Поліщук та К.А. Гайдукевич розглянули це поняття в контексті його значимості для закладів вищої освіти України та виокремили стратегічні напрями розвитку академічної культури в Україні Загалом

ці дослідники акцентують на дотриманні академічної доброчесності як основи академічної культури [2, с. 28].

О.М. Семенов у навчальному посібнику «Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти: навчальний посібник» розуміє поняття академічної культури як інтелектуально-етичну систему цінностей, мотивацій, переконань та сприйняття, які визначають професійну діяльність в освіті та науці, систему цінностей, традицій, норм, правил, зразків поведінки проведення наукового дослідження, способів діяльності, принципів спілкування, що ґрунтується на педагогічно адаптованому досвіді наукової пізнавальної діяльності; культуру високої духовності і моралі, культуру особливої поведінки і спілкування людей, які професійно покликані забезпечувати трансляцію культурних цінностей; культуру високої якості праці і відповідальності за її результати, культуру толерантності і педагогічного оптимізму. На думку науковця, академічна культура відображає ставлення до відносин, цінностей і способів поведінки, які є спільними для всіх, хто працює і навчається в університеті. Академічну культуру О.М. Семенов розглядає як одну із складників «м'яких» навичок [3, с. 22–23]. Схожої думки дотримується й науковці А.О. Козинець та С.М. Ягодзінський. Вони розуміють академічну культуру та доброчесність здобувачів як сукупність цінностей, норм, правил і поведінки, які визначають якість освітнього процесу та сприяють формуванню відповідальних, критично мислячих і творчих особистостей. Цей комплекс понять охоплює не лише дотримання академічних норм (наприклад, відсутність плагіату, чесність на іспитах), але й розвиток таких якостей, як критичне мислення, креативність, комунікативні навички та соціальна відповідальність [1, с. 18]. Науковці також акцентують на тому, що, академічна культура є багатограним поняттям, яке включає безліч складових: педагогічна майстерність та досвід, знання, особисті якості, вміння та професіоналізм вчителя, академічна комунікація, культура академічного письма та читання, культура розумової праці, переконання та нагадування, сприйняття та усвідомленні матеріалу [1, с. 18].

Отже, у нашому дослідженні ми також будемо використовувати поняття «академічної культури» як полікомпонентне поняття, яке передбачає не лише дотримання академічної доброчесності, а передусім є світоглядним переконанням науковця. Тому під час освітнього процесу прагнемо забезпечити формування цих цінностей у здобувачів вищої освіти.

У Пенітенціарній академії України для здобувачів вищої освіти першого курсу викладається курс «Основи наукових досліджень та академічної доброчесності», який має на меті формувати академічну культуру курсантів та студентів нашого навчального закладу. Одним із ключових принципів на якому будується викладання цієї дисципліни є аксіологічний. Ми формуємо академічну культуру як цінність, рушій нашого спільного із здобувачами освіти розвитку й самовдосконалення. На нашу думку, важливо надати здобувачу освіти, який ще переживає процес адаптації у новому навчальному середовищі до умов навчання у закладі вищої освіти, якщо мова йде про курсантів, то тут ще додаються специфічні умови навчання, віру у власні сили, важливо підкреслити, що процес отримання нових знань, це цікавий, творчий процес. Звісно, він потребує певних зусиль, але вони посильні. З цією метою здобувачі освіти зустрічаються з науковцями, які презентують результати своїх робіт, присвячені викликам сьогодення, наприклад, історик Михайло Жирохов розповідав про власне наукове бачення облоги Чернігова

в 2022 році. На наше переконання, такі зустрічі підкреслюють важливість наукових знань й їх з'язок із сьогоденням.

Як показує досвід, ще одним мотиваційним фактором є відвідування Чернігівської обласної універсальної наукової бібліотеки імені Софії та Олександра Русових. Під час виїзного практичного заняття, яке відбувається у цій книгозбірні, здобувачі освіти знайомляться із історією та сучасністю найбільшої наукової бібліотеки Чернігівщини, її основними відділами, а також основними напрямками діяльності. Таким чином формується розуміння того, що сучасна бібліотека це не лише місце зберігання книг, а й потужний культурний, освітній та науковий простір, який варто використовувати в науковій діяльності.

Окрім пізнавального інтересу, на наше переконання, дуже важливо формувати й культуру академічного спілкування. На жаль, в умовах пандемії COVID-19 та російської військової агресії, значну частину навчання в закладах середньої освіти курсанти та студенти провели в дистанційному форматі, що зумовили певні труднощі в комунікації, особливо, коли мова йде про науковий стиль мовлення. З метою розвитку комунікативних здібностей та отримання позитивного досвіду наукової комунікації в кожній із навчальних груп відбувається міні наукова конференція. Протягом вивчення курсу кожен здобувач готує навчальний реферат, який формує академічну культуру, розвиває критичне мислення та формує компетентності, необхідні для подальшої наукової роботи, передусім написання курсових робіт. Проведення міні конференції дозволяє презентувати результати своєї наукової діяльності в максимально комфортних умовах і разом з тим відчувати задоволення від хоч і спрощеної, але наукової діяльності. Найбільш цікаві теми згодом доопрацьовуються і їх автори беруть участь у вузівських та міжвузівських наукових заходах.

Отже, академічна культура є багатогранним поняттям, що включає цінності, норми, поведінкові моделі та професійні та особистісні якості, необхідні для високої якості освітнього процесу та наукової діяльності. Наведений досвід демонструє, що завдяки аксіологічному та діяльнісному підході вдається сформуванню позитивне ставлення здобувачів освіти до наукової діяльності, зацікавити їх процесом здобуття нових наукових знань й сприяти їх психологічній адаптації до умов навчання в закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

### Список використаних джерел

1. Козинець А.О., Ягодзінський С.М. Академічна культура та доброчесність здобувачів як компетентісна складова їх професійного розвитку. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 77. С. 17–22.
2. Поліщук Л.О., Гайдукевич К. А. Академічна культура закладів вищої освіти України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*: наук. журнал. 2023. № 2. С. 28–35.
3. Семенов О.М. Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти: навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. 218 с

## ТУРИЗМ ПАМ'ЯТІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ: ОСВІТНІЙ І ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

У статті розглядається феномен туризму пам'яті як ефективного інструменту формування громадянської свідомості молоді в сучасних умовах. З'ясовано освітній та виховний потенціал цього виду туризму, його роль у формуванні історичної пам'яті, національної ідентичності, розвитку критичного мислення та емпатії. Особливу увагу приділено проектам, що реалізуються на Чернігівщині після подій 2022 року, зокрема ініціативам місцевих громад і закладів освіти, спрямованих на створення маршрутів пам'яті та інтеграцію усної історичних матеріалів у навчальний процес.

В умовах російсько-української війни особливої актуальності набувають питання збереження історичної пам'яті та виховання громадянської свідомості молоді. Український соціум перебуває на етапі глибокого переосмислення минулого, переоцінки історичних маркерів та трансформації форм колективної пам'яті. Саме в цей час важливо шукати ефективні інструменти, які поєднують знання, емоції та дію, сприяючи формуванню активної громадянської позиції. Одним із таких інструментів є туризм пам'яті – форма культурно-просвітницької діяльності, спрямована на пізнання історії через відвідування місць пам'яті, взаємодію з носіями досвіду та осмислення подій минулого.

Туризм пам'яті має потужний освітній і виховний потенціал, адже дозволяє не лише засвоїти історичні знання, а й сформувати емоційно-ціннісне ставлення до історії, зрозуміти особистий вимір минулого та сучасного. Через безпосередній контакт із місцями подій молодь вчиться співпереживати, аналізувати, усвідомлювати свою причетність до спільного історичного досвіду.

У європейському гуманітарному дискурсі туризм пам'яті інтерпретується як складова широкого поля «memory studies» (студій пам'яті), де пам'ять розглядається не як суто індивідуальний психологічний акт, а як суспільна практика. Фундаментальні праці П. Нори, М. Хальбвакса, Е. Гобсбаума заклали теоретичні основи розуміння пам'яті як соціального конструкту [1]. В українському науковому просторі вагомий внесок у розробку цієї проблематики зробили А. Киридон, В. Бушанський, Л. Нагорна, які аналізують пам'ять як ключовий чинник культурної ідентичності [2-4].

Сучасна українська історіографія усної історії демонструє утвердження аналітичних підходів, сфокусованих на дослідженні повсякденності та суб'єктивних форм переживання (праці Г. Грінченко, О. Кісь, О. Коляструк) [5-7]. Усна історія постає як методологічно релевантний інструмент репрезентації автентичних наративів, здатних відтворювати приховані виміри приватного життя та емоційного досвіду, які часто залишаються поза межами офіційних історичних дискурсів. Попри активний розвиток напряму «усна історія війни», питання інтеграції практик пам'яті в освітню та туристичну сфери потребують подальшого теоретико-методологічного обґрунтування. Туризм пам'яті може розглядатися як перспективний формат публічної історії, що синтезує дослідницьку, освітню та культурну функції.

Метою роботи є визначення ролі туризму пам'яті як чинника формування громадянської свідомості молоді та окреслення його освітнього й виховного потенціалу в умовах сучасних суспільних викликів. Досягнення мети передбачає: уточнення сутності поняття «туризм пам'яті»; визначення його місця в системі історико-культурної освіти; аналіз практик, реалізованих у громадах Чернігівщини; розкриття значення цих ініціатив для формування національної ідентичності молодого покоління.

Туризм пам'яті є частиною освітнього процесу, який поєднує історичну, культурну, емоційну й етичну складові. Його сутність полягає у конструюванні простору діалогу між минулим і сучасним, де історія трансформується з навчальної дисципліни в екзистенційний досвід. Такі форми діяльності уможливають візуалізацію історії у матеріальних об'єктах (меморіали, місця бойових дій, руїни) та людських спогадах. Саме тому туризм пам'яті часто спирається на усноісторичні джерела – інтерв'ю, спогади, розповіді очевидців, які надають особистісного звучання історичним подіям [6]. Це дозволяє відійти від сухого викладу фактів до розуміння «живої історії».

Події 2022 року на Чернігівщині стали каталізатором регіональних ініціатив, спрямованих на збереження та інтерпретацію історичної пам'яті. Вже влітку того ж року студенти Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського розпочали системне збирання усних свідчень жителів деокупованих громад, фіксуючи індивідуальний досвід війни та особливості повсякденного життя в умовах тимчасової окупації. Ця діяльність стала важливою складовою формування локальних архівів пам'яті та сприяла розширенню наукового підґрунтя для подальших досліджень воєнної травми й трансформацій соціокультурного середовища регіону. Цей проект охопив Чернігівську, Городнянську, Київську, Михайло-Коцюбинську, Ріпкинську, Сновську, Козелецьку громади та інші населені пункти області. Зібрані матеріали формують базу для створення маршрутів пам'яті, присвячених подіям війни, героїзму місцевих жителів та практикам взаємодопомоги в умовах окупації.

Така діяльність має подвійний ефект: з одного боку – сприяє дослідженню локальної історії, з іншого – формує у студентів почуття відповідальності та громадянської приналежності.

Туризм пам'яті виступає каталізатором розвитку ключових компетентностей: критичного мислення, емпатії, комунікативних навичок та здатності до рефлексії. Під час відвідування місць пам'яті молодь не лише отримує інформацію, а й переживає певний емоційний досвід, формуючи власну ціннісну позицію щодо держави, війни та людської гідності.

