

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

Турянська О. Ф. Шкільний підручник з історії: яким йому бути?5

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Сучасні тенденції розвитку вищої школи

Жигір В. І. Концептуальні засади побудови моделі менеджера освіти: компетентнісний підхід.....12

Панченко Л. Ф. Масовий відкритий онлайн-курс як альтернативна форма підвищення кваліфікації викладача вищої школи.....19

Кобрій О. М. Практичні аспекти реалізації змісту педагогічних дисциплін (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).....29

Філологія

Шацька О. П. Викладання іноземних мов у Китаї.....33

№ 1 (156) 2013

Засновано в 1922 році
Свідectво про державну реєстрацію
КВ № 14439-3410ПР видано
Міністерством юстиції України
14.08.2008 року

Журнал внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України
від 14.10.2009 року № 1-05/4

Журнал включено до переліку видань
реферативної бази даних
«Україніка наукова»
(угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Журнал включено до міжнародної бази даних
Ulrich's Periodical Directory

Журнал має електронну версію
(розміщено на сайті:

<http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua>)

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ:

Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Курило В. С., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Луганськ)
Заступник головного редактора
Савченко С. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Луганськ)

Випускаючий редактор

Лобода С. М., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Луганськ)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Амоша О. І. (Україна, м. Донецьк)
Буріан Вальтер (Австрія, м. Айзенштадт)
Бур'ян М. С. (Україна, м. Луганськ)
Ваховський Л. Ц. (Україна, м. Луганськ)
Габріель Філіпп (Франція, м. Авіньйон)
Гавриш Н. В. (Україна, м. Луганськ)
Галич О. А. (Україна, м. Луганськ)
Гао Юйхай (Китай, м. Цзіньхуа)
Данильчук В. І. (Росія, м. Волгоград)
Суї Іфан (Китай, м. Цзіньхуа)
Кремень В. Г. (Україна, м. Київ)
Ютака Оцука (Японія, м. Хіросіма)
Сергєєв М. К. (Росія, м. Волгоград)
Сухомлинська О. В. (Україна, м. Київ)
Тонту Ердал (Туреччина, м. Кемер)
Флурі Філіпп (Швейцарія, м. Женева)
Хагерті Джордж (США, м. Н'ю Гемпшир)
Хриков Є. М. (Україна, м. Луганськ)
Шмід Курт (Австрія, м. Відень)

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Караман О. Л. Характеристика змісту соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах.....40

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Княжева І. А. Становлення й розвиток університетської освіти в XI – XVIII століттях та її роль у підготовці майбутніх викладачів вищої школи.....48

Зеленська Л. Д. Діяльність учених рад університетів України в XIX столітті.....55

Неживий О. І. Душа вистояла (до сторіччя професора Івана Білогуба).....64

Редактор англійського випуску
Бобир О. В., кандидат психологічних наук,
доцент (Італія, м. Турин)

Коректори англійського випуску
Апалкова Я. В.
Савельєва Н. О.
Шпагіна О. В.

Коректор українського випуску
Мілева І. В., кандидат філологічних наук,
доцент (Україна, м. Луганськ)

При оформленні номера використано
фото Хромушина Ю. М.

Журнал «Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука»)
№ 1 (156) 2013

підписаний до друку рішенням Вченої ради
Державного закладу

«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
(протокол № 7 від 28.02.2013 року)

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.

Тел./факс: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Формат 60x84 1/8.

Друк офсет. Папір офсет.

Ум. друк. арк. 8,14.

Наклад 1500. Зам. № 65. Ціна вільна

Обкладинку надруковано

ПП «КФ «ГРАФІК»

91033, м. Луганськ, кв. Шевченка, 40/3.

Т/ф: (0642) 71-64-31.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2059 від 12.01.2005 р.

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Редакція приймає до друку статті, які публікуються авторами вперше. Журнал виходить трьома мовами: англійською, українською, російською. Просимо авторів надсилати статті трьома мовами. За певних обставин приймається будь-який із зазначених варіантів, про що необхідно повідомити редакцію.

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми загальною та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання мети статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

Для оперативного зв'язку редактора з авторами слід додати до статті відомості про автора, де повинні бути повністю вказані прізвище, ім'я, по батьковій, посада, учений ступінь, учене звання автора, поштова адреса, службовий і (або) домашній телефони, факс.

Стаття надсилається на електронну адресу: alma-mater@list.ru.

Рукопис статті друкується у форматі А4, кеглем 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, лівє – 3 см, правє – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Для підготовки рукопису використовується текстовий процесор MS Word. Обсяг статті не повинен бути менше 10 сторінок.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (ширифт нежирний).

Посилання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитат. Перша цифра – номер джерела в списку літератури, що додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21].

Література й необхідні примітки подаються в кінці статті після слова «Література» в порядку цитування й оформлюються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог для кандидатської або докторської дисертації. Бібліографічні джерела подаються з абза-

цу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. Зразок оформлення літератури:

Література

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. — К. : Наук. світ, 2006. — 363 с.

2. Стишов О. А. Українська лексика кінця XX століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / Олександр Анатолійович Стишов. — 2-ге вид., переробл. — К. : Пугач, 2005. — 388 с.

3. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06. «Теорія і методика управління освітою» / С. В. Бурдіна. — Луганськ, 2008. — 20 с.

4. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Рижанова Алла Олександрівна. — Луганськ, 2005. — 442 с.

5. Смерічевська С. В. Стратегічні напрями розвитку вищого навчального закладу в умовах трансформації економіки України [Електронний ресурс] / С. В. Смерічевська // Схід. — 2008. — № 7 (91). — Режим доступу до журналу : http://www.experts.in.ua/baza/analytic/index.php?ELEMENT_ID=35463

6. Bessant, J & Webber, R 2001, 'Policy and the youth sector: youth peaks and why we need them', *Youth Studies Australia*, vol. 20, no. 1, pp. 43 – 47.

7. Robbins, SP 2004, *Organizational behaviour*, 11th edn, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

8. Department of Education, Science and Training 2003, *The national report on higher education in Australia (2001)*, Department of Education, Science and Training, Canberra, viewed 13 October, 2004, <http://www.dest.gov.au/highered/otherpub/national_report/default.htm>.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків українською, російською мовами та 22 – англійською із зазначенням прізвища, ім'я та по батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Статті, що не відповідають установленним вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

ШКІЛЬНИЙ підручник з історії:

яким йому бути?

ТУРЯНСЬКА О. Ф.

УДК 373.091.64:[37.015.31:17.022.1]

ОДНІЄЮ з основних умов побудови ефективного навчально-виховного процесу в школі є вирішення проблеми підвищення якості шкільних підручників. Шкільний підручник як книга, яка є матеріальною основою з організації навчальної діяльності учнів та викладацької діяльності вчителя, головним, схваленим державою засобом (інструментом) навчання, має бути створений за загальними теоретико-методичними засадами, прийнятими і свідомо обраними освітянами (і на рівні теорії, і на рівні практики).

Тому стаття спрямована на виявлення наявних проблем у підручкотворенні, на пошук шляхів їхнього вирішення, на визначення тих пріоритетів, якими автори підручників мають керуватися у процесі творення навчальної книги. Отже, ми шукаємо відповідь на питання: яким має бути сучасний підручник, щоб стати матеріальною основою для духовного розвитку особистості, засобом організації різних видів навчальної діяльності учнів, отже, умовою їхньої успішної самореалізації на уроках, основою для інтеріоризації учнями головних смислів людської та батьківської історії й культури.

У сучасній дидактиці та методиці проблему підручкотворення вирішують у різних концептуальних аспектах і їй присвячені роботи і дидактів, і методистів (В. Безпалько, М. Бурда, Н. Буринська, В. Власов,

Л. Занков, Д. Зуєв, Я. Колдюк, Б. Коротяєв, В. Краєвський, В. Курило, І. Лернер, О. Пометун, О. Сохор, Н. Тализіна, В. Снегірьова, О. Топузов). Особливу увагу науковців привертає компетентнісний підхід до конструювання навчальних текстів, який визначає принципи добору, структурування, презентації навчального матеріалу. Так, О. Пометун визначає: «Розвинена предметна історична компетентність учня передбачає не лише знання дат і фактів, а й уміння працювати з джерелами історичної інформації, аналізувати, описувати, пояснювати, порівнювати історичні версії, презентувати й аргументувати свої погляди, оцінки, ставлення. Сучасний підручник слід розглядати саме з цих позицій» [1, с. 477]. Отже, яким має стати сучасний підручник, щоб вирішити освітянські завдання, задовольнити сподівання учнів та їхніх батьків, створити основу для успішної та ефективної учнівської та педагогічної діяльності?

Проведений нами аналіз шкільних підручників з історії для основної школи надав нам можливість зробити деякі висновки. У сучасному підручкотворенні наявні два головні підходи, що відображають концептуальні позиції їхніх авторів. За першим підходом (енциклопедисти) підручник традиційно розглядають як книгу, що містить основну наукову інформацію з якогось предмета (за державною програмою) та служить для учнів джерелом такої інформації. За другим підходом (функціоналісти) підручник є засобом організації на-

вчальної діяльності учнів і, крім інформаційної функції, виконує й розвивальну (є засобом розвитку базових та предметних компетенцій учнів) [1, с. 478]. Ми ж упевнені, що шкільний підручник має в комплексі виконувати інформаційну, розвивальну й виховну функції навчання. Отже, розглянемо всі три позиції.

Перша позиція (енциклопедисти) відбиває ціннісне ставлення авторів шкільних підручників до самої науки, наукової інформації як головного змісту й головної цінності освіти, а саме це ставлення й диктує вибір кількості та якості навчальної інформації до підручника. Така позиція є природною для науковців, а її прихильники сподіваються створити шкільні навчальні посібники таким чином, щоб вони найповніше відбивали зміст галузей академічної науки. При цьому психологічні здібності й вікові обмеження учнів автори цих підручників беруть до уваги суто умовно. Аналізуючи ситуацію, що склалася з цим у сучасній загальній середній шкільній освіті, українські вчені Б. Коротяєв, В. Курило, В. Третяченко відзначають порушення балансу між «надлишковим» характером *інформаційного блоку* і тим «недостатнім» у структурі особистості, що стосується *пізнавальних потреб* і можливостей учнів» [2, с. 62]. Так, проведений ученими загальний перерахунок кількості сторінок навчальних текстів показав, що, наприклад, для учнів середніх класів кількість таких текстів становить приблизно від 15 до 25 тисяч сторінок за чотири роки навчання [Там само].

Аналіз підручників з історії для середніх класів (базова школа) показав, що їхній інформаційний складник, поданий у текстах параграфів, складається за шкільною програмою й за змістом, підходами і структурою відбиває всі інформаційно-змістовні елементи академічних курсів з історії, що існують, розробляються і викладаються у вищих навчальних закладах. Аналіз практики показує, що студент-історик, навчаючись у вищій школі, іде у вивченні предмета за тією самою логікою, просувається від «незнання» до «знання» за тим самим змістом, з яким він уже ознайомився в школі. Так, якщо порівняти змістовні одиниці з курсу історії Стародавнього Світу у вищій й у

школі, то з'ясується, що за структурою, логікою надання історичного матеріалу, головними фактами вони майже тотожні. Так, історія Римської республіки у вищих навчальних закладах містить такі теми: 1. *Рання Римська Республіка (509 – 265 рр. до н. е.)*. Боротьба плебеїв і патриціїв. Завоювання Римом Італії. 2. *Пізня Римська Республіка (264 – 27 рр. до н. е.)*. Рим стає світовою державою. Перша Пунічна війна. Друга Пунічна війна. Третя Македонська війна. 3. *Падіння республіки та виникнення імперії*. Третя Пунічна війна. Брати Гракхи. Кінець II і початок I століття до н.е. Диктатура Сулли. Повстання Спартака. Рим у 60-х і 50-х рр. Громадянська війна. Гай Юлій Цезарь. Октавіан Август і Марк Антоній. Падіння республіки [див.: http://homo.fizteh.ru/courses/culture/a_4t332j.html]. Отже, учень віком 10 – 11 років у шостому класі вивчає з теми «*Давній Рим у 8 – I ст. до н.е.*» майже ті самі питання, що й студент (§35. Природні умови Італії та виникнення міста Рим. §36. Римська республіка V – середини III ст. до н.е. §37. Римська республіка II – I ст. до н.е.) тощо. Але часу на вивчення цих питань учнями 6 класу, вочевидь, недостатньо: лише три академічні години (три уроки), а матеріалу відібрано забагато. Так, зміст лише одного параграфу §37. *Римська республіка II – I ст. до н.е.* включає інформацію за такими питаннями: «Війни Риму з Карфагеном (Друга Пунічна війна (218 – 201 рр. до н.е.). Третя Пунічна війна (149 – 146 рр. до н.е.). Як вплинули війни Риму на господарське й суспільне життя (земельні закони братів Гракхів). Що визначало суспільно-політичне життя Риму в 80 – 60-х роках I ст. до н.е. (диктатура Сулли, повстання Спартака, створення тріумвірату)». З основним текстом, ілюстраціями, завданнями, текстом документів, тощо §37 займає п'ять сторінок у підручнику. Зауважимо, що за такої кількості наданих для засвоєння історичних фактів (у цьому параграфі тільки жирним шрифтом надано чотирнадцять дат) кожен з них не розкритий у комплексі його конкретно-історичних, моральних і естетичних смислів, а, навпаки, навчальна інформація надана прийомом скороченого повідомлен-

ня. Так, інформацію про битву при Каннах представлено авторами у складі двох речень, історію знищення Карфагену у Третій Пунічній війні – у трьох, а «історія» повстання рабів на чолі зі Спартаксом надана у двох реченнях [3, с. 197 – 202].

Отже, проблема, яку ми визначили, аналізуючи тексти шкільних підручників давньої історії, стосується того, що навчальні тексти здебільшого розкривають учневі історію розвитку й занепаду держав і цивілізацій (цивілізаційний підхід), тобто історію «держави і права», історію соціальних процесів у давнину, а не історію, представлену розповідями про людей і їхні вчинки, про яскраві події, що розкривають смисли та цінності людського життя, надають можливість розвинути історичне мислення, розкриваючи історичну подію як процес її розгортання у просторі й часі, починаючи з її причин, переходячи до фактів, що розкривають її суть, закінчуючи її результатами й наслідками, усвідомленням смислів, надаючи учням відчуття розгортання людської, народної, суспільної «долі» (за О. Шпенглером). Вочевидь, життєвий досвід підлітків ще замалий, щоб усвідомлювати життя людей у минулому на узагальнювальному рівні його соціально-економічних процесів. На нашу думку, духовний особистісний розвиток учнів засобами шкільної історичної освіти відбуватиметься за тих умов, якщо до уваги школярів будуть пропонувати ті історичні факти, що розкривають сенси людського буття, що є ключем для розуміння людських вчинків і сьогодні. А надлишкова кількість історичної інформації, що надана в текстах підручнику здебільшого прийомом скороченого повідомлення, тільки суперечить виникненню в учнів інтересу до минулого, прихильності до процесу пізнання, перетворює природне зацікавлене ставлення учнів до подій давньої історії на негативне, відштовхує їх від процесу вивчення історії. Постає запитання: навіщо до відома учнів наводять надлишковий перелік історичних фактів, коли їхні моральний та естетичний смисли не тільки не розкривають, а навпаки, начебто спеціально приховують? Так, у параграфі §37 прибрано

все, що могло б указати на схвальні чи злочинні вчинки людей або на їхні людські якості [Там само], наприклад, відсутні факти, що вказують на військовий талант Ганнібала (етапи битви при Каннах), що вказують на подвиги населення заради захисту Батьківщини (подвиг захисників Карфагену в облозі); на прагнення людей до життя у свободі, на мужність і сміливість повстанців (початок, хід, результати й значення повстання Спартака); на прагнення до самоповаги й добробуту народу (вчинки й доля братів Гракхів, що поплалися життям у боротьбі за землю для народу) тощо [Там само].

Отже, яким чином учневі зрозуміти всі ці факти, а вчителів – розкрити, коли часу на опрацювання головних подій обмаль. Чи можна такі головні події (і з погляду їхньої конкретно-історичної значущості, і з погляду їхньої культурно-сислової наповненості, тобто вагомих щодо виявлення морально-естетичних значень людських дол, прагнень, вчинків, сенсів боротьби та життя взагалі) надавати учням таким шляхом у звичайному переліку й у такій обмежений час? А при цьому вимагати і від учнів, і від учителів «засвоєння програмного матеріалу». Але ж історію не пізнають і не усвідомлюють, і не запам'ятовують як таблицю множення за простим повідомленням або ствердженням: « $2 \times 2 = 4$ ». Пізнання історії потребує роботи розуму й душі, існування «живих картин» в уяві та свідомості підлітка, таких, у яких відбито не тільки обставини життя тих людей, які існували певним чином у минулому, а і смисли їхніх прагнень і вчинків. Це такі «картини», які надають можливість учням відчутти, пережити й усвідомити, що все, про що йдеться на уроці, – це саме про життя людей (а не лише про історичні процеси), про людей, які й зараз такі самі: народжуються, помирають, сподіваються, працюють, закохуються, бажають добробуту й вільного життя. Підручник і надана в його текстах інформація має дати змогу учневі зрозуміти, що йдеться про «історії», тобто факти, події, вчинки, що відбулися з людьми в певні часи, у певному місці, за якихось обставин і що ці історії наповнені людськими смислами,

змістом буття, які учень має зрозуміти як посилення з минулого, як урок на майбутнє. На цьому наполягали й про таке розуміння історії писали М. Бердяєв, П. Сорокін, П. Флоренський та ін.

У зв'язку зі сказаним вище постає питання: навіщо, наприклад, учням знати, що в Римі відбулося повстання рабів-гладіаторів і коли це сталося, якщо вони не відчують, а точніше, за поданим текстом підручника не мають ані якої можливості уявити, усвідомити й відчути людський (існуючий у моральній та естетичній площині і наданий нам у моральних та естетичних почуттях) смисл цього факту з історії Стародавнього Риму. Чому автори підручника не схотіли показати повстання Спартака як безпрецедентну на той час організовану й тривалу боротьбу людей-рабів за власну свободу, за свободу як цінність, як умову суто людського життя? У сучасні часи, коли про рабство й торгівлю людьми відкрито й все частіше говорять як про актуальну соціальну проблему, нам здається дивною позиція й авторів шкільних програм, й авторів шкільних підручників із усе-світньої історії, що відмовляють дитині в можливості познайомитися, «зустрітися» з такими значущими і впливовими подіями минулого, а отже, відчути, емоційно пережити та усвідомити смисли цього минулого, засвоїти «уроки», на які натякає історія.

За таких обставин хочеться нагадати, що в підручнику Я. Гуревича «Історія Греції і Риму (курс систематичний)» (Санкт-Петербург, 1889 р., видавався в царській Росії протягом десятиліття (у 1880 – 1989 рр.) і був удостоєний Петровської премії), надання фактів щодо повстання рабів-гладіаторів розгорнуто на двох сторінках [4, с. 234 – 235], а сам укладач підручника так описує в передмові свої наміри й завдання (надаємо текст мовою оригіналу): «Стараясь возбудить в учениках интерес к предмету изложения и облегчить понимание сущности его, мы избегали слишком сжатого, конспективного изложения, будучи убеждены в том, что особенная краткость изложения ведет обыкновенно к сухости и бесцветности его, и потому требует гораздо больше работы памяти, чем воображения и соображения... Чем более сжато изложение пред-

мета, тем более оно требует усилий для разумного усвоения его и тем быстрее испаряется... Учебник необходимо должен представлять подробное и живое изложение предмета... Мы считаем совершенно достаточным, если ученик вынесет из сознательного чтения руководства (учебника) знание всех главных фактов в их внутренней связи и последовательности, а наиболее выдающиеся явления сохранит в своем представлении и по выходе из школы» [Там само, с. 6 – 7].

У підручнику Ф. Коровкіна «Історія стародавнього світу», який за радянські часи витримав понад 34 видання, тема «Повстання рабів під керівництвом Спартака» розкрита в окремому параграфі (§ 49) і вивчалася на окремому уроці [5, с. 201 – 204].

Таким чином, наведені приклади і проведений аналіз тексту §37. *Римська республіка II – I ст. до н.е.* сучасного підручника з історії Стародавнього світу [3] показав, що інформаційний блок у цьому параграфі й загалом у підручнику є надлишковим для учнів 6 класу, а недостатньою є пізнавальна потреба учнів, актуалізація якої хоча і є основою пізнання, але саме цим текстом підручника аж ніяк не реалізована. Такий текст, що містить науково-предметну інформацію у такий надлишковій кількості (що відбиває позицію енциклопедистів до створення навчальних текстів) і надається учневі у такий спосіб (прийомом простого скороченого повідомлення) не стає основою для актуалізації пізнавальних потреб особистості. При цьому, кожна окрема подія (складний історичний факт) не має тієї необхідної й достатньої інформації, яка б дозволила в комплексі висвітлити, розкрити ті конкретно-історичні, моральні та естетичні смисли, що цей факт природно містить. Отже, ми переконані, що в базовій школі підручник з історії має стати не тільки носієм наукової інформації, а й засобом духовного розвитку особистості, засобом розвитку емоційної сфери підлітків, їхньої здатності до співчуття, переживання смислів «історичного» як «смислів свого власного життя» (за М. Бердяєвим).