Важливим аспектом є залучення молоді до діяльнісного компонента: участь у підготовці екскурсій, розробці маршрутів чи організації виставок розвиває навички командної роботи («soft skills»), медіаграмотності та соціальної відповідальності. Для університетської спільноти такі ініціативи слугують ефективною платформою для налагодження співпраці між академічними установами, органами влади, музеями та громадянським суспільством, забезпечуючи обмін знаннями й посилення взаємодії в гуманітарній сфері [5].

Інтеграція туризму пам'яті в освітній процес передбачає використання міждисциплінарних підходів – історичного, культурологічного, етнографічного та педагогічного. Це відкриває перспективи для створення комплексних освітніх

маршрутів, що поєднують теоретичне навчання з польовою дослідницькою практикою.

Перспективним напрямом є цифровізація зібраних матеріалів. На основі усноісторичних свідчень можуть бути створені студентські мультимедійні проекти, віртуальні тури, документальні фільми. Це не лише популяризує локальну історію, а й інтегрує її у загальнонаціональний історичний наратив, роблячи доступною для широкого загалу.

Туризм пам'яті є стратегічно важливою складовою сучасної гуманітарної освіти та національно-патріотичного виховання. Він гармонійно поєднує науковий підхід із практичним досвідом, сприяючи формуванню ціннісного ставлення до минулого та соціальної відповідальності. У контексті війни 2022 року цей напрям набув особливого значення як спосіб осмислення подій, подолання травматичного досвіду та відновлення довіри в громадах.

Досвід Чернігівщини переконливо демонструє, що залучення студентської молоді до документування, дослідження та репрезентації місць пам'яті сприяє становленню громадянина нового типу – активного, свідомого, гуманістично орієнтованого. Таким чином, туризм пам'яті виступає не лише інструментом ретроспективного пізнання, а й дієвим механізмом конструювання майбутнього, заснованого на історичній правді, гідності та солідарній відповідальності за долю України.

### Список використаних джерел

1. Осіпчук С. Memory studies: концептуальні засади дослідження. *Сторінки історії*: зб. наук. праць. 2012. № 34. С. 240-252.
2. Киридон А. Гетеротопії пам'яті. Теоретико-методологічні проблеми студій пам'яті. Київ : Ніка-Центр, 2016. 320 с.
3. Бушанський В. Історична пам'ять: поняття і феноменологія *Культура історичної пам'яті: європейський та український досвід*; за загальною редакцією Ю. Шаповала. Київ: ІПІЕНД, 2013. С. 93-114.
4. Нагорна Л. П. Історична пам'ять: теорії, дискурси, рефлексії. Київ: ІПІЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2012. 328 с.
5. Грінченко Г., Реброва І., Романова І. Усна історія в пострадянських дослідницьких практиках. URL: <https://uamoderna.com/md/grinchenko-rebrova-romanova-oh>
6. Кісь О. Усна історія: становлення, проблематика, методологічні засади URL: [https://uamoderna.com/images/archiv/11/2\\_UM\\_11\\_Vstup\\_Kis.pdf](https://uamoderna.com/images/archiv/11/2_UM_11_Vstup_Kis.pdf)
7. Коляструк О.А. Вислухати – почути – зрозуміти – передати: актуальний досвід сучасних усноісторичних досліджень. *Усна історія: теорія, практика та перспективи* : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., Вінниця, 25-26 жовт. 2022 р. / Вінниця : ОУНБ. Вінниця, 2022. С. 14-21.

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВОЇ ІСТОРІЇ У ЗВО

**Актуальність теми.** У контексті європейського спрямування розвитку українського суспільства особливої значущості набуває впровадження у сфері освіти принципів забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків.

Базові принципи, цільові групи, стратегічні цілі та завдання реалізації державної політики щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків у сфері освіти визначає Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року. Її реалізація передбачає впровадження гендерних підходів в освітньої-виховний процес ЗВО, удосконалення освітніх програм із урахуванням гендерної складової і на цій основі оновлення змісту навчальних дисциплін.

Дисципліною, яка потребує першочергової уваги, є історія, і, особливо історія України. Саме історична наука відіграє провідну роль у формуванні світогляду і громадянської позиції здобувачів освіти. Від того, наскільки історія гендерно чутлива, наскільки вона відтворює роль чоловіків та жінок у її творенні, буде залежати повноцінне розуміння суспільно-політичних, економічних, соціальних і культурних процесів на всіх етапах розвитку людського суспільства з урахуванням гендерної складової.

**Аналіз останніх досліджень.** Гендерну проблематику в українській освіті розвивають О. Бондарчук, Т. Бутурім, С. Вихор, Т. Говорун, Т. Голованова, М. Голубева, Т. Дороніна, О. Кікінеджи, В. Кравець. Гендерну чутливість як підхід, метод, чинник, як основу гендерної культури розглядають Т. Вороніна, Т. Дороніна, Я. Пузиренко, М. Штильова. Теоретичне обґрунтування необхідності впровадження гендерних підходів в освіті здійснюють М. Байдак, Л. Буряк, Т. Вороніна, І. Левчук, І. Рибачок, І. Савченко. Гендерні підходи в історичній науці відстоюють Н. Аніщук, О. Кісь, Дж. Келлі, Л. Гентош, Л. Яценко, М. Рубчак, Л. Смоляр.

Не зважаючи на широкий спектр гендерологічних досліджень, залишається недостатньо вивченим питання гендерно чутливої історичної науки і української історії.

**Метою** нашої розвідки є здійснення комплексного та системного аналізу проблем викладання гендерно чутливої історії у ЗВО та обґрунтування необхідності впровадження гендерного підходу у процесі викладання історії.

Для реалізації цієї мети необхідно дати теоретичне визначення понять «гендерна чутливість», «гендерно чутлива історія» та довести важливість застосування гендерних підходів в історії України як нового напрямку методології сучасної гуманітарної науки.

**Основні результати дослідження.** Одним із напрямів реалізації Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року є перегляд і вдосконалення освітніх програм і навчальних курсів у ЗВО з урахуванням гендерної складової. Предметом нашого дослідження стала гендерна збалансованість історії України як навчальної дисципліни і галузі знань.

Автор розглядає означену проблему через призму гендерної чутливості. *Гендерна чутливість* – це підхід, який враховує та реагує на специфічні потреби та

проблеми жінок і чоловіків у всіх сферах життя, включаючи мову, поведінку та соціальні взаємодії [9].

Уперше з визначенням даного терміну зустрічаємося у документах IV Всесвітньої конференції ООН із питань жінок (Пекін, 1995 р.). Прийняті на конференції Пекінська декларація [9] та Платформа дій стали ключовими міжнародними документами для досягнення гендерної рівності шляхом усунення дискримінації та нерівності. Сферами застосування гендерної чутливості є репродуктивне здоров'я, освіта, правозахисна діяльність із метою гарантування ставлення до всіх людей незалежно від їхньої статі, гендерної ідентичності та інших ознак.

Однією з перших в освітній сфері методологічний аналіз поняття «гендерна чутливість» здійснила Т. Вороніна. Розглядаючи проблему в педагогічному аспекті, вчена наголошує на тому, що «Гендерна чутливість» – це бачення проблем нерівності, дискримінації за статевими ознаками стосовно і чоловіків, і жінок у всіх різноманітних проявах [4].

Т. Вороніна вважає гендерну чутливість основою гендерної культури. Продовжуючи означену думку, Т. Дороніна наголошує на тому, що «розуміння гендерної чутливості як основи гендерної культури особистості, що закладає ґрунт для формування гендерно збалансованого суспільства, на наш погляд, повинно стати провідним завданням у навчально-виховному процесі вищої школи» [6].

Більшість учених схиляється до думки, що шлях формування гендерної чутливості – це залучення до навчального процесу принципу гендерної збалансованості. Гендерна збалансованість – усунення статевої ієрархії у суспільстві, коли одна стать – чільна, а інша – підлегла. Від ієрархії страждають обидва: жінка не може повною мірою реалізувати свій потенціал як особистість, чоловік змушений усе життя бути на межі, доводячи, що він найсильніший, найрозумніший, найхоробріший, що він далекий від емоцій і «слабостей». Домінування однієї статі над іншою спричиняє такі явні порушення прав людини, як насильство. Гендерна збалансованість в освіті вимагає змістовного перегляду навчальних дисциплін, розробки та використання інтерактивних методик та розвитку гендерної чутливості задля виявлення різних форм дискримінації та порушення прав людини за статевими ознаками [4].

Цілком логічним на цьому тлі є звернення нашої уваги до проблем викладання гендерно чутливої історії. Нам необхідно відповідати на питання: «Чи відповідає зміст історії як навчального предмета принципу гендерної збалансованості?».

О. Кісь – президентка Української асоціації дослідників жіночої історії окреслює коло питань, які спонукають нас подивитися на історію крізь «гендерні окуляри». Жінки завжди становили принаймні половину людства. Чому ж їх годі відшукати у літописах, історичних трактатах та шкільних підручниках? Як жінки стали «невидимими» для істориків, і чи можна тепер почути ці приховані голоси історії?

Час розібратися, що спільного між патріархатом і матріархатом, та як долати андроцентризм історичних досліджень. Цікаво спостерігати як жінки досвідчують, пам'ятають і розповідають історичні події, та чи відрізняється їх версія від чоловічої [1].

На ці запитання намагаються дати відповіді вчені, починаючи з 80-х років ХХ ст. Коли американка Джоан Скотт започаткувала «жіночі студії» в історії і запропонувала покласти край протиставленню «чоловічої» та «жіночої» історії, колеги Дж. Скотт у різних країнах погодилися з тим, що гендерний підхід, чи, точніше, урахування гендерного фактору є необхідним у будь-яких соціальних дослідженнях. Першими про нові перспективи заговорили колеги й співвітчизниці Дж. Скотт – американські жінки-історики Герда Лернер, Джоан Келлі, Наталі Земон [5, с.16]. Гендер став «корисною категорією історичного аналізу» [5, с. 24]. У історичних дослідженнях став застосовуватися гендерний підхід, який передбачав урахування досвіду та інтересів як жінок, так і чоловіків, а також аналіз влади, очікувань, та соціальних ролей, пов'язаних із гендером.

90-ті роки ХХ століття означилися появою такої галузі як гендерна історія. Її основою стала постмодерністська гендерна концепція, яка на перше місце ставила визнання досвіду, інтересів, цінностей будь-якої особистості, незалежно від її статі. Було покладено початок інтенсивного застосування гендерної експертизи текстів у історичних науках. Замість утилітарного підходу до джерел приватного походження (з яких раніше бралися лише загальнозначимі факти соціально-політичної історії) почали практикувати «біографічний метод», в основі якого – реконструкція однієї чи кількох доль, вплив на них соціально-економічних і політичних катаклізмів. У науці з'являється таке поняття як гендерна експертиза соціально-історичних явищ.

Гендерні дослідження і гендерні студії отримали теоретичний розвиток і практичні напрацювання в Україні кінця ХХ–початку ХХІ ст. Як зазначала М. Богачевська-Хомяк, суспільство переосмислює ролі жінок і чоловіків [3]. Збірка «Жіночі студії в Україні: жінки в історії та сьогодні»[7] розкриває роль українського жіноцтва у Х–ХХ ст. і розглядає жінку як суб'єкт історичного розвитку.