Інший підхід (функціоналісти) до підручникотворення відображає розуміння підручника як головного засобу розвитку учнів. Він

відповідає сучасному компетентнісному підходу до організації навчання, а його представники розробляють до текстових і позатекстових компонентів параграфів системи запитань та завдань, спрямованих на організацію навчальної діяльності учнів. Отже, для *функціоналістів* підручник є засобом організації навчальної діяльності учнів і, крім інформаційної функції, виконує й розвивальну (є засобом розвитку базових та предметних компетенцій) [1, с. 478]. Аналіз завдань до тексту §37 за темою «Римська республіка II – I ст. до н. е.» свідчить, що його автори створювали цей підручник як засіб розвитку предметних компетенцій учнів [3, с. 197 – 202]. Так, тексту

параграфа передусім чітко сформульована дидактична мета уроку: «На цьому уроці ви навчитесь: 1. Визначити причини та наслідки завойовницьких воєн Риму II ст. до н.е. 2. Установлювати зв'язок між війнами Риму та змінами в господарському та суспільному житті республіки II – I ст. до н.е. 3. Пояснювати причини встановлення та сутність диктатури Корнелія Сулли. Визначити ознаки кризи римської республіки в II – I ст. до н. е.» На досягнення означеної мети спрямовані й дидактичні завдання, надані в кінці тексту параграфа [Там само]. Проаналізуємо надану в параграфі систему завдань і подано результати проведеного аналізу в таблиці 1.

Таблиця 1

Система завдань за текстом § 37 шкільного підручника з історії Стародавнього світу

№№ п.п.	Формулювання завдань	Визначення завдань за їхнім характером та спрямуванням
1.	Які території завоював Рим у II ст. до н.е.? Які були утворені провінції?	<i>Практичне</i> завдання, спрямоване на розвиток предметних просторових умінь (компетенцій).
2.	Поясніть поняття та терміни: легіон, народний трибун, диктатура, тріумвірат, оптимати, популяри, гладіатор.	<i>Пізнавальне</i> завдання, спрямоване на формування знань історичних понять.
3 – 10.	Дайте відповіді на запитання: 1. Як Рим став наймогутнішою, морською державою Середземномор'я? 2. Як утворення нових провінцій вплинуло на господарське життя Риму? 3. Чим було спричинено протистояння в римському суспільстві? 4. Що спонукало братів Грахів здійснювати реформи? 5. Яка небезпека загрожувала республіканському ладу внаслідок реформи Гая Марія? 6. Чим вирізнялося правління в Римі Корнелія Сулли? 7. Як і коли було утворено перший тріумвірат? 8. Чи можна вважати тріумвірів диктаторами?	<i>Пізнавальні</i> завдання, спрямовані на формування знань причинно-наслідкових зв'язків.
11 – 12.	У чому полягала криза республіки в I ст. до н.е.? Якими були її причини?	<i>Творчо-пошукові</i> завдання, спрямовані на пошук ознак кризи республіки в I ст. до н.е., причин цього явища.

Отже, і мета, і завдання параграфа спрямовані на визначення конкретно-історичних значень тих соціально-політичних явищ і процесів з історії Давнього Риму, про які йдеться. Ми не виступаємо проти того, щоб ці конкретно-істо-

ричні питання вирішувалися, щоб розкривалися причинно-наслідкові зв'язки, розвивалися предметні компетенції учнів, бо саме таким чином реалізується розвивальна мета предмета. Але чи можна цей перелік вирішити на одному

уроці за 45 хвилин і за таким надлишковим обсягом нової інформації? Чи потрібно це дітям 10 – 11 років і який для них, власне, у цьому сенс? Як ці питання стосуються їхнього реального життя? При цьому жодне завдання, надане до тексту, не вимагає від учнів визначити смисл (моральний, естетичний, особистісний) тих подій, явищ, процесів, що вивчаються, не потребує визначення власного ставлення до цих подій, не скеровані на розкриття смислів людського буття взагалі, навіть натяку не мають на те, щоб доторкнутися цих смислів. Якщо цей текст прочитати, то він і дорослому не надасть можливості визначити ті «смисли історичного» (за М. Бердяєвим), заради яких тільки і треба (за думкою видатного історика) людям, а отже, і підліткам, вивчати історію. М. Бердяєв стверджував: «Треба, щоб суб'єкт історичного пізнання у собі відчував і у собі розкривав історичне» [6]. Але навчальні тексти іноді не дають школярам жодного шансу на те, щоб таке пізнання історії відбулося. Авторів навчальних текстів захоплюють процеси виникнення, розквіту й загибелі республік, імперій, цивілізацій, але не долі, не вчинки, не факти, які б розкрили учням ознаки людяності, або подвигу, або служіння, або натхнення – ознаки прекрасного в людині та її житті, водночас забезпечили б пізнання ознак нелюдства, злоби, користі, жорстокості, зради як такого, що призводить до страждань, знищення людського в людині. Тобто виховний потенціал і конкретного параграфу, і курсу загалом за цим підручником Стародавнього світу не реалізований повною мірою, а система духовних цінностей учнів у вимірах пізнавального (прагнення Істини), етичного (прагнення Добра), естетичного (прагнення Краси) ставлень людини до дійсності не актуалізується й не має можливості природного розвитку.

Ми впевнені, що «історія людства» має бути надана учням середніх класів у навчальних текстах у такому інформаційному аспекті й таким чином, який, по-перше, прибере надлишкову кількість наукової інформації, по-друге, *актуалізує* за рахунок історичного змісту й відповідного естетичного способу його надання *пізнавальні потреби* й ставлення учнів підліткового віку, а по-третє, спрямує відбір історичного матеріалу авторами текстів на комплексне розкриття і конкретно-історичного значення фактів, і морально-естетичних смислів минулого. Таким чином, головним вектором, який спрямовує й визначає відбір змісту історичної

інформації для уроків історії та систему завдань до неї, має бути особистість учня, його здібності, можливості, потреби.

Зважаючи на це, фактичний матеріал для навчальних текстів треба обирати таким чином, щоб була достатня й необхідна кількість для комплексного розкриття конкретно-історичних, моральних і естетичних значень подій і явищ минулого. Щоб історична інформація, надана в навчальних текстах у підручниках з історії змогла виконувати не тільки інформаційну й розвивальну функції, але й виховну, аксіологічну, вона має стати засобом актуалізації духовних потреб, активізації інтелектуальних здібностей і основою визначення підлітків у системі культурних, духовних і життєвих цінностей в історичному і, відповідно, сучасному вимірі.

Наша позиція полягає в тому, що шкільний підручник має стати для учнів життєво значущим *засобом*: а) відкриття світу, усвідомлення головних смислів природного й людського буття; б) творення власної особистості в співіснуванні й співпраці з іншими людьми; в) свідомої самореалізації в різних видах навчальної діяльності; г) самоусвідомлення власних здібностей, ставлень, потреб, можливостей та обмежень, отже, стати засобом актуалізування особистісних емоційно-ціннісних відносин за векторами: «Я – світ», «Я – природа», «Я – суспільство», «Я – історія», «Я – діяльність», «Я – інші люди», «Я – Я». Тобто шкільний підручник має стати *засобом* усвідомлення учнями головних фактів, законів та смислів природного й людського існування, інтеріоризації тих духовних цінностей і культурних орієнтирів людського буття, що стануть основою природоохоронної та здоров'язберігальної поведінки, основою толерантного спілкування між людьми, нададуть учням енергію й силу для саморозвитку та самоактуалізації у вільно і свідомо обраній праці.

Література

1. Пометун О. І. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він? // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / ред.-кол., голов. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 477 – 484.

2. Коротяев Б. И. Диалектика «недостающего» и «избыточного» в образовательном

пространстве : монография / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, В. В. Третьяченко ; М-во образования и науки Украины, Луган. нац. пед. ун-т им. Тараса Шевченко. – Луганск : Альма-матер, 2006. – 240 с.

3. Бандровський О. Історія стародавнього світу : підруч. для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл. / О. Бандровський, В. Власов. – К. : Генеза, 2006. – 256 с.; іл.

4. Гуревич Я. Г. История Греции и Рима (курс систематический) / Я. Г. Гуревич. – СПб. – 1889. – 296 с.

5. Коровкин Ф. П. История древнего мира : учеб. для 5 кл. сред. шк. / Ф. П. Коровкин. – 30-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1988. – 253, [1] с.

6. Бердяев Н. Смысл истории / Н. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 173 с.

* * *

Турияńska О. Ф. Шкільний підручник з історії: яким йому бути?

У статті визначено основні проблеми, наявні у сфері підручникотворення, запропоновано шляхи їх вирішення та визначено основні принципи, що мають детермінувати процес укладання навчальної книги. На основі аналізу сучасних підручників з історії автором виокремлено два підходи до створення шкільних підручників, що відбивають пріоритети авторів щодо відбору змісту навчального історичного матеріалу, а також методичної обробки текстів. Автор висловлює думку про те, що підручник з історії повинен не тільки бути носієм навчальної інформації наукового характеру, але й стати дидактичним засобом, що розкриває підліткам етико-естетичний зміст історичних подій, тим самим спрямовуючи й орієнтуючи їх у світі духовних і моральних цінностей.

Ключові слова: підручник, засіб навчання та розвитку, зміст історичного матеріалу.

Туриянская О. Ф. Школьный учебник по истории: каким ему быть?

В статье определены основные проблемы, которые существуют в сфере создания учебника, предложены пути их решения и определены основные принципы, которые должны детерминировать процесс создания учебной книги. На основе анализа современных учебников по истории автором выделены два подхода к созданию школьных учебников, отражающие приоритеты авторов в отношении отбора содержания учебного исторического

материала, а также методической обработки текстов. Автором высказывается мнение о том, что учебник истории должен не только быть носителем учебной информации научного характера, но и стать дидактическим средством, раскрывающим подросткам этико-эстетические смыслы исторических событий, тем самым направляя и ориентируя их в мире духовных и нравственных ценностей.

Ключевые слова: учебник, средство обучения и развития, смыслы исторического материала.

Turyans'ka O. F. History Textbooks for Future Generations of Secondary School Students: Considerations for Authors

The article discusses the main issues related to the process of school textbook creation, outlines possible solutions to the challenges, and determines the fundamental principles that should govern the process of composing a textbook.