О.Кісь розглядає гендерний аспект історії через призму дослідження досвіду жінок, виявлення сексизму та аналізу впливу гендерних стереотипів на історичні процеси [8]. На її думку, гендерний підхід в історіографії та історичних дослідженнях передбачає урахування досвіду та інтересів як жінок, так і чоловіків, а також аналіз очікувань та соціальних ролей, пов'язаних із гендером.

Гендерний підхід, як багатогранне бачення історичного процесу, що передбачає діалог статей у плані реконструкції історичного розвитку з урахуванням форм їх взаємодії і взаємодоповнення. Як стверджує Н. Аніщук, без гендерного підходу, тобто без з'ясування ролі жінки й чоловіка в сучасному житті, тих специфічних внесків, які кожен із них робить у розвиток суспільства, неможливо сьогодні уявити будь-яке серйозне наукове дослідження у сфері соціальних наук – психології, політології, соціології, історії та ін.

**Висновки.** Таким чином, не можна не погодитися з твердженням Мар'яни Рубчак, що гендер виявляється найефективнішим засобом, аби перемістити жінок з узбіччя історії до її центру, тим самим змінюючи підхід до написання їхньої подальшої історії [5, с.8].

А проблеми викладання гендерно чутливої історії можна вирішити шляхом імплементації гендерного підходу в процес викладання. В історії України за допомогою гендерного підходу можна дослідити життєдіяльність жінок на різних історичних етапах розвитку українського суспільства, зокрема, за такими напрямками, як жінки і державотворчі процеси, роль жінок у розвитку української дипломатії, соціально-правовий статус української жінки в різні історичні періоди;

жінки і соціально-економічний розвиток; виробництво знань: освіта, наука; жінки-меценатки; жінки в часи воєн і революцій: насильство, спротив, виживання; основні етапи жіночого руху, емансипація, феміністські практики; культурні репрезентації жіночого досвіду (література, візуальне мистецтво, кіно, музей); жінки і влада: лідерство, політика, само врядування, голос жінки в усній історії тощо.

Але, важливо розуміти, що піднімаючи, окреслюючи, аналізуючи роль жінки в історії, не можна допустити недооцінки чоловіків, продукування їхньої меншовартості. Слід пам'ятати, що саме гендерна чутливість – це і є підхід, який ураховує та реагує на специфічні потреби та проблеми жінок і чоловіків у всіх сферах життя, включаючи мову, поведінку та соціальні взаємодії.

### Список використаних джерел

1. Андрійчук Т., АкварельнаК. Оксана Кісь: «Жінки – не слабка стать». URL: [URL:https://theukrainians.org/okšana-kis/](https://theukrainians.org/okšana-kis/)
2. Аніщук Н.В. Гендерний підхід в історії України. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Історичні науки. Том 34 (73) № 3 2023. С. 251–255.
3. Богачевська-Хомяк М. Суспільство переосмислює роль жінок і чоловіків в Україні. *Очима жінок*. 2000. С.34–40.
4. Вороніна Т. Гендерна чутливість і гендерна культура. URL: <https://osvita.ua/school/method/1009/>
5. Гендерний підхід: історія, культура, суспільство. / Під. Ред. Ліліани Гентош, Оксани Кісь. Львів: ВНТЛ-Класика, 2003. 250 с. URL: <http://institutes.lnu.edu.ua/historical-research/publications/gendernyj-pidhid-istoriya-kultura-suspilstvo/>
6. Дороніна Т. Гендерна чутливість. *Енциклопедія прав людини: соціально-педагогічний аспект / [Колективна монографія]*, за заг.ред. Н.А.Сейко. Житомир: Волинь, 2014. С. 142–145.
7. Жіночі студії в Україні: Жінка в історії та сьогодні / За заг. ред. Л.О.Смоляр. Одеса: Астропринт, 1999. 440 с.
8. Кісь О. «Жіноча історія як феміністичний проект». URL: <https://genderindetail.org.ua/news/lektsiya-oxani-kis-zhinocha-istoriya-yak-feministichniy-proekt-134447.html>
9. Пекінська декларація, прийнята на четвертій Всесвітній конференції зі становища жінок 15 вересня 1995 року. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_507#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_507#Text)

## ПЕДАГОГІЧНА ПЕРСОНАЛІЯ ЯК МАРКЕР ІСТОРИЧНОЇ ЕПОХИ

Сучасна історико-педагогічна наука – це час біографічних досліджень, коли минуле історії освіти осмислюється, оцінюється, порівнюється з теперішнім кризь життя та діяльність відомих або маловідомих педагогів, які завдяки результатам своєї діяльності стали символами окремих історичних періодів і уособили розвиток суспільства та переломні події поступу народів.

Персоналія – це таке ціле, яке, не зважаючи на множинність своїх складових, утворює реальну, своєрідну і самоцінну єдність своїх часткових функцій, здійснює єдину, цілеспрямовану «самодіяльність». Епітет «педагогічна» окреслює коло наукових інтересів і діяльності особистості, а також предметне коло для дослідника – педагогічний дискурс. Педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель [8, с. 42].

Дослідження педагогічної персоналії має включати: 1) життєпис педагога («особистісну» історію); 2) власний, особистісний підхід до розгляду педагогічного процесу; 3) предметний підхід (включеність або невключеність у тогочасний педагогічний процес); 4) ідейно-соціальні, культурницькі засади (розмаїття зв'язків з епохою, міра й сила їх впливів на педагогічні погляди) [8, с. 43].

У більшості підручників і посібників з історії педагогіки історико-педагогічний процес розглядається кризь призму біографій педагогів або історичних персоналій, дотичних до розвитку освіти, науки, культури. О. Сухомлинська зазначає, що педагогічна біографія є основою змісту навчальних курсів з історії педагогіки у закладах вищої освіти більшості країн світу, в тому числі й в Україні [8, с. 37].

Значний науково-теоретичний і практичний досвід дослідження педагогічних персоналій акумулюють близько 160 захищених в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. докторських і кандидатських дисертацій та понад 80 колективних, індивідуальних монографій і навчальних посібників, безліч журнальних статей і матеріалів наукових конференцій, антологій, бібліографічних і біобібліографічних видань, інших видів літератури [4, с. 28].

У вивченні й популяризації життя і творчості педагогічних персоналій зростає роль колективних наукових зібрань, які мають різний формат (наукові, науково-практичні конференції, семінари, читання, круглі столи тощо), рівень (міжнародні, всеукраїнські, регіональні тощо), інші характеристики. Вони активізують науково-педагогічний дискурс та зосереджують увагу вчених-педагогів і освітян-практиків на ліквідації прогалів і перспективах розвитку педагогічної біографістики України [4, с. 417].

У сучасній історико-педагогічній науці спостерігається активний розвиток окремих персоніфікованих напрямів (ушинськознавство, макаренкознавство, сухомлиністика, русовознавство) та поступовий вихід за межі найпопулярнішого періоду історико-біографічних студій другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. (на нього припадає до 75–80 % усіх праць) і спрямування уваги на дослідження життєдіяльності педагогічних персоналій в історичній ретроспективі ХІІ – ХVІІІ ст. та за радянського і сучасного періодів [4, с. 416].

О. Сухомлинська наголошує, що педагогічна персоналія репрезентує доробок того чи іншого педагога як індивідуального творця, але передусім як виразника думки та практики своєї епохи [8, с. 37]. Крім цього, саме життя педагога, його особиста біографія часто є основою наукової реконструкції епохи, висвітлює загально педагогічний досвід того чи іншого періоду [7, с. 20].

Серед педагогів можна виокремити тих, чия діяльність є маркером епохи, оскільки їхні погляди та факти професійного життя визначаються суспільними подіями та явищами, що є провідними для країни на певному етапі її розвитку. Більше того, наукова та практична спадщина видатних педагогів визначає вектори розвитку суспільства у найближчому майбутньому. Педагог формує у своїй творчості парадигму, яка може проявлятися через кілька десятиліть [7, с. 20]. О. Сухомлинська вважає, що нинішні й майбутні історики звертатимуться до особистостей як до носіїв певних цінностей, що їх вони перетворюють у процесі своєї діяльності в явища культури [8, с. 42].

Через знання педагогічних персоналій, їхніх ідей і практичної діяльності ми можемо краще зрозуміти норми та цінності суспільства, у якому жив педагог.

До педагогічних персоналій – маркерів своєї епохи ми відносимо Володимира Мономаха, Григорія Сковороду, Костянтина Ушинського, Антона Макаренка, Василя Сухомлинського.

Князь Володимир Мономах (1053–1125) віднесений до педагогічних персоналій, оскільки він є автором найдавнішого у вітчизняній педагогічній думці твору «Повчання дітям» (1117). Саме з цієї причини знаходимо згадку про нього у переважній більшості підручників, посібників і хрестоматій з історії педагогіки окресленого періоду. У «Повчанні» проголошені ідеї, що є ключовими для суспільного життя та освітньо-виховного простору Давньої Русі. Володимир Мономах висловлює думки загальнодержавного (політичного) та педагогічного (морального) змісту, що стосуються чесності, справедливості, християнських чеснот, дотримання заповідей Бога, патріотизму, любові до свого народу, працьовитості, самовдосконалення [3].

Твір надає уявлення про етичні норми та соціальні орієнтири того часу. Багато настанов Володимира Мономаха можна порівняти з сучасними моральними принципами, що свідчить про полікультурність його ідей. Ці поради, хоч і датовані XII століттям, до сьогодні мають значну актуальність, оскільки наголошують на важливості етики, гідності, чесності та любові до рідної землі.

Твори видатного українського філософа Григорія Сковороди (1722–1794) наповнені не тільки філософським, а й педагогічним змістом. Епоха Григорія Сковороди – друга половина XVIII століття, період українського бароко та доби Просвітництва. Це час, коли Україна втрачала свою автономію, але водночас українська культура переживала бурхливий розвиток. Педагогіка окресленого періоду була народною, гуманістичною та морально-орієнтованою, що базувалася на принципах духовного самовдосконалення та «сродної праці».

Внесок Григорія Сковороди у розвиток педагогіки пролягав у тому, що його твори є квінтесенцією народної педагогічної мудрості та гуманістичної педагогіки, що фокусується на духовному розвитку особистості та її самореалізації. Філософ розглядав людину як мікрокосм, частину природи і Божого промислу. А відтак, на його думку, пізнаючи себе, людина пізнає світ. Його педагогіка – українська по суті, але при тому універсальна за своїм змістом: і про людину, і про пізнання, і про

мораль. Найвідомішою педагогічною ідеєю Григорія Сковороди є ідея про «сродну» працю – відповідність навчання, виховання та трудової діяльності природним здібностям особистості.

У його творах (байки, діалоги, вірші) педагогічні ідеї часто виражені не в прямій формі, а в алегоріях і символах. Його герої – здебільшого тварини та речі, які живуть у суспільстві, роблять помилки, навчаються на них, виховуються відповідно до соціальних норм [5].

А у практичному вимірі внесок Григорія Сковороди у розвиток освіти полягав у тому, що він викладав у Переяславському та Харківському колегіумах, був мандрівним учителем, який втілював свої ідеї в життя, навчаючи дітей і молодь. Навчання, на його думку, повинно вести до щастя людини, а щастя – у пізнанні Бога та в житті згідно з природою.

Григорій Сковорода заклав підвалини гуманістичної педагогіки в Україні, зробивши акцент на особистість, внутрішнє пізнання і мораль. Він поєднав християнський світогляд, народну мудрість і освіту, створив ціле середовище, яке дає змогу виховувати не просто знаннями, а життям.