On the basis of the comparative analysis of modern history textbooks, the author distinguishes two approaches to the composition of school textbooks (encyclopedic and functional) and describes their advantages and disadvantages. These approaches reflect their authors' priorities with regard to the selection of the content of history studies, as well as the methodology of preparing the texts for such studies. The author emphasizes that an excessive amount of scientific facts, usually given in a form of summary, should be avoided, because it can discourage students from learning about the past, learning in general, and destroy students' inherent interest in history. On the contrary, modern history textbook creators should attempt to stimulate students' cognitive needs, describing historical importance, as well as moral and aesthetic meaning of the facts. A history textbook should not be seen as a medium of transmitting learning information of scientific nature, but must be turned into a didactic means, which exposes the ethic and aesthetic content of historical events. A textbook meeting this requirement can be critical to opening the world of spiritual and moral values to students.

Key words: textbook, means of educating and developing a students, the senses of historical material.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013 р.

Прийнято до друку 28.02.2013 р.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

побудови моделі менеджера освіти:

компетентнісний підхід

ЖИГІРЬ В. І.

378.126+337.134: 371.11

У СУЧАСНИХ умовах динамічної ринкової економіки особливого значення набуває діяльність менеджерів освіти на всіх рівнях управління, ефективно виконання ними професійних функцій і завдань. Сучасні світові тенденції та зміни, що відбуваються в управлінні, зумовлюють необхідність посилення вимог до професійної підготовки менеджерів, їхніх знань, умінь, компетентності, особистісних якостей. За таких умов постають цілком нові цілі та завдання підготовки менеджерів до професійної діяльності.

Аналіз літературних джерел з проблем професійної підготовки менеджерів освіти свідчить про значну увагу до їх вивчення (І. Аносов, Л. Дмитренко, Л. Карамушка, В. Крижко, Є. Павлютенков, В. Пікельна, В. Приходько, В. Яструбова та ін.). Проблему побудови моделі фахівця розробляли українські (Г. Єльнікова, Л. Карашук, О. Мармаза, В. Маслов та ін.) й російські (А. Вербицький, Л. Журавльова, В. Загвязинський, Л. Семушина, Л. Шипіліна та ін.) педагоги-дослідники. Проблеми компетентнісного підходу на рівні вищої освіти спостерігали й досліджували такі українські науковці, як О. Локшина, А. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова, Г. Фрейман та ін.

Мета статті – на основі теоретич-

них досліджень обґрунтувати структуру професійної діяльності й розробити компетентнісну модель менеджера освіти.

Необхідність побудови моделі фахівця визначають низкою обставин. По-перше, модель дає уявлення про цілісний зміст професійної діяльності, її внутрішню структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність її елементів. По-друге, розробка моделі дозволяє об'єднати інформацію про окремі аспекти професійної діяльності фахівця.

У літературі термін «модель» найчастіше трактують як образ, аналог або опис якого-небудь процесу. Поняття це є смним і різноманітним.

Із гносеологічного погляду, модель – заміщення оригіналу в пізнанні, практиці. Модель використовують у випадках, коли потрібно у зручній (наочній) формі уявити, вивчити властивості досліджуваного об'єкта. При цьому враховують, що модель та оригінал не тотожні, вони лише подібні. Інакше неминуча абсолютизація спотворює об'єктивну картину й перешкоджає досягненню адекватного знання. Відсутність кількісних теорій, які б відображали основні якісні аспекти досліджуваних педагогічних явищ, призводить до того, що в процесі дослідження використовують зазвичай описові та пояснювальні моделі.

В. Штоф вважає, що модель становить концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, котрий служить для зберігання та розширення знання про власти-

вості й структуру процесів, що моделюються, орієнтований на керування ними [7].

Дослідники теоретичних основ моделювання в професійній освіті (Н. Тализіна, Л. Семущина, Є. Смирнова, А. Савельєв та ін.) розмежують такі поняття: модель діяльності фахівця, модель фахівця, модель підготовки фахівця. Логіка побудови моделей має поставати послідовним взаємопов'язаним процесом: модель професійної діяльності фахівця → модель фахівця → модель професійної підготовки фахівця. При цьому модель фахівця становить мету освіти, щодо якої модель підготовки фахівця постає засобом, спрямованим на реалізацію мети.

Під «моделлю фахівця» розуміють «характеристику істотних особистих якостей, знань, навичок, умінь, необхідних випускникові (молодому спеціалісту) для виконання типових завдань у певній галузі професійної діяльності після закінчення навчального закладу» [8, с. 78]. Модель фахівця розглядають як ідеал, еталон сформованості особистісних та професійних якостей.

Н. Тализіна зазначає, що модель діяльності фахівця повинна визначати систему завдань, які постають перед фахівцем після закінчення навчання [6]. В. Беспалько [1] визначає модель фахівця як мету та критерії якості підготовки й розвитку особистості суб'єкта професійної діяльності. А. Калмиков – як опис цілей освіти, які зведені до системи опанованих у процесі навчання способів, засобів і ресурсів адаптації до професійного середовища. Автор говорить про те, що, розробляючи модель фахівця, необхідно включати такі елементи: загальні кваліфікаційні вимоги до фахівця, опис професійного середовища, загальне призначення спеціаліста та основні види його діяльності, структуру і зміст діяльності фахівця, його особистісні якості [3].

Модель фахівця ми розглядаємо як більш широке поняття, що містить характеристики в межах професійної діяльності, скріплені з практичним досвідом і потенціалом професіонала. Професіонал – характеристика люди-

ни, що виражається в її здатності вийти за межі власної діяльності для її аналізу, оцінки та подальшої організації.

До загальних вихідних принципів побудови моделей відносимо:

– визначення цілей і конкретних завдань моделювання;

– збір та систематизацію інформації (при цьому достовірність і повнота вихідної інформації є необхідною умовою побудови обґрунтованої моделі);

– виділення основних чинників, що впливають на зміну тенденцій і закономірностей досліджуваного об'єкта чи явища.

Передумовами для вирішення проблеми побудови моделі стали сучасні підходи та напрями в професійній підготовці майбутніх фахівців, спрямовані на підтримку високого статусу та рівня професійної компетентності: рух від поняття «кваліфікація» до поняття «компетентність», перехід на багаторівневу систему вищої освіти, якість освіти як центральне завдання формування єдиного європейського простору.

Існує низка чинників, які зумовлюють уведення до професійної освіти компетентного підходу: зміна освітньої парадигми та нова освітня політика; інтеграція української освіти до європейського освітнього простору; децентралізація процесу прийняття рішень, що викликає необхідність наявності у фахівців здібностей працювати самостійно, аналізувати складні ситуації й приймати відповідальні рішення; економічна невизначеність, що впливає на необхідність неперервного підвищення рівня освітньої кваліфікації; широке впровадження комп'ютерних технологій у всі галузі діяльності; перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації та ін. Усі ці чинники закріплено нормативно в таких механізмах, як Болонський процес та модернізація вітчизняної професійної освіти.

Під професійною компетентністю фахівця розуміємо інтегральну характеристику особистості, яка визначає готовність і здатність на

високому професійному рівні виконувати посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань, професійного й життєвого досвіду, цінностей і здібностей [4].

Професійна діяльність менеджера освіти має специфічні особливості. Багато досліджень підкреслюють, що сучасний менеджер освіти постає в кількох іпостасях. По-перше, це управлінець, наділений владою, який керує великим колективом людей. По-друге, це лідер, здатний вести за собою підлеглих, використовуючи свій авторитет, високий професіоналізм, позитивні емоції. По-третє, це людина, яка має певні комунікативні здібності, яка постійно встановлює контакти з партнерами та владою, успішно переборює внутрішні і зовнішні конфлікти. По-четверте, це людина, яка наділена стратегічним мисленням, може формулювати цілі, визначати основні види діяльності та напрямок «основного удару», «упізнавати» союзників і супротивників, знає власні переваги та напрямок їх використання. По-п'яте, це новатор, який розуміє роль науки в сучасних умовах, який вміє оцінити й без зволікання впровадити нову пропозицію. По-шосте, це людина, яка має високий рівень культури, чесна, рішуча за характером і водночас розважлива. У практичному менеджменті неабияке значення набуває терпимість, розуміння, толерантність.

Г. Єльнікова пропонує базову кваліметричну модель професійної діяльності керівника навчального закладу, яка є факторно-критеріальною за своєю структурою. Кожен фактор характеризує певний вид діяльності керівника. Структуру фактора складає сукупність критеріїв [2, с. 67]. Серед факторів Г. Єльнікова виділяє:

– «неперервну освіту, що включає такі критерії: кваліфікаційні вимоги; поповнення фахових знань з управління навчальним закладом; розвиток фахових умінь з управління; рівень фахової культури;

– особисті якості керівника: комунікативні здібності; організаторські здібності; особистісні якості;

– посадові обов'язки: знання та використання законодавчо-нормативних актів про освіту; реалізація державної політики освітньої галузі в роботі навчального закладу; здійснення системного підходу до управління на високому рівні;

– забезпечення соціального розвитку навчального закладу: впровадження соціальних інновацій; розвиток організаційної культури установи; забезпечення і підтримка позитивного психологічного клімату в навчальному закладі;

– розвиток соціальної активності керівника: особиста участь у професійних конкурсах; виступи з питань управління установою через засоби масової інформації, в т. ч. участь у педагогічних ярмарках; представлення свого закладу на конференціях, нарадах, у державних органах управління; робота з громадськістю, формування позитивної громадської думки щодо діяльності навчального закладу».

Заслужовує на увагу орієнтовна модель керівника загальноосвітнього навчального закладу В. Маслова, яка пов'язує особистість і посадову діяльність з низкою професійних компетентностей та враховує культуру фахівця, високі моральні якості, суспільну активність, особисті психологічні якості, професійно-посадову та предметно-фахову компетентність. Автор стверджує, що модель фахівця – це система теоретико-методологічних, спеціально-фахових знань і технологічних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, відповідних моральних і психологічних якостей [5].

Професійну діяльність менеджера освіти розглядаємо як видову категорію, що містить спеціалізовану трудову діяльність, яка вимагає конкретної підготовки й реалізовану на відповідному рівні майстерності.

Визначаючи структуру професійної діяльності майбутнього менеджера освіти, можна виділити основні об'єкти його діяльності (рис. 1).