Педагогіка Григорія Сковороди – це педагогіка людини як цінності та педагогіка самопізнання. У контексті епохи Просвітництва та українського бароко він постає як мандрівний філософ і вчитель-натхненник. Його спадщина дає багато матеріалу для сучасних педагогічних рефлексій: як виховувати не просто громадянина, а людину, яка знає себе, має покликання, і живе згідно з ним.

Костянтин Ушинський (1823–1871) – відома постать в історії української та світової педагогіки, якого цілком справедливо можна назвати символом епохи. Його діяльність припадає на XIX століття – час поширення ідей просвітництва, гуманізму, розвитку науки та національної самосвідомості, період, коли у суспільстві визріває усвідомлення значення освіти. Ідеї К. Ушинського суперечливі, як епоха, бо його спадщина досить ефективно поєднує імперські вимоги до організації освіти та принцип народності; розуміння необхідності навчати дітей рідною мовою з написанням власних творів російською; наукові, зокрема психологічні й антропологічні, основи педагогіки з християнством і релігійним вихованням.

К. Ушинський виступав за навчання рідною мовою, що було надзвичайно важливо та прогресивно в умовах імперської політики русифікації. Він першим у Російській імперії поставив педагогіку на наукову основу, розглядаючи її як самостійну галузь знання. К. Ушинський досліджував психологічні основи навчання та виховання. Він вважав, що без розуміння особистості дитини й особливостей її розвитку не можливо її навчати та виховувати. Його підхід став містком між антропологією, психологією та педагогікою й ознакою модерного наукового мислення епохи XIX століття.

Як редактор «Журналу Міністерства народного просвещения» та автор підручників («Рідне слово», «Дитячий світ»), він фактично реформував початкову освіту, створивши модель народної школи, доступної кожній дитині. Його підручники поєднували навчання і виховання, мову і мораль, знання і любов до рідного краю та свого народу [11].

К. Ушинський створив систему підготовки педагогів, у якій учитель розглядався не як чиновник, а як моральний лідер, носій культури та духовності. Ця ідея відповідала суспільним прагненням до духовного оновлення й просвітництва.

Костянтин Ушинський став маркером своєї епохи, бо в його педагогічній спадщині втілено гуманістичні й демократичні ідеали XIX ст.

Одним із найвідоміших педагогів радянської епохи є Антон Макаренко (1888–1939). Його досвід виховання та перевиховання дітей, схильних до правопорушень, визнаний далеко за межами України. Педагогічна творчість А. Макаренка стала складником реформаторських пошуків міжнародної педагогіки першої третини XX ст., а самого педагога визнано одним із класиків виховання світового рівня. На початку XXI ст. Німецьке товариство наукової педагогіки внесло його педагогічну поему до списку 10 найвизначніших педагогічних книг XX ст. [1].

Діяльність А. Макаренка у колоніях для безпритульних дітей (зокрема в колонії ім. Горького та комуні ім. Дзержинського) була відповіддю на виклики часу – боротьбою з дитячою безпритульністю, що поширилася після воєнних і революційних потрясінь, та спробою відновити людину, зруйновану війною та злиднями.

Спадщина Антона Макаренка є яскравим прикладом поєднання педагогічних надбань і суспільно-політичних ідей, що були характерні для українського соціуму 20-х – 30-х років XX ст. Його педагогіка формувалася в умовах становлення радянської держави, що прагнула створити «нового громадянина». Водночас його методи мали універсальний гуманістичний зміст, який виходить за межі радянської ідеології.

А тому спадщина педагога є не лише педагогічним явищем, а й дзеркалом своєї епохи, часу соціальних потрясінь, утвердження нової ідеології та пошуку шляхів формування «нової людини». Про це свідчать провідні педагогічні ідеї А. Макаренка [1]:

1. Виховання в колективі і через колектив. А. Макаренко бачив колектив не просто як групу дітей, а як живий соціальний організм, де формується відповідальність, взаємоповага й самодисципліна.

2. Праця як мета і засіб виховання. Трудова діяльність у його системі була не покаранням, а шляхом до самореалізації, виховання гідності й самостійності.

3. Високі вимоги й повага до особистості. Кредо педагога – «якнайбільша вимогливість до людини і якнайбільша повага до неї» відображає підходи у вихованні, що сформувалися у педагогіці окресленого періоду.

Спадщина А. Макаренка є відображенням соціально-ідеологічного проекту свого часу, але водночас вони наповнені гуманістичним педагогічним змістом. Його ідеї про колектив, дисципліну, працю й відповідальність вплинули на педагогічні системи у світі, що робить його постать актуальною і в XXI столітті.

Василь Сухомлинський (1918–1970) – славетний український педагог, публіцист, дитячий письменник, одна з найяскравіших постатей української та світової педагогіки. Учителював і очолював Павиську середню школу на Кіровоградщині. Як людина свого часу послуговувався комуністичною риторикою, але в педагогічному аспекті вийшов за межі радянської ідеології. Отож нині педагогічну концепцію В. Сухомлинського визнано загальнозначущим надбанням. Ця концепція сучасна, гуманістична, спрямована на розвиток кожної дитини, довіру і повагу до кожної особистості, її самоцінність і неповторність. Свої роздуми щодо освіти і виховання дітей оприлюднював у численних педагогічних і публіцистичних працях, що виходили масовими тиражами в багатьох країнах світу (65 назв творів, перекладених 59 мовами світу). Складав казки і оповідання для дітей і

використовував їх у навчально-виховній роботі. Його критикувала і не сприймала офіційна педагогіка, але це компенсувала велика прихильність до його ідей не лише педагогів, а й суспільства. У 2018 р. з нагоди 100-річчя ЮНЕСКО записало його ім'я до Календаря пам'ятних дат і ювілей педагога широко відзначали в Україні та різних країнах світу [9, с. 9].

Ідеї, життєвий шлях і педагогічна діяльність Василя Сухомлинського відображають головні суперечності, цінності та духовні пошуки свого часу. Він працював у час, коли країна переживала наслідки Другої світової війни. Його школа в Павлиші стала символом відродження гуманістичних цінностей у післявоєнній реальності. На противагу тоталітарній системі, що виховувала «гвинтик колективу», він ставив у центр педагогічної діяльності особистість дитини, її потреби, почуття, гідність.

Наголосимо, що педагогіка Василя Сухомлинського розвивалася у контексті суспільних перетворень періоду «відлиги» та поширення ідей шістдесятників, пов'язаних з відродженням української мови, народних педагогічних традицій і національної свідомості.

Попри те, що В. Сухомлинський діяв у рамках радянської системи, він виходив за її межі, пропагуючи педагогіку добра, любові до дитини, довіри й моральної краси. Його погляди були не правилом, а винятком з офіційної педагогіки, коли ідеологізована система освіти часто підпорядковувалася політичним догмам.

У своїй найвідомішій праці «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинський висловив думку, у якій поєднано любов до дітей, прагнення сформувати у них загальнолюдські цінності та суспільну зумовленість виховання: «Як учитель і вихователь я прагнув до того, щоб перекласти в юні серця моральні цінності, створені і завойовані людством протягом багатьох століть, – любов до Батьківщини і свободи, непримиренність до поневолення й гноблення людини людиною, готовність віддати свої сили і життя в ім'я високих ідеалів – щастя та свободи людей. Дуже важливо, щоб високі слова про Батьківщину її величні ідеали не перетворилися у свідомості наших вихованців на гучні, але пустопорожні фрази, щоб вони не знебарвилися, не злиняли, не стерлись від частого вживання. Особливо неприпустимо вкладати в уста маленьких дітей слова, які вони ще не розуміють. Те, що для народу є святинею, може через це перетворитися на пустий звук» [10, с. 387–388].

Спадщина Василя Сухомлинського – це своєрідний педагогічний орієнтир, що показує, як навіть у складних історичних умовах можна залишатися гуманістом, учителем і творцем людяності.

Аналізуючи спадщину відомих українських педагогів у контексті суспільно-політичних подій вітчизняної історії, ми ставимо питання, чи був маркером епохи Олексій Фльоров. І даємо на це питання позитивну відповідь.

Олексій Фльоров (1866–1954) – педагог і методист, перший директор Чернігівського учительського інституту.

Як пише сучасна дослідниця С. Смоліна: «Достатньо двох фактів із життя О. П. Фльорова, щоб зрозуміти його цінності. Перший – пов'язаний з проханням Олексія Павловича перевести його зі столиці, де він працював у кадетському корпусі, був визнаним педагогом, фактично це була вершина його кар'єри, у Чернігів, де жили батьки. Почалася Перша світова війна і потрібно було

підтримувати рідних. Міністерство освіти воліло не відпускати талановитого педагога до провінції, проте, Олексій Павлович зумів добитися переведення. І немає лиха без добра: саме завдяки цьому кроку Фльорова у Чернігові з'явився учительський інститут. А вже у 1916 р. Олексію Павловичу доручили організувати та очолити цей заклад освіти. Другий факт – на зламі епох, 1923 р., у період становлення радянської влади – Олексію Павловичу запропонували посаду голови відділу шкільної освіти у м. Харків, але так і не призначили, оскільки О. П. Фльоров не зрікся віри. На той час людям із релігійним світоглядом шлях до керівних посад був закритий. Втім, педагог і далі продовжував трудитися на науковій ниві, напрацювавши загалом близько 300 творів. Ці факти із біографії Олексія Павловича відображають цілісність його особистості, вірність ідеалам, здатність працювати за будь-яких умов. Метою його діяльності була не досягнення успіху у кар'єрі, не отримання посад, а прагнення поділитися ідеями, розвивати молоде покоління, проводити просвітницьку діяльність заради сталого розвитку суспільства» [6, с. 208].

Чернігівський учительський інститут О.П. Фльоров очолював із 1916 по 1919 роки. Це був період становлення новозаснованого навчального закладу. Не було власного приміщення, не вистачало коштів, були великі труднощі, бо йшла Перша світова війна. Але навіть у цих складних умовах О. Фльоров постійно турбувався про добробут викладачів і студентів інституту [2, с. 348].

Усе своє життя О. Фльоров самовіддано працював для свого народу, для розвитку і процвітання школи та педагогічної науки. Він був послідовником педагогічних думок та ідей таких видатних педагогів, як М. Пирогов, К. Ушинський. Незважаючи на різні перешкоди в житті (дві світові війни, революції, прихід до влади більшовиків, голодомор, репресії), він зосереджував свою увагу на науковій роботі, на глибокому опрацюванні важливих проблем педагогіки, вивчав усе передове, прогресивне у народній освіті того часу. Велика кількість його праць присвячена методиці викладання словесних дисциплін та педагогіці. Важливе значення мають праці, що стосуються особистості вчителя, жіночій освіті, організації освітнього процесу тощо [2, с. 354].

Педагогічні істини, трансльовані О. Фльоровим, витримали випробування часом, а саме: автономії вчителя; особистісного, індивідуального підходу; принцип історичності у вивченні дисциплін (опори на попередній досвід, його аналіз); використання евристичного методу для розвитку аналітичних, критичних умінь учнів; розвиток творчого мислення учнів; оцінювання, засноване на довірі до вчителя [6, с. 209].