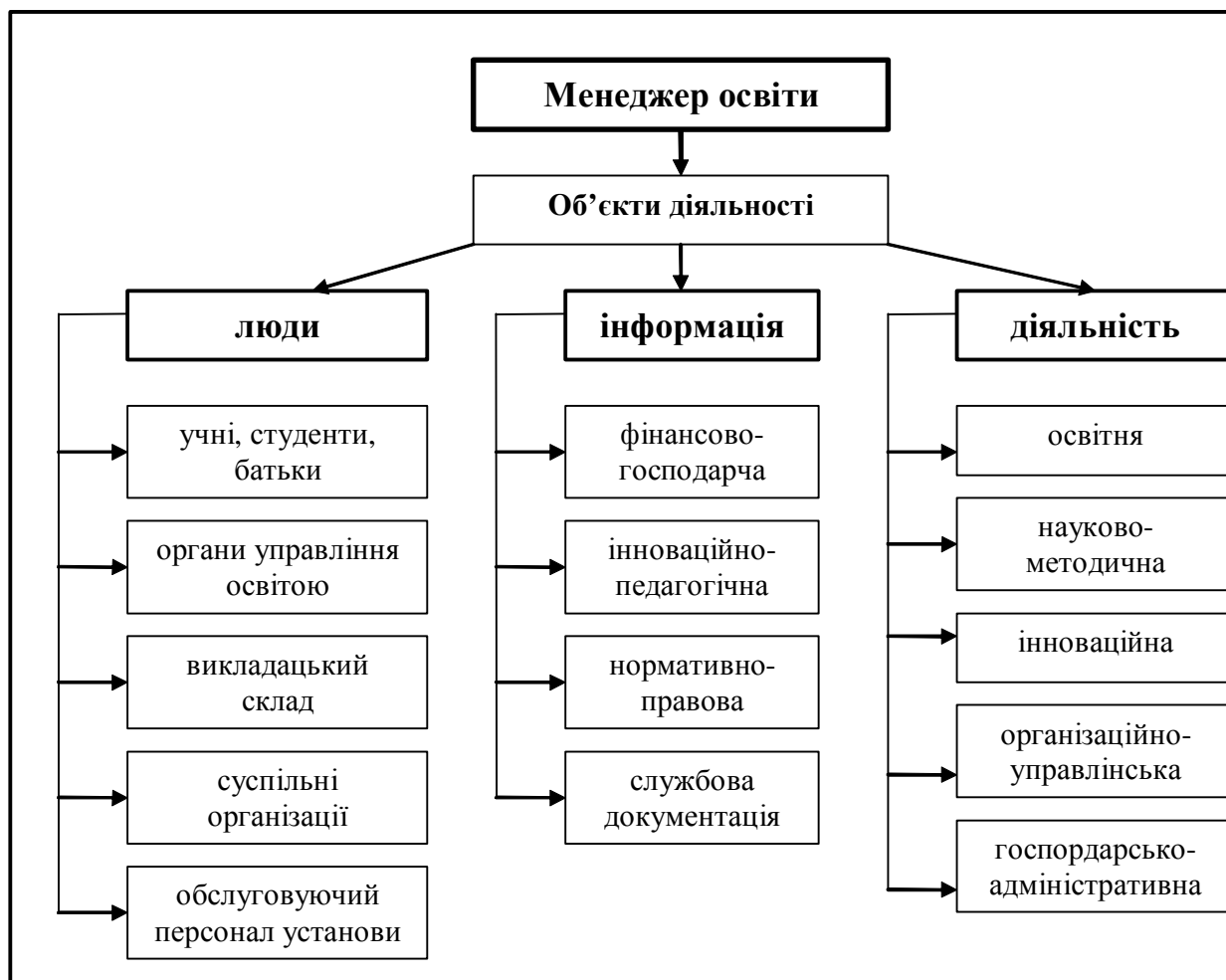


Рис.1. Об'єкти професійної діяльності менеджера освіти

До видів діяльності менеджера освіти відносимо:

– освітню: навчання, виховання й створення розвивального середовища для учнів (студентів); просвітницька робота для батьків; створення організаційно-змістовних, організаційно-методичних, організаційно-правових умов освітнього процесу навчального закладу; забезпечення психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу; організація моніторингу освітнього процесу та його корекція; аналіз продуктивності й результативності освітнього процесу та ін.;

– науково-методичну: організація методичної роботи, функціонування методичної служби навчального закладу; робота з освітньою документацією (навчальні плани, навчальні програми); підвищення кваліфікації викладацького складу установи;

методичне оснащення навчального процесу; організація та проведення наукових досліджень та ін.;

– інноваційну: унесення певних інновацій до навчального процесу; розробка інноваційних компонентів освітньої діяльності та ін.;

– організаційно-управлінську: організація діяльності освітньої установи (планування та прогнозування можливих подій), представлення колективу на різних рівнях; регулювання та координація індивідуальних зусиль членів організації з подальшою трансформацією та переходом у єдиний упорядкований організаційний процес; створення атмосфери психологічного комфорту в колективі; розроблення і прийняття плану й комплексу відповідних рішень; створення мережі відно-

— С
У син, які забезпечують цілісність системи уп-
Ч равління, стабільність її компонентів,
А доцільність координації й субординації між
С ними; стратегічне планування розвитку на-
Н вчальної установи та ін.;

І – господарсько-адміністративну: розробка
Т та реалізація кадрової політики; делегування
Е повноважень та їх використання в повсяк-
Н денній роботі, консультування підлеглих; кон-
Д троль за дотриманням внутрішнього розпо-
Е рядку навчального закладу; організація діло-
Н виробництва; удосконалення й оновлення ма-
Ц теріально-технічної бази закладу чи підрозді-
І лу тощо.

Р Подана структура професійної діяльності
О містить: перелік сфер і об'єктів (рис.1) профе-
З сійної діяльності, розкриття основних її видів.
В Вона є основою для кваліфікаційних характе-
И ристик майбутнього менеджера освіти. Отже,
Т структура діяльності спроектована на процес
К професійної підготовки майбутнього фахівця
У й стає зразком й аналогом його діяльності, а
В також задає зміст і форми відповідної навчаль-
И ної діяльності магістрантів.

Щ Таким чином, цілісне уявлення про струк-
О туру професійної діяльності майбутнього ме-
І неджера освіти, характеристика її змісту доз-
волили сформуванню компетентнісну модель
Ш менеджера освіти, яка розглядається як сума
К складників компетентності, що формуються в
О процесі освітньої діяльності й становлять уза-
Л гальнений опис того, чого повинна досягти
И особистість у процесі професійної підготовки
у ВНЗ для успішного функціонування в сис-
темі суспільних відносин як компетентного
фахівця.

У згорнутій формі модель фахівця пода-
на в державних освітніх стандартах. Таким
чином, базою для створення компетентніс-
ної моделі майбутнього менеджера освіти
стали кваліфікаційна характеристика, визна-
чена державним освітнім стандартом підго-

товки магістра спеціальності 8.000009 «Спе-
цифічні категорії. Управління навчальним
закладом», структура діяльності, запропоно-
вана на рис. 1, а також дослідження рівня
підготовленості випускників магістратури
ВНЗ до подальшої професійної діяльності.

На рис. 2 подана компетентнісна модель
менеджера освіти як структура, що складається
з трьох груп компетентностей – ключові, ба-
зові й спеціальні.

Формуючи компетентнісну модель діяль-
ності майбутнього менеджера освіти, ми
спробували максимально врахувати специфі-
ку й перелік професійних компетентностей,
необхідних для успішного здійснення профе-
сійної діяльності в освітніх установах.

У компетентнісній моделі ключовими
постають компетенції, необхідні для про-
фесійного становлення фахівця будь-якої
галузі діяльності. В умовах сучасної ринко-
вої економіки вони забезпечують нормаль-
ну життєдіяльність людини в соціумі. Це
компетенції, якими повинна володіти осо-
бистість і які визначають її спрямованість
на самовизначення в системі суспільних
відносин: пізнавальна, морально-етична,
творча, комунікативна. Звідси випливає,
що ключові компетенції становлять систе-
му знань, умінь, якостей особистості та
сприяють її успіху в професійній діяльності.

Іншим складником компетентнісної моделі
менеджера освіти є базові компетентності, які
має опанувати фахівець педагогічного про-
філю. Вони визначають його успіх у педа-
гогічній діяльності. Сформованість цих ко-
мпетентностей сприяє самореалізації та конку-
рентоспроможності педагога на ринку праці,
робить процес професійного становлення осо-
бистості цілісним і системним. Саме тому до
цього компонента ми віднесли освітню, нау-
ково-методичну й інноваційну компе-
тентність менеджера освіти.



Рис.2. Компетентнісна модель менеджера освіти

У межах конкретної професійної діяльності фахівець має володіти так званими спеціальними компетентностями. Тому, спираючись на кваліфікаційну характеристику менеджера освіти спеціальності 8.000009 «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом», визначену державним освітнім стандартом ВПО, ми визнали за необхідне виділити складник, який характеризує готовність фахівця у вузькій галузі професійної діяльності, тобто діяльності у сфері управління навчальним закладом, яка містить організаційно-управлінську та господарсько-адміністративну компетентності.

Усі структурні компоненти компетентнісної моделі спрямовані на практичну діяльність менеджера освіти як умінь розв'язувати конкретні педагогічні й управлінські ситуації. Професійна готовність фахівця, його загальна здатність мобілізувати наявні знання, досвід, особистісні та соціальні якості й цінності, набуті в процесі професійної підготовки, становлять професійну компетентність майбутнього менеджера освіти.

Отже, на основі компетентнісного підходу ми змоделивали образ сучасного менеджера освіти, визначили його професійну компетентність як інтегральну характеристику особистості, яка визначає готовність і здатність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та

практичних надбань, професійного й життєвого досвіду, цінностей і здібностей. Розроблена нами компетентнісна модель демонструє специфіку діяльності менеджера освіти та відбиває всі види професійних компетентностей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності в галузі управління освітньою установою.

Перспективи подальших досліджень убажаємо в дослідженні педагогічних умов реалізації компетентнісної моделі підготовки менеджера освіти в умовах магістратури вищого педагогічного навчального закладу.

Література

1. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.
2. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність / Г. В. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005.
3. Калмыков А. А. Программно-методическое обеспечение переподготовки преподавателей вуза (на примере преподавания Интернет) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. А. Калмыков. – М., 2002. – 192 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспек-

У тиви / Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І.,
 Ч Овчарук О. В. та ін. / заг. ред. О. В. Овчарук. –
 А К. : «К.І.С.», 2005. – 148 с.

С **5. Маслов В.** Концептуальні засади побу-
 Н дови, зміст і структура орієнтовної моделі
 І функціональної компетентності керівників на-
 вчальних закладів / В. Маслов // Теорія та ме-
 тодологія освіти і науки. – 2009. – № 12. –
 Т С. 3 – 9.

Е **6. Талызина Н. Ф.** Пути разработки про-
 Н филия специалиста / Н. Ф. Талызина. – Сара-
 Д тов : СГУ, 1987. – 176 с.