Отже, особистість педагога, його ідеї та діяльність тісно пов'язані з особливостями розвитку суспільства, у якому він живе і працює. Маркером епохи є образ учителя, який уособлює провідні ідеї, цінності та освітні тенденції свого часу. Через діяльність видатних педагогів суспільство може побачити, як змінювались підходи до виховання, розуміння ролі освіти та людини в ній. Наприклад, К. Ушинський є символом наукової педагогіки ХІХ ст., а В. Сухомлинський – уособленням гуманістичної педагогіки другої половини ХХ ст. А відтак, педагогічна постать стає дзеркалом епохи, її світогляду й ідеалів.

## Список використаних джерел

1. Біографія А.С. Макаренка. URL: <https://dnppb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/makarenko-a-s/biografiya/> (дата звернення: 03.11.2025).
2. Ольховик Л. Олексій Павлович Фльоров – видатний педагог і методист кінця ХІХ – першої половини ХХ століття. *Сіверянський літопис*. 2014. № 6. С. 347–355.
3. Поучення Володимира Мономаха. *Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упор. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кременя*. Київ: Знання, 2003. С. 40–41.
4. Розман І. І. Розвиток педагогічної біографістики в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01. Тернопіль, 2021. 614 с.
5. Сковорода Г. Харківські байки / за редакцією П. Тичини. Київ : Українське державне видавництво, 1946. 32 с.
6. Смоліна С. Феномен О.П. Фльорова як стійка структура у нестійкому потоці часу. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. № 170–171 (14–15). С. 207–211.
7. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ : А.П.Н., 2003. С. 16–25.
8. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ : А.П.Н., 2003. С. 36–46.
9. Сухомлинська О., Сухомлинська Л. Епістолярний жанр у педагогічній інтерпретації Василя Сухомлинського. *Василь Сухомлинський і його кореспонденти: епістолярна спадщина на тлі доби : наук.-попул. довід. / упоряд.: Сухомлинська О. В., Сухомлинська Л.В., Бойко О.А. та ін. Вінниця : Твори, 2025. С. 9–25.*
10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Харків: Акта, 2012. 563 с.
11. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. Т. 1 Теоретичні проблеми педагогіки. Київ : Радянська школа, 1983. 488 с.

Людмила Ясновська

### ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО» В НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОМУ ІНСТИТУТІ ІСТОРІЇ ТА СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ІМЕНІ О.М. ЛАЗАРЕВСЬКОГО

*Пізнай свій край, себе, свій рід, свій народ,  
свою землю – і ти побачиш свій шлях у життя...*

Григорій Сковорода

Краєзнавство в Україні стало могутнім засобом пробудження національної самосвідомості українського народу, його національно-історичної пам'яті та духовності, без чого неможливим був би процес утвердження української державності. Інтерес до минувшини можна пояснити тим, що ніколи не вичерпується допитливість людини, котра прагне дізнатися, що відбувалося на

землі, де вона народилася, живе, що було тут до неї, якими були її предки, з якими труднощами вони зустрічалися, як їх переборювали.

Дослідження студентами історії рідного краю – це перші сходинки до усвідомлення себе як громадянина. Як свідчить досвід, активними членами суспільства стають ті молоді люди, які досконало знають своє коріння. Хотілося поділитися досвідом роботи викладання курсу «Історичне краєзнавство» у Навчально-науковому інституті історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського (далі – Інститут) Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Виховання шанобливого ставлення до історії ЧерніговоСіверщини – важливе завдання курсу «Історичне краєзнавство». Втілювати його в життя покликана допомагає кафедра історії України, археології, та краєзнавства, яку сьогодні очолює доцент А.М. Острячко. Кафедра забезпечує викладання етнологічних (етнографія України, фольклор України), краєзнавчих та археологічних дисциплін, а також проведення етнографічної практики. Кафедра підтримує тісні наукові контакти з Інститутом археології НАН України, Національним історичним музеєм України, обласним Центром дитячого та юнацького туризму і екскурсій управління освіти і науки Чернігівської облдержадміністрації, Центром туристсько-оздоровчої та виховної роботи з дітьми і молоддю управління освіти Чернігівської міської ради. Викладачі кафедри стали ініціаторами проведення п'яти обласних історико-краєзнавчих конференцій учнівської молоді.

Курс «Історичне краєзнавство» знайомить студентів з теоретичними і методичними проблемами історичного краєзнавства, історією розвитку краєзнавства в Україні та на Чернігівщині від його зародження до сьогодення. Викладання цієї дисципліни студентам першого курсу має на меті ознайомлення з основними групами джерел історичного краєзнавства: писемними, речовими та усними. Значна увага приділяється методам їх пошуку та опрацювання. Крім того, вивчається методика організації роботи з історичного краєзнавства в школі, використання краєзнавчих матеріалів на уроках історії, розглядаються основні форми позакласної краєзнавчої роботи.

Практикуємо різні форми проведення практичних занять. Вже стало традицією написання рефератів під гаслом нашого земляка О.П. Довженка «Сучасне завжди на дорозі з минулого в майбутнє». Метою такого виду роботи є навчити студентів застосовувати основні види джерел для здобуття історичної інформації шляхом написання рефератів обсягом до 10–15 сторінок. Студентам пропонуються такі теми на вибір: «Історія моєї родини», «Історія моєї вулиці», «Історія мого села», «Топоніми мого міста або села», «Антропоніми мого міста або села», «Гідроніми мого краю», «Народні звичаї та обряди мого краю», «Народні пісні мого села», «Спогади старожилів мого села або міста», «Пам'ятки історії та культури мого села або міста». Занурення до однієї з обраних тем дозволяє студентам продовжити її вивчення під час написання курсових, бакалаврських, магістерських робіт, а потім і кандидатських дисертацій. Наприклад, студентка Н. Щербина почала із знайомства з історією Сосницького музею та постаттю його засновника Ю.С. Виноградського на рівні реферату, а потім це продовжувалося у підготовці курсової, бакалаврської та магістерської робіт і завершила захистом кандидатської дисертації на тему «Життєвий шлях та науково-просвітницька діяльність Ю.С. Виноградського (1873–1965)» (науковий керівник доцент Гринь О.В.).

За визначенням М.С. Грушевського, «щоб пізнати розвій українського життя – побуту, матеріальної і інтелектуальної культури, соціального укладу, моралі і права, в їх зв'язку і суцільності, неодмінно треба йти за сим сюди, до сих північних сховків, комор українського життя... Тут поховані секрети Старої України – і зародки Нової» [1, с. 117]. Тому знайомство студентів з природно-географічними особливостями та історичним минулим Чернігівщини шляхом огляду пам'яток історії та культури, які розташовані в населених пунктах регіону, дозволяє підтвердити цю тезу. Першокурсникам пропонується підготувати тематичні екскурсії на вибір кожної групи – «Пам'ятки історії та культури межиріччя Десни та Дніпра», «Пам'ятки історії та культури басейну р. Остер», «Пам'ятки історії та культури Чернігівського Задесення», «Пам'ятки історії та культури Південної Чернігівщини», «Пам'ятки історії та культури на території південно-східної Чернігівщини», «Пам'ятки історії та культури басейну р. Удай», «Пам'ятки історії та культури Новгород-Сіверського Полісся», «Пам'ятки історії та культури Чернігівського Полісся». Заняття проходили у вигляді автобусної екскурсії (за бажанням та до повномасштабного вторгнення) або аудиторно з використанням підготовлених презентацій (Рис.1).



*Рисунок 1. Екскурсія до Любеча*

Для розуміння значення рідного міста в історії України і підтвердження слів М.С. Грушевського про те, що Чернігів – «наша українська Равенна – задумано мріє про колишнє життя серед своїх старинних церков, музеїв і архівів...» [1, с. 101], студентам пропонується підготувати та провести екскурсію по місту для знайомства з видатними пам'ятками історії та культури Чернігова – «Чернігів IX–XIII ст.», «Архітектура Чернігова XI–XIII ст.», «Монастирі Чернігова XI–XVIII ст.», «Чернігів другої половини XVII–XVIII ст.», «Навчальні заклади Чернігова XVIII – початку XX ст.», «Місто у XIX – на початку XX ст.», «Чернігів літературний», «Некрополі Чернігова», «Музеї Чернігова». Підготовка тематичних екскурсій дозволяє зануритися в історію міста від князівських часів до сьогодення, звернувши увагу на природні умови, рослинний і тваринний світ та окреслюючи екологічні проблеми, економічний розвиток міста, його символіку. Перші спроби проведення екскурсій

по рідному місту для деяких випускників Інституту, стали майбутньою професією, серед них О. Самотяжко, Ю. Король, О. Герасименко, В. Пилипенко, Є. Іванов, О. Федоренко, Е. Міден та ін. (Рис. 2).



*Рисунок 2. Екскурсія у Вишеньках*

Пам'ять про своє коріння робить людину свідомішою, достойнішою, сильнішою й інтелігентнішою. Цьому сприяє навчальний курс «Історичне краєзнавство».

### **Список використаної літератури**

1. Грушевський М.С. Чернігів і Сіверщина в українській історії. Кілька спостережень, здогадів і побажань. *Чернігів і північне Лівобережжя: огляди, розвідки, матеріали* / під ред. М. Грушевського. Київ: Держ. вид-во України, 1928. 531 с.

**ОЧІЛЬНИК ІСТОРИЧНОЇ КАФЕДРИ ЧЕРНІГІВСЬКОГО  
ПЕДІНСТИТУТУ МИКОЛА КОШАРНІВСЬКИЙ**



*«...складний мій життєвий шлях  
(так здається мені).  
Можу все підтвердити документально.  
05.IV.58 р.»  
М. Кошарнівський [1].*

На тлі історії Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка постать Миколи Івановича Кошарнівського (1900–1979) виглядає доволі непомітною, але досить цікавою.

Його прізвище згадується в публікаціях, присвячених діяльності Чернігівського наукового товариства, у багатотомному виданні «Реабілітовані історією. Чернігівська область», монографії «Історія Чернігівського національного педагогічного університету в біографіях його керівників» [2; 4, с. 435; 5]. Про його громадську діяльність можна дізнатись з наукових статей та періодичних видань [3; 6; 7].

Працював Кошарнівський на Чернігівщині в 20-30-х рр. ХХ ст., і змушений був залишити Чернігів і Україну з тавром «українського націоналіста».

Народився Микола Григорович на Катеринославщині у родині службовця залізниці. Батько його був українцем, мати – росіянкою. Ріс хлопчина, за його власним свідченням, переважно у російськомовному оточенні. Але саме від батька, як він згадував, передалась йому любов до української пісні, мови, літератури й історії [1].

Після закінчення з медаллю 2-ї Катеринославської гімназії юнак мріяв навчатись на історико-філологічному факультеті у “великому університетському місті”. Але через відсутність належних матеріальних умов “восени 1918 р. вступив до Дніпропетровського університету і одночасно гірничого інституту” [1].

Та не минуло й пів року, як навесні 1919 р., попри батьківську заборону, юнак записався до лав Червоної Армії. 1920 року демобілізувався, повернувся до навчання, але не зміг закінчити освіту через хворобу і сімейні обставини.

Завершити навчання і отримати диплом учителя дисциплін техно-математичного циклу Чернігівського інституту соціального виховання Микола Григорович зміг тільки 1932 року, працюючи в Чернігові [6, с. 64; 8].

Опинився Кошарнівський на Чернігівщині 1922 р. через голод, який охопив південні губернії України. А чернігівський край на той час жив значно ситніше.

Микола Григорович влаштувався на педагогічну роботу. Працював і одночасно завідував Редьківською школою соцвиху (1922–23), очолював і одночасно працював вихователем у Любецькому дитячому будинку, де утримувались діти з Поволжя, що потерпало від голоду (1923–1925), в 1925–1926 рр. керував Дроздівською семирічною школою [1].