Е **7. Штоф В. А.** Моделирование и фило-
 Н софия / В. А. Штоф. – М.–Л. : Наука, 1966. –
 Ц 30 с.

І **8. Энциклопедия профессионального**
 і образования под ред. С. Я. Батышева. – М. :
 Рос. академия образования, Ассоциация
 «Профессиональное образование», 1998. –
 Р Т. 2. – 567 с.

* * *

В **Жигирь В. І. Концептуальні засади по-**
 И будови моделі менеджера освіти: компе-
 Т тентнісний підхід

К У статті визначено сучасний стан та про-
 У блеми системи вищої професійної освіти в
 рамках підготовки менеджера освіти та окрес-
 лено основні напрями вдосконалення про-
 В фесійної підготовки майбутнього керівника
 И навчального закладу в умовах реалізації ком-
 Щ петентнісного підходу. Автор розглядає понят-
 О тя «модель фахівця», обґрунтовує необхідність
 і її побудови та перераховує вихідні принципи,
 які її визначають. У статті також проаналізо-
 Ш вано наявні моделі керівників навчальних за-
 К кладів, виявлено основні види діяльності ме-
 О неджера освіти, змальовано авторську ком-
 Л петентнісну модель майбутнього менеджера
 И освіти.

Ключові слова: менеджер освіти, професійна
 підготовка, професійна діяльність, професійна
 компетентність, компетентнісна модель.

Жигирь В. И. Концептуальные основы
построения модели менеджера образова-
ния: компетентностный подход

В статье определено современное состо-
 яние и проблемы системы высшего образо-
 вания в рамках подготовки менеджера обра-
 зования и обозначены основные направле-
 ния совершенствования профессиональной
 подготовки будущего руководителя учебного
 заведения в условиях реализации компетен-
 тностного подхода. Автор рассматривает по-

нятие «модель специалиста», обосновывает
 необходимость ее построения и перечисляет
 базовые принципы, которые ее определяют.
 В статье также проанализированы существу-
 ющие модели руководителей учебных заве-
 дений, определены основные виды деятель-
 ности менеджера образования, описана ав-
 торская компетентностная модель будущего
 менеджера образования.

Ключевые слова: менеджер образования,
 профессиональная подготовка, профессио-
 нальная деятельность, профессиональная ком-
 петентность, компетентностная модель.

Zhyhir V. I. Conceptual Framework of
Constructing the Model of the Education
Manager: Competency-Based Approach

The article focuses on the current state of the
 system of higher education and the challenges of the
 professional training of education managers. It
 outlines the possible directions of the improvement
 of professional training of prospective educational
 establishment administrators in the context of
 competency-based approach. The notion of *the*
model of the specialist is discussed, the need for
 its construction is justified, and the basic principles
 which determine the process of model development
 are listed. The existing models of the manager of an
 educational establishment are analyzed in terms of
 their efficacy and the principal types of activities
 constituting the work of the education manager are
 determined, including scientific, methodological,
 innovative, organizational, administrative, and
 economic. On the basis of the education manager's
 professional activity structure consisting of the lists
 of spheres, objects of professional activity and its
 different types, as well as the qualificational
 characteristics, a competency-based model of the
 education manager is described. This model
 embraces the peculiarities of the education manager's
 activity and includes all types of professional
 competencies that ensure that the professional
 activity of the education manager is carried out
 effectively. These competencies are described in the
 form of the skills necessary to deal with educational
 and administrative situations.

Key words: education manager, professional
 training, professional activity, professional
 competence, competence-based model.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2013 р.

Прийнято до друку 28.02.2013 р.

МАСОВИЙ ВІДКРИТИЙ

онлайн-курс як альтернативна форма

підвищення кваліфікації викладача вищої школи

ПАНЧЕНКО Л. Ф.

УДК [378.091.12 : 005.963] : 004.738.5

ДЕВІЗ Юнеско «Навчання через все життя» якнайбільше стосується викладачів вищої школи, які, незважаючи на велику зайнятість, іноді відсутність коштів і можливостей офіційної перепідготовки, завжди повинні залишатися на висоті в навчально-методичній та науково-дослідній роботі, постійно оновлюючи зміст навчальних програм відповідно до інноваційних освітніх процесів та змін, що відбуваються у світі.

Проблеми підготовки й підвищення кваліфікації викладачів вищої школи розглянуто в роботах О. Андреева, М. Вайндорф-Сисоевої, В. Кухаренка, С. Тиртого, Ю. Фокіна та ін. [1–7].

Мета статті – розглянути можливості феномена МООС як альтернативної форми підвищення кваліфікації викладачів на основі аналізу змісту навчальних курсів різних проєктів МООС (Coursera, Udacity, edX та ін.), а також особистого досвіду участі в таких курсах у 2012 р.

МООС (massive open online course) – різновид онлайн-курсу, у якому може брати участь велика кількість учасників (до 50000), при цьому передбачено відкритий вільний доступ до всіх матеріалів через Інтернет. Зовсім нещодавно з'явився навіть спеціальний термін – «професор масового відкритого онлайн-курсу» або «професор 2.0» [10].

Дж. Сіменс [20] виділяє два різновиди МООС, які він умовно називає сМООС і хМООС. Префікс «с» в назві сМООС означає першу літеру слова «коннективізм», до таких курсів належать курси самого Дж. Сіменса, С. Дауна, Дж. Грума та ін. В Україні цей напрямок розвивається зусиллями дослідників К. Бугайчука [2], В. Кухаренка [4]. У 2011 р. В. Кухаренко провів два відкриті курси такого типу – «Стратегія e-learning в організації» й «Соціальні сервіси у дистанційному навчанні». Другий напрямок хМООС пов'язаний із такими проєктами, як Coursera [13], Udacity [22], edX [14]. Порівняння сМООС і хМООС подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння сМООС і хМООС

сМООС	хМООС
Знання створюються й генеруються	Знання дублюються
Творчість, креативність	Більш традиційний підхід (відеолекції, питальники, тести)
Не фінансується	Добре фінансується
Приватна ініціатива окремих членів педагогічної спільноти	Підтримується престижними університетами
Великий обсяг неструктурованої інформації	Інформація чітко структурована
Відсутність контролю	Наявність контролю
Команда волонтерів	Команда співробітників

У межах цієї статті зупинимося на другому напрямку МООС – xMOOC, найбільш яскравими представниками якого є проекти Coursera, Udacity, edX.

За версією журналу Time, проект Coursera переміг у номінації «Кращий освітній сайт 2012» [13]. Його співзасновники – два професори Стенфордського університету Дафна Коллер і Ендрю Нг – так висловилися про мету проекту: «Освіта повинна бути правом,

а не привілеєм, і я вірю, що Coursera – шлях, який веде до цього» (Дафна Коллер); «Я хочу, щоб кожен студент мав вільний доступ до кращих професорів та кращих університетів» (Ендрю Нг) [13].

Аналіз динаміки популярності пошукових запитів Coursera, Udacity, edX, проведений за допомогою сервісу Google Trend (рис. 3), також показав, що проект Coursera лідирує серед xMOOC.

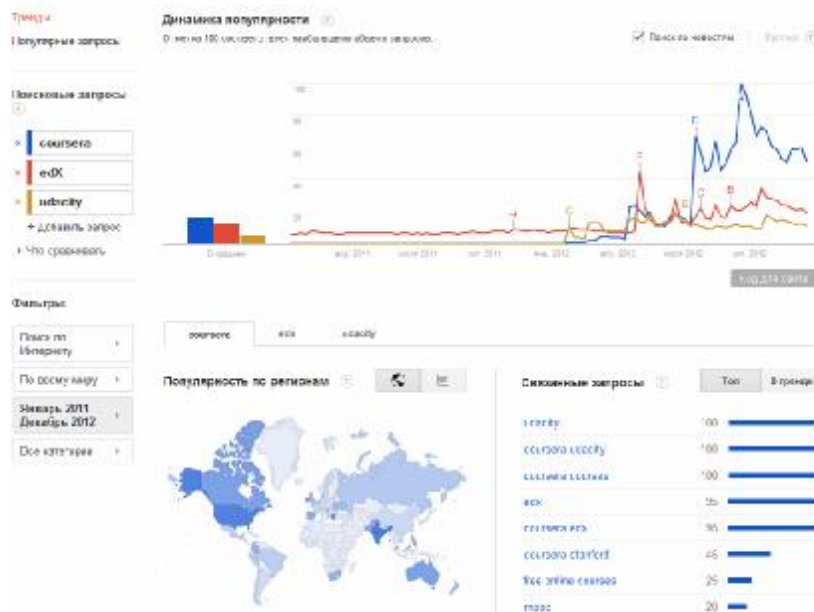


Рис. 1. Динаміка популярності проектів Coursera, Udacity, edX

На кінець 2012 р. проект Coursera включав 210 курсів від 33 університетів, розподілених за 20 категоріями. Загальна кількість студентів, які навчалися на них, становила 2 083 445 чоловік.

Аналіз змісту курсів сайту Coursera показує

його спрямованість на комп’ютерні науки, які подані в чотирьох підкатегоріях: «теорія», «штучний інтелект, роботи, машинний зір», «програмування та програмне забезпечення», «системи, безпека, мережі» (див. рис. 2).

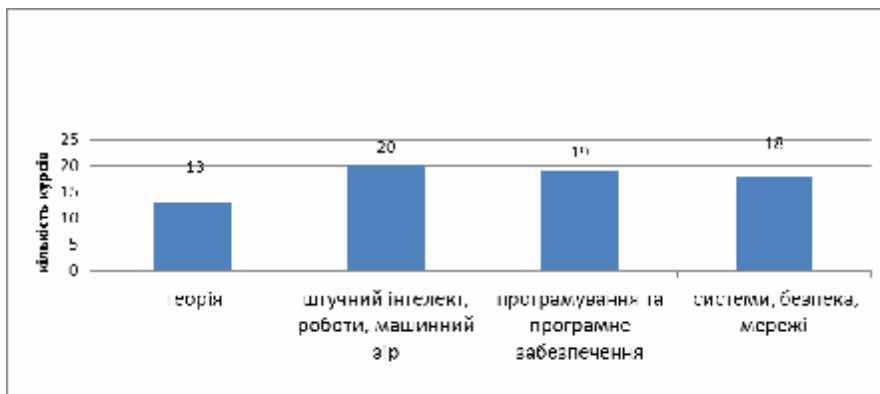


Рис.2. Розподіл курсів з комп’ютерних наук на сайті проекту Coursera

До категорії «комп’ютерні науки» тісно примикає близький напрям – «Статистика, аналіз даних і наукові об-

числення», інформацію про який запропоновано в таблиці 2 і наочно подано на рис. 3.