1926 року М. Кошарнівський був обраний до освітянської профспілки “Робос” Чернігівської округи. Згодом очолив Чернігівський обком “Робос”

1928 року він став членом КП(б)У і почав працювати в Чернігівському інституті народної освіти (у різні роки – Чернігівському інституті соціального виховання, Чернігівському педінституті). Був лектором соціально-економічних дисциплін, очолював соціально-економічне відділення інституту, завідував історичною кафедрою.

У Миколи Григоровича з'явилися численні партійні обов'язки. Зокрема, він читав лекції на курсах партшколи, завідував відділом культури Чернігівського міському КП(б)У [8].

Перебування М.І. Кошарнівського на цих посадах співпало в часі зі згортанням «українізації» і «коренізації» суспільно-політичного життя в Україні і посиленням політичних репресій.

Прийшовши до влади, більшовики прагнули встановити жорсткий контроль над усіма важливими сферами людського життя. Та з особливою ретельністю діюча влада пильнувала представників наукової й освітянської інтелігенції, бо останні часто не сприймали нові радянські порядки і нову ідеологію, а ще й мали змогу безпосередньо впливати на студентство та учнівську молодь, які часто ставали їхніми однодумцями.

Більшовицька влада намагалась залучити на свій бік лояльних представників освітянства і боротись з опозицією.

Перехід Кошарнівського М.Г. 1928 року на викладацьку роботу в ЧІНО вірогідно був зумовлений тим, що він вважався людиною нової генерації, лояльною до влади. І, хоч походив він “із службовців” і закінчив гімназію ще до встановлення більшовицької влади, але добровольцем воював у лавах Червоної Армії, вищу освіту здобував вже в більшовицькій Україні, тільки-но став комуністом. Та й освічених людей серед представників нової влади було обмаль.

1930 року Чернігівський ОПК рекомендує “...на аспіранта кафедри історії України тов. Кошарнівського члена КП(б)У – лектора історії класової боротьби Чернігівського ІНО” [1].

У родинному архіві сім'ї Миколи Григоровича і досі зберігається характеристика, видана йому 21.V.1930 р.: *“Культпрон Чернігівського ОПК дає це тов. Кошарнівському в тому, що, працюючи в Чернігівському ІНО, як лектор Історії Класової Боротьби /загальний і курс Історії України/, він роботу свою провадив задовільно й виявив нахил і здібности до наукової роботи. Свої обов'язки голови бюро СНР і голови місцевого Наукового т-ва тов. Кошарнівський виконував також задовільно. Й за його*

*перебування на цих посадах робота даних організації значно піднеслася. Політична лінія в роботі його була правильна. Зав. Культпропу ОПК підпис (Лапшин)» [1].*

Кошарнівський був членом і одним з очільників Чернігівського наукового товариства, яке діяло в безпосередньому контакті з Всеукраїнською Академією наук і мало велике значення для відродження історико-краєзнавчих досліджень, що започатковувались ще в дорадянські часи [2; 3].

Через багато років він згадував: «Головуючи кілька років у Науковому товаристві в Чернігові я стимулював увагу місцевих науковців до тем з історії промисловості України (це ж були роки індустріалізації, і іноді відповідні роботи істориків ставали в пригоді робітникам планових органів. І сам для прикладу написав розвідку «З історії старої паперової промисловості на Чернігівщині», яка була надрукована в «Бібліологічних вістях» №3 і 4 за 1930 рік» [1; 10].

Пройде не один десяток літ і знаний в Україні і світі історик Ярослав Дашкенвич високо оцінить цю працю Миколи Григоровича: «...Сумлінна обширна розвідка Миколи Кошарнівського про папірництво Чернігівщини XVII–XVIIIст. Використовуючи дані літератури, опублікованих та, що дуже важливо, неопублікованих джерел, (він) докладно прослідкував долю цілої низки чернігівських папірень періоду мануфактурного виробництва. Історик торкнувся також таких питань, як технологія паперу, умови праці та побут робітників папірні, правовий статус папірень, конкурентна боротьба за чернігівський ринок між місцевим, західним та північним папірництвом. М. Кошарнівський зробив цілком правильний висновок про причини занепаду чернігівського папірництва, яке не могло встояти в умовах привілейованого імпорту паперу з півночі. Велику самостійну цінність має додана до дослідження добірка документальних матеріалів... Праця М. Кошарнівського є єдиною досі в українській літературі аналітико-синтетичною працею відповідного наукового рівня, присвяченою важливому (чернігівському) регіонові українського папірництва» [9].

Тим часом репресивний контроль з боку більшовицької влади дедалі наростав. Частішають численні реорганізації і перевірки наукових і освітянських установ, створюються комісії по боротьбі з буржуазною ідеологією.

У документі з архіву СБУ України в Чернігівській області зазначалося: «...Весь час на чолі товариства були буржуазно-націоналістичні, класово-ворожі елементи, як Холодний, Заушкевич, Кошарнівський...» [3, с. 49].

Не оминула увага нової влади і Чернігівський пединститут. На початку 30-х років заклад опинився у полі зору більшовицьких борців з «націоналізмом» і «троцькізмом» [4; 5].

Відчуваючи небезпеку, Микола Григорович зміг переконати тодішнього очільника Наукового товариства Балицького вилучити з продажу перший і останній випуск «Записок Чернігівського наукового товариства» [1].

Спочатку навчальний заклад перевіряв міськом партії, але вищому начальству здалось, що перевірка неглибока і малоефективна, тому 1934 року за перевірку взялось вже обласне партійне керівництво.

Інстинкт самозбереження підштовхував Миколу Григоровича діяти помірковано і виважено. Він так пояснював завідувачу відділу агітації і пропаганди Чернігівського обкому КП(б)У свій перехід на викладацьку роботу: «В Черниговском пединституте я начал работать с 11-го месяца 1928 года. Я работал до этого на профработе. Образование незаконченное высшее математическое. Меня послали

ОПК преподавать “Историю классовой борьбы”, которую я никогда не читал... Я просил ОПК изменить решение... Однако мне ответили: “Подучишься, лучше ты будешь читать, хотя бы с ошибками, чем националисты, которые раньше здесь читали”. Так началась моя “карьер” “историка”. Тут впервые я узнал о книге (учебнике) Яворского (она тогда была рекомендована НКО). За все это время с 1928 до 1935 гг. я нигде не учился, даже на курсах. Неоднократно просил партком, чтобы меня отпустили ввиду необходимых знаний, ничего не помогало. Поэтому я дни и ночи работал над собой» [4].

Але роком раніше він в автобіографії, викладеній українською мовою, констатував: “Над історією Класової боротьби, зокрема на Україні, працюю давно й почуваю до неї, як то кажуть, «призвание» [8].

Репресивна вакханалія стрімко набирала обертів. Постанова бюро Чернігівського обкому КП(б)У «Про націоналістичні й троцькістські елементи, що окопалися в Чернігівському педінституті, та про гниле ліберальне ставлення до них парткомітету інституту» від 13 січня 1935 року вказувала парткому інституту на націоналізм члена партії Кошарнівського в його статтях. Зокрема, пригадали йому публікацію «З історії старої паперової промисловості на Чернігівщині». Виявилось, що і публікація і саме видання, на думку більшовицької партії, було націоналістичним [3; 5].

Від пильного ока партії не сховалося й те, що під час урочистостей з нагоди 100-літнього ювілею Л. Глібова Микола Іванович мав можливість спілкуватись з академіком С. Єфремовим, репресованим 1930 року.

Також запам’ятала партія і лояльне ставлення Кошарнівського до викладачів П.К. Федоренка і С. Баран-Бутовича, з якими Микола Григорович співпрацював у Чернігівському науковому товаристві. Він обмежився легкою критикою їхньої роботи, але не вважав, що їх треба звільняти як націоналістів. Вважав, що вони зрозуміють свої помилки і виправлять їх [11].

Не допомогли йому власні запізнілі виправдовування: «...Националистическое руководство на историческом фронте на Украине (1929–[19]30 гг.) отразилось на мне и моей работе. Полностью окончательно, только после приезда на Украину т. Постышева, когда парторганизация Украины развернула (начало 1932 г.) беспощадную борьбу с укр[аинской] контрреволюцией с буржуазными националистами, я понял действительное состояние исторического участка на Украине... Сам я начал писать в 1929 г. Это было ошибкой – я еще не был достаточно вооружен для этой работы методологически и недостаточно знал фактический материал. И поэтому в статьях моих, напечатанных в 1930 г. (писанные частично в 1929 г.), я сделал ряд ошибок националистического характера... Я хотел и искренне старался бороться за генеральную линию партии...» [4].

Обком КП(б)У ухвалив: «Керівника історичної кафедри Кошарнівського як українського націоналіста з членів КП(б)У виключити» [5].

До розгортання «великого терору» часу лишалось обмаль. Від ймовірних подальших переслідувань і репресій хворого на туберкульоз Кошарнівського врятувала порада академіка М. Стражеску змінити постійне місце проживання і переїхати в степову місцевість [1; 6, 65].

Майже 30 років прожив Микола Григорович за межами України, в Ростовській області. Інстинкт самозбереження змушував його жити відповідно до політичної ситуації. Працював учителем, очолював сільську школу.

Повернувся він в Україну тільки 1964 року, після смерті Сталіна, після XX з'їзду КПРС, де було засуджено культ його особистості і коли настала "хрущовська відлига". Оселився в Ірпені під Києвом, де і прожив до кінця життя [1].

Слід окремо зупинитись на захопленні М.І. Кошарнівського українською літературою. Він завжди слідкував за літературними процесами, що відбувались в Україні, упродовж всього життя вів листування з багатьма відомими літераторами, пропагував українське слово за межами України, де тривалий час жив і працював.

Як згадували представники його родини, спілкувався він виключно українською мовою. А для діток, від яких чув українську мову, завжди тримав при собі цукерки.

Ще в чернігівський періоді він поринув у світ українського слова. В 20-30-ті роки, будучи молодим педагогом і незважаючи на напружену громадську роботу, М. Кошарнівський пильно слідкував за творчістю молодих українських письменників і поетів, писав рецензії на їх твори.

Зокрема, у журналі «Червоний шлях» №2 за 1930 рік вміщена його рецензія на історичну повість М. Горбаня «Козак і воевода» про події 1668 року, а в №3 цього журналу – на історичний роман «Аліна і Костомаров» українського письменника, філософа і історика В. Петрова [8].

Микола Григорович, перебуваючи на Чернігівщині, збирав матеріали для Біографічного словника про чернігівський період в житті Василя Блакитного – одного з перших теоретиків і критиків національної української літератури. Після його смерті 1925 року його здобутки в царині української літератури ще якийсь час схвалювались, але вже на початку 30-х він був ідеологічно знищений більшовицьким режимом.

Вірогідно, зацікавленість Миколи Кошарнівського персоналією Блакитного теж не пройшла непоміченою у більшовицької влади. А тим паче він в одній із своїх статей назвав В. Блакитного і В. Чумака основоположниками української радянської літератури.

Уважно і з великою зацікавленістю Микола Григорович спостерігав за ходом літературної дискусії 1925–1928 рр., де українські митці публічно обговорювали шляхи розвитку нової радянської літератури, її завдання, роль літераторів у суспільстві, ставлення до класичного літературного спадку і літературних традицій, а також новаторства в літературі.

Поштовхом до цієї дискусії стала стаття молодого, амбітного і дуже популярного в той час письменника Миколи Хвильового. Його твори були вміщені в хрестоматіях, вивчались у школі, народ співав його пісні. Він був автором гасел "Геть від Москви!" і "Дайош Європу!". Микола Хвильовий у статті засуджував низький "рівень червоних графоманів" від літератури. У ході дискусії на цю тему у пресі з'явилося понад 1000 статей.

Коли молоді літератори Микола Хвильовий, Олесь Досвітній, Майкл Йогансен та Григорій Епик перебували в Чернігові на відпочинку, то у Миколи Кошарнівського була нагода особисто з ними познайомитися. Він як завідувач міського відділу культури КП(б)У опікувався їхнім побутом і мав можливість прямого спілкування. Вірогідно від пильного ока партійних органів не міг приховатись і цей епізод його біографії. Згадані літератори через декілька років будуть фізично знищені більшовицьким режимом, Хвильовий вдасться до самогубства.

1965 року, повернувшись в Україну, він під час громадського обговорення макету першого енциклопедичного видання Української Радянської Енциклопедії (УРЕ), звернеться в листі до редакції УРЕ в надії, що редколегія дослухається до його думки і розмістить інформацію про Миколу Хвильового на своїх сторінках: "...Чи не час повернути українській літературі М. Хвильового, одного з перших українських поетів і прозаїків, пролетарського письменника перших років Жовтневої революції в Україні.... що багато сил віддав створенню й розвитку укр. рад. літератури? Слід сказати повно, вичерпно й про його заслуги... і його помилки..." [6].

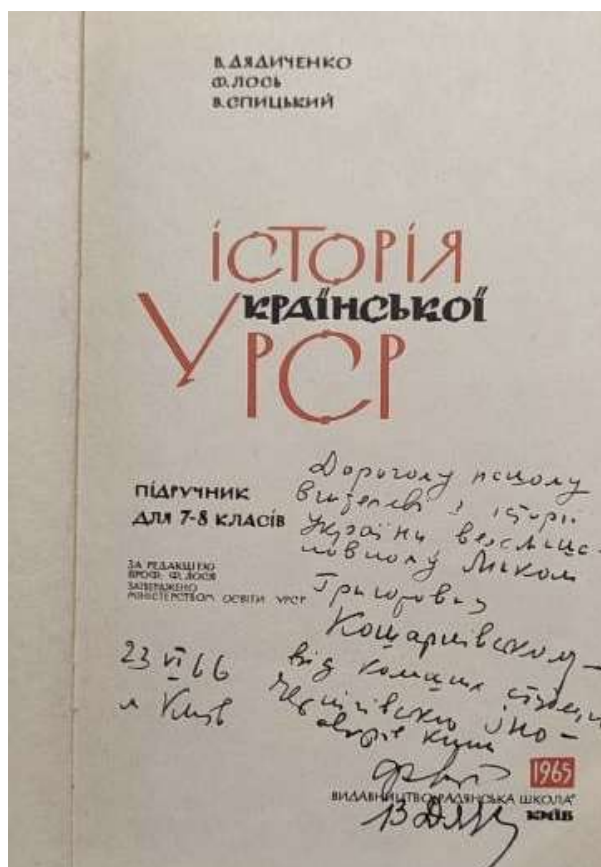
Але лист-відповідь був категоричним: "Головна редакція Української радянської Енциклопедії одержала вашого листа із зауваженнями... В них мова іде про М. Хвильового. З листа видно що Ви обізнані з творчою і громадською діяльністю М. Хвильового, тому нема потреби говорити про важливі ідейні помилки і збочення цього письменника... Оцінку цьому Ви знайдете в «Нарисах історії Комуністичної партії України...», «Історії української радянської літератури...». Усі ці оцінки прийняті радянською наукою і ми їх повинні дотримуватись..." [6].

Микола Григорович завжди болісно сприймав зневажливе ставлення російських діячів культури до української мови, літератури і культури загалом. Не зміг він мовчати на зневагу у бік української культури від російського письменника Іллі Еренбурга. Не зміг він залишити поза увагою і надрукований в "Літературній газеті" відкритий лист Максима Тадейович Рильського російськомовному письменнику Костянтину Паустовському, де Максим Рильський відкрито дорікав Паустовському, своєму колишньому приятелю, в зверхності його творів щодо української культури [7].

М.Г. Кошарнівському вдалось зібрати цікавий архів літературних матеріалів, які нині зберігаються у відділі рукописних фондів і текстології Інституту літератури ім. Т.Г. Шевченка НАН України [12].

Він був справжнім шевченкознавцем та, як історик, джерелознавець та бібліограф, досліджував біографію Тараса Григоровича Шевченка. Зібрані матеріали були передані до Канівського музею Тараса Шевченка на широкий загал поціновувачів творчості Кобзаря [12].

Микола Григорович був представником нової радянської інтелігенції і її найбільшого прошарку – освітян. Він хоч і був людиною свого часу, але розумів, що радянська адміністративно-командна система не потребувала творчих і реалістично мислячих працівників, тому діяв завжди вдумливо, виважено і помірковано. Історичний хід подій неодноразово давав йому привід для роздумів і неоднозначних висновків, що, з одного боку, штовхало його бути суголосним радянській ідеологічній кон'юктурі, а, з другого боку, він не поспішав паплюжити українську історію 20-30-х років, свідком якої був сам. Він решту життя роздумував і аналізував все, що йому довелось побачити, відчувати і пережити, адже був очевидцем і учасником багатьох доленосних для України історичних подій. В останні роки життя Микола Григорович написав свою докладну автобіографію, де підсумував: «...складний мій життєвий шлях (так здається мені). Можу все підтвердити документально. 5. IV.58» [1].



Микола Григорович на все життя зберіг дружні стосунки і листувався з багатьма представниками чернігівської інтелігенції. Це викладачі Федоренко П.К. і Львов І.П., колишні його студенти, що стали відомими істориками – Дядиченко і Лось, це і донька класика української літератури Ірина Коцюбинська та ін.

Фахова історична література ще не має ґрунтовних досліджень з цієї проблеми. Питання про щирість сприйняття радянської влади вже новою, виплеканою цією ж владою, інтелігенцією і про її відданість ідеям комунізму є проблемою малодослідженою.

Мине багато літ і вже в наш час правнук Миколи Григоровича Кошарнівського Тимофій Казанцев стане переможцем Всеукраїнського конкурсу молодих істориків «Врятувати від забуття», представивши поважному журі матеріали власного дослідження під назвою «Мій прадід. Одна сторінка життя», де розповість про свого прадіда – літературознавця, рецензента, педагога, дослідника історії та краєзнавця [12].

### Список використаних джерел

1. Фонди музею історії Національного університету «Чернігівський колегіум».
2. Ткаченко В.В, Ігнатенко М. Чернігівське наукове товариство у контексті національного відродження України 20-х років. *Сіверянський літопис*. 1995. № 2. С.54-58.
3. Ткаченко В.В. Показові політичні процеси 20-х – поч. 30-х років і винищення української наукової інтелігенції. *Гілея*. 2008. Вип.18. С.37-55.

4. Реабілітовані історією. Чернігівська область. Книга перша. Чернігів, РВК «Деснянська правда», 2008. 799 с.
5. Боровик А.М., Боровик М.А. Історія Чернігівського національного педагогічного університету в біографіях його керівників. Київ: СПД Чалчинська Н.В., 2016. 416 с.
6. Борчук С.М. У колі читачів Української Радянської Енциклопедії. Микола Кошарнівський (1900–1979). *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер. Історія. Політичні науки. Міжнародні відносини*. Чернівці, 2012. Вип. 607–609. С. 33–45.
7. Панченко В. Естафетна паличка «вельможних, але ласкавих чужоземців». *Український тиждень*. 2015. №21 (393).
8. ДАЧО. Ф.608-Р. Оп.№1. Спр. 3967. Кошарнівський Микола Григорович. Особова справа.
9. Дашкевич Я. Філігранологія та завдання українського джерелознавства. *Записки Наукового Товариства імені Т.Г.Шевченка*. 2000. Т. 240. С. 284-332.
10. Кошарнівський М. З історії старої паперової промисловості на Чернігівщині. *Бібліологічні вісті*. 1930. №4. С. 49-70.
11. Коваленко О.Б., Ткаченко В.В. Три справи і одне життя (П.К.Федоренко). *Репресоване краєзнавство (20-30-ті роки)*. Київ, 1991. С. 228–233.
12. Правда Ірпеня. URL: <https://irpin.news/category/news/page/1187/>

////////////////////////////////////

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Антонець Н.Б.** кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського
- Ахматова Н.О.** здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету
- Барбаш Є.В.** здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Боровик А.М.** доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Васько В.В.** здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Ватковська М.Г.** кандидат філософських наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та методичної роботи Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
- Вітченко Н.Ю.** здобувач другого (магістерської) рівня вищої освіти кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Навчально-наукового інституту психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Гаєвий О. М.** здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри загальної, вікової та соціальної психології Навчально-наукового інституту психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Герасимчук О.М.** кандидат історичних наук, старший викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

- Гетта В.Г.* кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри технологічної освіти та інформатики Навчально-наукового інституту професійної освіти та технологій Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Годованюк Б.М.* здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Гринь О.В.* кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії України, археології та краєзнавства Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Донець Т.П.* старший викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Дороніна Т.О.* доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної та спеціальної педагогіки Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
- Дорохіна Т.Ф.* кандидат історичних наук, професор кафедри історії України, археології та краєзнавства Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Еткіна І.І.* кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Завацька Л.М.* кандидат педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Завацький П.С.* здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності Навчально-наукового інституту професійної освіти та технологій Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

- Зайченко Н.І.** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Коваленко О.О.** кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Кондратенко О.С.** здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Крутько І.В.** здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету
- Кулик І.О.** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Кушнарєва Н.М.** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти та інформатики Навчально-наукового інституту професійної освіти та технологій Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Мотуз Т.В.** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри загальної та спеціальної педагогіки Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
- Новікова О.А.** практичний психолог Комунального закладу середньої освіти Ліцей № 9 Хмельницької міської ради»
- Носовець В.С.** здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Обчаренко О.А.** здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету
- Пасічник Л.В.** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти Комунального закладу вищої освіти

«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

- Пилипчук Ю.О.** здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
- Пищик О.В.** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Плуток О.В.** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри економіки і управління Навчально-наукового інституту професійної освіти та технологій Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Побоча І.В.** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри виховання та культури здоров'я Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
- Поцелуйко І.В.** голова циклової комісії філології, менеджменту, логістики ВСП «Фаховий коледж транспорту та комп'ютерних технологій Національного університету "Чернігівська політехніка"»
- Проніков О.К.** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Пронікова І.В.** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Рижова А.Д.** здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри загальної, вікової та соціальної психології Навчально-наукового інституту психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Слободенюк О.О.** здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри загальної та спеціальної педагогіки Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

- Смоліна С.В.** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та освітніх технологій Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Стрілюк О.Б.** кандидат історичних наук, доцент, заступниця директора з наукової роботи Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського, доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Сухомлинська Л.В.** доктор філософії, старший науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського
- Тимошко Г.М.** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Третяк О.С.** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри історії України, археології та краєзнавства Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Циляк Н. О.** кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Червінська І.Б.** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
- Шара Л.М.** кандидат історичних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Шенілев Д.С.** здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри інформатики та прикладної математики Криворізького державного педагогічного університету