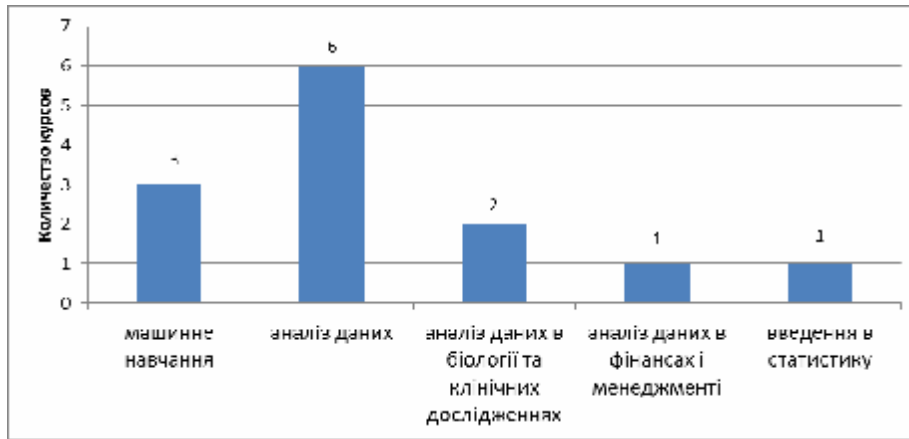


Рис.3. Розподіл курсів категорії «Статистика, аналіз даних і машинне навчання» проекту Coursera

Таблиця 2

Курси категорії «Статистика, аналіз даних і машинне навчання»

Назва	Університет	Автор
<u>Machine Learning</u> (Машинне навчання)	Stanford University	Andrew Ng
<u>Machine Learning</u> (Машинне навчання)	University of Washington	Pedro Domingos
Neural Networks for Machine Learning (Нейронні мережі для машинного навчання)	University of Toronto	Geoffrey Hinton
Computing for Data Analysis (Обчислення для аналізу даних)	Johns Hopkins University	Roger D. Peng
Computational Methods for Data Analysis (Комп'ютаційні методи в аналізі даних)	University of Washington	Nathan Kutz
Scientific Computing (Наукові обчислення)	University of Washington	J. Nathan Kutz
Data Analysis (Аналіз даних)	Johns Hopkins University	Jeff Leek
Passion Driven Statistics («Пристрасна» статистика)	Wesleyan University	Lisa Dierker
Introduction to Data Science (Вступ до науки про дані)	University of Washington	Bill Howe
Financial Engineering and Risk Management (Фінансова інженерія та управління ризиками)	Columbia University	Martin Haugh and Garud Iyengar, with guest lectures by Emanuel Derman
Coding the Matrix: Linear Algebra through Computer Science Applications (Кодування матриць: Лінійна алгебра в комп'ютерних додатках)	Brown University	Phil Klein
Mathematical Biostatistics Boot Camp (Математична біостатистика)	Johns Hopkins University	Brian Caffo
Network Analysis in Systems Biology (Мережний аналіз у системній біології)	Princeton University	Avi Ma'ayan
Data Management for Clinical Research (Управління даними в клінічних дослідженнях)	Vanderbilt University	Paul A. Harris, Stephany Duda, Firas Wehbe
Statistics One (Статистика 1)	Princeton University	Andrew Conway

Так, до категорії «Машинне навчання» належать 3 курси, «Аналіз даних» – 6, «Аналіз даних у біології та клінічних дослідженнях» – 3, «Фінанси» – 1, «Лінійна алгебра» – 1, «Вступ до статистики» – 1 (рис. 3).

Водночас організатори проекту заявляють і про свій намір подавати курси соціально-гуманітарної спрямованості. Поки на сайті проекту можна побачити всього 4 курси в категорії «Освіта». З них два курси присвячені теоретичним основам і проектуванню дистанційних курсів. Серед курсів із соціальних наук, – вступ до соціології, соціальна психологія й курс, присвячений законам Європейського Союзу.

Автори проекту створили платформу для навчання, яка допомагає студентам вивчити матеріал швидко й ефективно. Педагогічні основи навчання ґрунтуються на таких положеннях [19]:

- ефективність онлайн-навчання – мінімум не нижче традиційного;
- важливість домашніх завдань та тестування не стільки для оцінювання студентів, скільки для того, щоб вони повторювали й довше утримували в пам'яті навчальний матеріал;
- можливість тестуватися кілька разів, покращуючи свій результат;
- оцінювання «рівними за рангом»;
- активне навчання в класній кімнаті.

Розкриємо ці положення докладніше. *Можливість тестуватися кілька разів, покращуючи свій результат.* Багато завдань проектують так, щоб дати можливість студентам кілька разів вивчати зміст і намагатися відповідати повторно. Зворотній зв'язок надають негайно, причому помилки пояснюють. Як показано в деяких дослідженнях, на які покликається Coursera, якщо в традиційному класі 50% всіх студентів досягають певного рівня засвоєння, то при такій методиці – 84%.

Оцінювання «рівними за рангом». У багатьох курсах найбільш значущі завдання неможливо автоматично оцінити комп'ютером. Подібні проблеми з'являються, коли ми оцінюємо есе, вірші, бізнес-плани, продукти інженерного проектування та ін. Такі проблеми стосуються гуманітарних і суспільних наук,

бізнесу, дизайну тощо. У такому разі використовується оцінювання рівними за рангом (англ. *peer assessments*). Так, наприклад, у курсі «Аналіз соціальних мереж», закінченому автором статті, використане таке оцінювання у фінальному проекті: кожен студент повинен був подати свій фінальний проект на суд 3-х однокурсників і, своєю чергою, оцінити три подібні проекти інших. Для уникнення суб'єктивності такої оцінки розроблені спеціальні показники й бали.

Ось яким чином були запропоновані критерії й бали за фінальний проект у курсі «Аналіз соціальних мереж». Загальний бал за проект виставляли, зважаючи на три частини: отримання даних, безпосередній аналіз, інтерпретація.

1. Отримання даних (7 балів):

- 2 бали – опис, як дані були отримані: створені або використані наявні масиви, вихідний код скриптів (за необхідності).
- 2 бали – пояснення критеріїв для включення вузлів і зв'язків між ними.
- 3 бали – (суб'єктивно) цікаві та оригінальні дані, подані в колекції.

2. Аналіз даних (17 балів):

- 3 бали – чи було застосовано до даних принаймні три метрики, вивчені в курсі.
- 4 бали – для чого вони були використані.
- 2 бали – чи було застосовано принаймні одну додаткову техніку, яку не вивчали в курсі.
- 5 балів – чи додала візуалізація розуміння зібраним даним.
- 3 бали – код програми або покрокові інструкції, що забезпечують відтворення отриманих результатів.

3. Інтерпретація (5 балів):

- 3 бали – чи були дані коректно адресовані.
- 2 бали – чи надали відомості нове бачення процесу (явища).

Активне навчання. Традиційні лекції не є найефективнішим видом навчання. Лекційний матеріал представлений як короткі відеофрагменти (7 – 15 хв.), слайди Power Point, файл у форматі PDF, файли субтитрів, відеофайли у форматі MP4 (див. рис. 4).

Video Lectures



Рис. 4. Подання лекційного матеріалу в курсі «Машинне навчання» Ендрю Нг

Порівняно з традиційною лекцією за умови активного навчання відвідуваність лекцій зростає на 20%, а середні оцінки за той самий тест – з 41 до 74% (тоді як випадкові відповіді дають 23%) [19]. Активність досягається за рахунок питальників («квізів»), убудованих у лекції; тестів з кожної теми й додаткових завдань; залучення студентів у форум і надання ними допомоги однокурсникам; оцінювання «рівними за рангом» проєктів інших, фінального проєкту, створення дискусійних груп.

Важливою частиною навчання є Форум, за допомогою якого студенти Coursera допомагають іншим студентам, наприклад, 2000 з 20000 студентів, які записалися на курс Ендрю Нг «Машинне навчання», тобто кожен десятий студент, робили однаково помилку у вирішенні завдань у курсі. Тому вони могли легко розпізнати проблему й швидко допомогти однокурсникам. Під час осіннього семестру 2011 р. медіана часу відповіді на запитання на форумі дорівнювала приблизно 22 хвилинам.

Latest Forum Activity

Thread Title / Original Poster	Last Post	Votes	Posts	Views
Spanish Study Group Laura Benito Gómez	José Alberto Chávez Méndez 1 day ago	7	138	2.4k
Observation on the statistics in the sexual encounters example graph John Moyle	John Moyle 4 days ago	0	1	8
Social networks and geography conference Cyrille	Cyrille 5 days ago	0	1	10
availability of the course website Kathi Apostolidis (Student)	Kathi Apostolidis 5 days ago	1	1	16
I joined the course late (after the final exam due date), Can I still take the course? Anonymous	Alex Russell Mnich 1 week ago	0	3	60
Late Final Exam Anonymous	Anonymous 1 week ago	4	14	427
SNA and terrorist networks Rich Seiter	Rich Seiter 1 week ago	0	1	26
So You Say You Want a Revolution? Simulating the Spread of Protest in Heterogeneous Societies Franziska Keller	Franziska Keller 1 week ago	6	11	495

Рис. 5. Форум у курсі «Аналіз соціальних мереж» (Coursera)

У таблиці 3 ми систематизували дані про проекти Coursera, Udacity, edX та деякі інші за такими параметрами, як кількість курсів,

кількість університетів, що беруть участь у проекті, кількість категорій курсів, рік створення сайту.

Таблиця 3

Порівняння показників проектів Coursera, Udacity, edX

Проект	Кількість курсів	Кількість університетів	Кількість категорій курсів	Рік створення
Coursera	210	33	20	2011
Udacity	19	–	4	2011
edX	15	Гарвардський університет, МІТ, Берклі, Техаський університет	Статистика – 1, комп'ютерні науки – 9, хімія – 1, фізика – 1, грецька література – 1, юстиція – 1, здоров'я – 1	2012
MITx		МІТ	19	2012
CanvasNet	9	Державний університет Болла, Університет Юти, Браунський університет	–	2013
FutureLearn	–	12 (Відкритий університет Лондона + 11 університетів Великобританії)	Не оголошені	2013

Курси проекту *Udacity* мають яскраво виражену спрямованість на комп'ютерні науки. Вони розбиті на 3 категорії: початковий рівень, проміжний і «просунутий». На початковому рівні можуть навчатися всі бажаючі незалежно

від підготовки. Для курсів наступного рівня необхідні знання та вміння. Таким чином, здійснюється наступність у навчанні. У таблиці 4 подано кількісний і якісний склад курсів з кожної категорії.