- Шматко А.С.* здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Шолох О.А.* кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Щербина Н.О.* кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки та професійної етики Пенітенціарної академії України
- Щербина С.В.* кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії України, археології та краєзнавства Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Юда Л.А.* кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри історії України, археології та краєзнавства Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Янченко Т.В.* доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
- Ясновська Л.В.* кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії України, археології та краєзнавства Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Яценко О.М.* завідувач музею історії Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

## З М І С Т

|  |    |
|--|----|
| ПЕРЕДМОВА.....   | 3  |
| <i>Наталія Антонець</i><br>ПЕРСОНАЛІЯ ОЛЕКСІЯ ФЛЬОРОВА В ЕНЦИКЛОПЕДИЧНОМУ<br>БІОГРАФІЧНОМУ СЛОВНИКУ «ПЕДАГОГИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ -<br>ПОЧАТОК ХХІ СТ.)».....                              | 4  |
| <i>Наталія Ахматова</i><br>ПЕДАГОГІЧНА ІНЕРЦІЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ.....   | 5  |
| <i>Євгеній Барбаиш</i><br>ВИМОГИ ДО ОСВІТНІХ ПРОГРАМ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ<br>НІМЕЧЧИНИ.....  | 8  |
| <i>Анатолій Боровик</i><br>ІВАН ПАВЛОВИЧ НЕЛПІ - ДЕКАН ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ<br>ЧЕРНІГІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ІМЕНІ<br>Т.Г. ШЕВЧЕНКА (ГРУДЕНЬ 1977 Р.- БЕРЕЗЕНЬ 1985 Р.)..... | 10 |
| <i>Анатолій Боровик</i><br>ВІД ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДО ВИЩОЇ (СПОГАДИ).....   | 17 |
| <i>Валентин Васько</i><br>СОЦІАЛЬНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПСИХОТЕХНІКИ В<br>УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.).....  | 21 |
| <i>Марина Ватковська</i><br>ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В<br>ПЕДАГОГІЦІ.....  | 27 |
| <i>Наталія Вітченко</i><br>АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ СПРИЯННЯ УСПІШНІЙ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З<br>ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ<br>ШКОЛІ.....                                 | 29 |
| <i>Олександр Гаєвий</i><br>ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС ЕФЕКТИВНОЇ ПРОТИДІЇ СТРЕСАМ У<br>ЮНАКІВ, СХИЛЬНИХ ДО ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ.....  | 32 |
| <i>Олександр Герасимчук</i><br>НОВА КОНЦЕПЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ І РИЗИКИ.....  | 35 |

|   |    |
|---|----|
| <i>Олександр Герасимчук, Анна Шматко</i><br>СТОРИТЕЛЛІНГ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ Й ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ<br>ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....   | 41 |
| <i>Василь Гетта, Наталія Кушнарєва</i><br>ЗАПОЧАТКУВАННЯ І РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ<br>ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ТЕХНОЛОГІЙ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ<br>«ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА..... | 47 |
| <i>Богдан Годованюк</i><br>ДИТИНОЗНАВСТВО ЯК КОНСТРУКТ ПЕРІОДУ МОДЕРНОЇ ІСТОРІЇ.....  | 48 |
| <i>Олена Гринь</i><br>(НЕ)КОНФЕРЕНЦІЯ EDCAMP ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПРОФЕСІЙНОГО<br>РОЗВИТКУ ОСВІТЯНСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ (З ДОСВІДУ НАЦІОНАЛЬНОГО<br>УНІВЕРСИТЕТУ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА).....         | 52 |
| <i>Тетяна Донець</i><br>ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ СОФІЇ РУСОВОЇ В ПРАКТИКУ РОБОТИ<br>ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЧЕРНІГІВЩИНИ.....   | 60 |
| <i>Тетяна Дороніна</i><br>ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ НАВЧАННЯ.....  | 67 |
| <i>Тамара Дорохіна</i><br>ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ УСНОЇ ІСТОРІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ДОСВІД<br>НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ ІСТОРІЇ ТА СОЦІОГУМАНІТАРНИХ<br>ДИСЦИПЛІН ІМЕНІ О.М. ЛАЗАРЕВСЬКОГО.....                     | 70 |
| <i>Ірина Еткіна</i><br>ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДОКУМЕНТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСУ<br>«ІСТОРІЇ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ<br>XX СТ.».....  | 74 |
| <i>Людмила Завацька</i><br>ДІЯЛЬНІСТЬ БУДИНКІВ ПІДТРИМАНОГО ПРОЖИВАННЯ ЯК УСТАНОВ<br>СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ОСІБ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ.....   | 77 |
| <i>Павло Завацький</i><br>ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТОРГОВО-ПРОМИСЛОВИХ<br>ПАЛАТ У ЗАРУБІЖНІЙ ПРАКТИЦІ.....   | 80 |
| <i>Наталія Зайченко</i><br>ІСПАНСЬКИЙ ЛЕКЦІЙНИЙ ДИСКУРС ПРО СОЦІАЛЬНУ ПЕДАГОГІКУ У 1910-Х<br>РОКАХ: РОЗСТАНОВКА АКЦЕНТІВ.....   | 83 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Ольга Коваленко</i><br>ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У ВИКЛАДАННІ ГЕНДЕРНОЇ ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОЇ<br>ГРЕЦІЇ ТА РИМУ.....  | 87  |
| <i>Олександр Кондратенко</i><br>ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ В ЕПОХУ ШІ: ТИПОЛОГІЯ ТА<br>ХАРАКТЕРИСТИКА НОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ ФУНКЦІЙ.....                    | 91  |
| <i>Ігор Крутько</i><br>НОВІ СТАНДАРТИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....  | 95  |
| <i>Ірина Кулик</i><br>ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДУ УСНОЇ ІСТОРІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ<br>НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....   | 97  |
| <i>Тетяна Мотуз</i><br>ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО: ЕВОЛЮЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ШІ.....   | 100 |
| <i>Владислав Носовець</i><br>ІСПАНСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА НА МЕЖІ ХІХ – ХХ СТОЛІТЬ ЯК ІСТОРИКО-<br>ПЕДАГОГІЧНЕ ДЖЕРЕЛО.....                                      | 102 |
| <i>Оксана Овчаренко</i><br>БАР'ЄРИ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В РЕФОРМУВАННІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....  | 105 |
| <i>Любов Пасічник</i><br>СИНЕРГІЯ PhD-ПРОГРАМ З МІЖНАРОДНИМИ АКАДЕМІЧНИМИ<br>ПРАКТИКАМИ.....  | 107 |
| <i>Олена Пищик</i><br>СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ<br>ОСВІТИ У ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ.....   | 109 |
| <i>Олена Плуток</i><br>ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ<br>ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ТЕХНОЛОГІЙ.....                                     | 114 |
| <i>Тетяна Побоча</i><br>ПОТРЕБА ГЕНДЕРНОЇ ЧУТЛИВОСТІ У МОДЕРНІЗАЦІЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ...   | 119 |
| <i>Ірина Поцелуйко</i><br>ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В РАМКАХ<br>РОБОТИ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО МЕТОДИЧНОГО ОБ'ЄДНАННЯ ВИКЛАДАЧІВ<br>КОЛЕДЖІВ..... | 121 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Ірина Пронікова, Олександр Проніков</i><br>ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ОЛЕКСІЯ ПАВЛОВИЧА ФЛЬОРОВА В<br>ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЧЕРНІГІВЩИНИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ<br>XX СТОЛІТТЯ..... | 124 |
| <i>Аліса Рижова</i><br>СУБ'ЄКТИВНЕ ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В<br>СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ .....  | 127 |
| <i>Олена Слободенюк</i><br>ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ В ДОСТУПНОСТІ<br>СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....  | 130 |
| <i>Світлана Смоліна</i><br>СОФІЯ РУСОВА В ЕМІГРАЦІЇ: ВІД ЧЕРНІГІВСЬКИХ ВИТОКІВ ДО МІЖНАРОДНИХ<br>ОБРІВ.....   | 131 |
| <i>Олена Стрілюк</i><br>ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ У ПОЛІТИЦІ ТА ОСВІТНИХ ІНІЦІАТИВАХ РАДИ ЄВРОПИ:<br>ВИКЛИКИ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ.....  | 134 |
| <i>Леся Сухомлинська</i><br>ДО 35-РІЧЧЯ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО<br>(РЕГІОНАЛЬНИЙ ВИМІР).....   | 139 |
| <i>Ганна Тимошко</i><br>ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ<br>ВИЩОЇ ОСВІТИ.....  | 142 |
| <i>Олена Третяк, Олена Новікова</i><br>САМОСТІЙНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ<br>ОСВІТИ .....  | 146 |
| <i>Наталія Ципляк</i><br>РОЛЬ І ПОВНОВАЖЕННЯ ІНСТИТУТУ «СТАРШИХ» У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ<br>ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ СЕМІНАРІЇ (1786-1919 рр.).....                           | 148 |
| <i>Інна Червінська, Юлія Пилипчук</i><br>БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СОЦІАЛЬНО-<br>ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....                                     | 152 |
| <i>Любов Шара</i><br>ІНСТРУМЕНТИ ІШ НА ЗАНЯТТЯХ З «ІСТОРІЇ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ<br>ЄВРОПИ ДОБИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ТА РАННЬОМОДЕРНОГО ЧАСУ.....                           | 155 |
| <i>Дмитро Шепілев</i><br>ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА РЕСУРСИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....  | 159 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Олена Шолох</i><br>ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО<br>МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....   | 161 |
| <i>Наталія Щербина</i><br>ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ<br>ОСВІТИ: ДОСВІД ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ АКАДЕМІЇ УКРАЇНИ.....  | 164 |
| <i>Світлана Щербина</i><br>НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНА ІНДУСТРІЯ ТУРИЗМУ» В СИСТЕМІ<br>ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ.....   | 167 |
| <i>Лариса Юда</i><br>АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВОЇ ІСТОРІЇ У<br>ЗВО.....  | 170 |
| <i>Тамара Янченко</i><br>ПЕДАГОГІЧНА ПЕРСОНАЛІЯ ЯК МАРКЕР ІСТОРИЧНОЇ ЕПОХИ.....   | 174 |
| <i>Людмила Ясновська</i><br>ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРИЧНЕ<br>КРАЄЗНАВСТВО» В НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОМУ ІНСТИТУТІ ІСТОРІЇ ТА<br>СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ІМЕНІ О.М. ЛАЗАРЕВСЬКОГО..... | 180 |
| <i>Олена Ященко</i><br>ОЧІЛЬНИК ІСТОРИЧНОЇ КАФЕДРИ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ПЕДІНСТИТУТУ<br>МИКОЛА КОШАРНІВСЬКИЙ.....   | 184 |
| <u>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....</u>   | 192 |

Матеріали  
науково-практичної конференції  
«ДЕВ'ЯТИ ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ»

(14 листопада 2025 р.)

**М 33** Матеріали науково-практичної конференції «Дев'яти Фльорівські читання» / за редакцією Т. Янченко, О. Герасимчука; технічний редактор А. Шматко. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2025. 203 с.

У збірнику матеріалів науково-практичної конференції «Дев'яти Фльорівські читання» вміщено доповіді учасників, присвячені регіональній історії освіти й актуальним проблемам педагогіки та навчання історії.

Для викладачів, учителів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами розвитку освіти і суспільства.

УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94