Таблиця 4

Тематика онлайн-курсів проекту Udacity

([Http://www.udacity.com/courses](http://www.udacity.com/courses))

Категорія	Кількість курсів	Тематика
Початковий рівень	3	Вступні курси з інформатики, фізики, статистики.
Проміжний рівень	11	Алгоритми, диференціальні рівняння, Веб-програмування, програмування ігор, тестування програмного забезпечення, мови програмування, вступ до штучного інтелекту, вступ до теорії інформатики, як побудувати стартап.
«Просунутий»	5	Проектування комп'ютерних програм, вступ до паралельного програмування, тестування апаратного забезпечення, штучний інтелект для роботів, прикладна криптографія.

На відміну від проекту Coursera, тут не передбачено видачу сертифіката про виконання курсу, однак кращі студенти можуть отримати престижну роботу в компаніях, з якими співпрацює адміністрація проекту. Крім того, у цьому проекті немає жорстких термінів початку й кінця курсів, можна розпочати в будь-який момент, навчатися в своєму темпі залежно від зайнятості, здібностей тощо. Такі курси називають курсами з вільним графіком проведення (self-paced).

EdX (<https://www.edx.org/>) – некомерційна організація, заснована Гарвардським університетом і Массачусетським технологічним інститутом, до яких пізніше приєднався Берклі, Техаський університет. Платформа EdX буде надаватися як відкритий ресурс. Місія організації – поліпшити викладання та навчання шляхом експериментів зі змішаною моделлю навчання, а також підтримувати факультети в проведенні їхніх педагогічних досліджень.

Проект *Canvas Network* [8] дозволяє освітнім установам самим визначати структуру курсів і підхід до їх вивчення. Деякі установи можуть вибирати формат масових відкритих онлайн-курсів, деякі – формат «нечисленних» курсів для більшої взаємодії зі студентами. У проект увійшов дослідницький університет BSU (Державний університет Болла), Університет Юти (відомий своєю участю в розробці попередниці Інтернету ком-

п'ютерної мережі ARPANET), Браунський університет (один з найстаріших університетів, що входить в елітну Лігу плюща) та ін. Назва Ліги походить від пагонів плюща, що обвивають старі будівлі в цих університетах. Уважають, що університети, які є членами ліги, відрізняються високою якістю освіти.

У 2013 р. з'являться безкоштовні курси в рамках проекту *FutureLearn*, у якому об'єднані провідні британські університети на чолі з Відкритим університетом. До них належать такі відомі навчальні заклади, як Королівський коледж у Лондоні, Брістольський університет, Бірмінгемський університет, Саутгемптонський університет та інші, які входять у престижну групу «Рассел» (англ. *Russell Group*). Мартін Бін, віце-президент Відкритого університету, заявив, що поява масових відкритих онлайн-курсів потребує від британських університетів або «сховати голову в пісок», або прийняти виклик міжнародної онлайн-гонки.

У сфері MOOC відбуваються дуже швидкі зміни, з'являються нові курси, деякі курси переходять на іншу платформу тощо. Агрегатор курсів <http://www.class-central.com/> допомагає в пошуку необхідних курсів (табл. 5). На кінець грудня 2012 р. у списку були зібрані посилання на 7 недавно початих або таких, які незабаром почнуться; оголошених – 34; у розробці – 18; з'являться в майбутньому – 248; курсів навчання з вільним графіком проведення – 18; закінчилися – 92.

Таблиця 5

Розподіл курсів за проектами за даними агрегатора курсів (грудень 2012 р.)

Проект	Кількість курсів
Coursera	269
Udacity	20
edX	23
CanvasNet	25
Інші (10gen, NPTEL, CalTech, CourseSite, Brown university)	37

У межах проекту CanvasNet у січні 2013 р. стартує курс «МООС МООС» – масовий відкритий онлайн-курс, який буде досліджувати феномен «масових відкритих онлайн-курсів» [9].

Про популярність МООС свідчить і про-

ведений нами за допомогою сервісу <http://www.yasiv.com/> експеримент [23] для візуалізації зв'язків між книгами на Amazon.com за запитом «МООС». Було знайдено 65 найменувань книг, візуалізованих у формі графа (рис. 6).

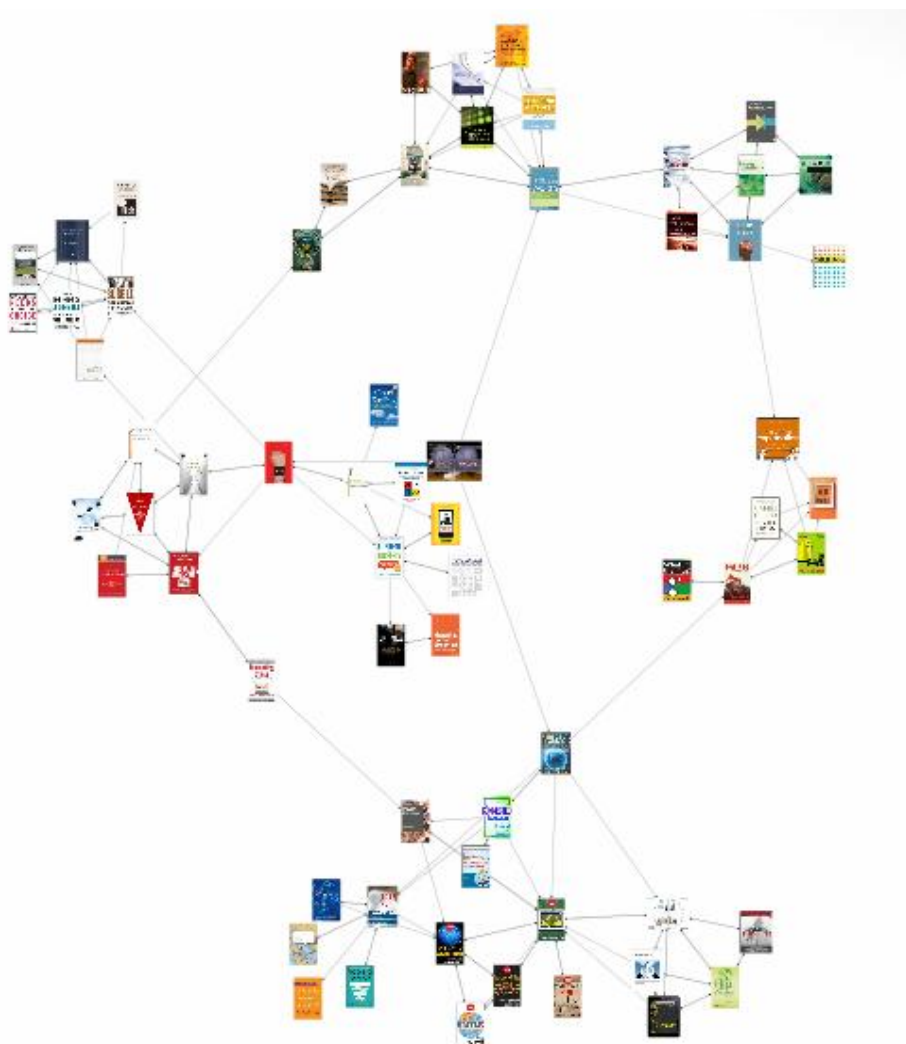


Рис. 6. Візуалізація книг з тегом «МООС» на Amazon.com

Автору пощастило провести 2012 р. під знаком МООС, навчаючись студенткою на таких курсах: «Machine Learning» (Stanford University), «Model Thinking» (University of Michigan), «Social Network Analysis» (University of Michigan), «Computing for Data Analysis» (Johns Hopkins University) проекту coursera.org [12; 17; 18; 21].

Отже, аналіз наукових джерел і власний досвід участі в МООС дозволяє виділити деякі можливості курсів МООС для підвищення кваліфікації викладача вищої школи:

- безкоштовність;

- можливість підвищувати кваліфікацію без відриву від своєї основної діяльності;
- знайомство з індивідуальними стилями викладання провідних професорів від провідних університетів;
- порівняння методичних матеріалів різних курсів;
- досвід участі в дистанційних курсах як студента;
- досвід участі у форумі;
- досвід участі в «оцінюванні рівними за рангом»;

- розширення свого наукового кругозору, методологічних знань;
- розширення професійних знань;
- можливість розширення власних курсів на основі досвіду МООС;
- розширення компетенцій міжкультурної комунікації;
- поліпшення навичок аудіювання, читання та письмової англійської мови;
- розширення арсеналу використовуваних програмних засобів;
- установа нових професійних контактів;
- рефлексія власної педагогічної діяльності у світлі нових уявлень.

На нашу думку, керівництву українських ВНЗ можна було б порадити враховувати сертифікати, отримані викладачами в результаті закінчення курсів МООС, як документи про підвищення кваліфікації.

Напрями подальшого дослідження пов'язані з інтеграцією досвіду, набутого внаслідок вивчення та аналізу МООС, у навчальний процес українських університетів.

Література

- 1. Андреев А. А.** Проблемы подготовки современного преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / А. А. Андреев // *Вопр. информатизации образования*. – 2008. – Вып. 18. – Режим доступа : http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles&article_key=291.
- 2. Бугайчук К. Л.** Масовий відкритий дистанційний курс: поняття, особливості проведення та перспективи використання в навчальному процесі системи МВС / К. Л. Бугайчук // *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2011. – № 6. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_6/11bkltps.pdf.
- 3. Вайндорф-Сысоева М. Е.** Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий : учеб. пособие / М. Е. Вайндорф-Сысоева. – М. : МГОУ, 2010. – 102 с.
- 4. Кухаренко В. Н.** Инновации в E-learning: массовый открытый дистанционный курс /

В. Н. Кухаренко // *Высшее образование в России*. – 2011. – № 10. – С. 93 – 99.

5. Тыртыый С. А. Формирование виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. А. Тыртыый. – Ростов-на-Дону, 2009. – 217 с.

6. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

7. Baker T. J. *Connectivism and Connected Knowledge: Participating in a MOOC* / T. J. Baker. – 2012. – 171 p.

8. Canvas network [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.canvas.net>.

9. Canvas network: courses [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.canvas.net/courses/mooc-mooc>.

10. Carson S. *The Massive Open Online Professor* / S. Coson, J. Philipp Schmidt [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.academicmatters.ca/print-issues/professor-2-0/>.

11. Class-central [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.class-central.com/>.

12. Computer for Data Analysis [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.coursera.org/course/compdata>.

13. Coursera [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.coursera.org.

14. edX [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.edx.org/>.

15. Eyring H. J. *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out* / Henry J. Eyring. (Jossey-Bass Higher and Adult Education). – 2011. – 513 с.

16. Future learn [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.futurelearn.com/>.

17. Machine Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://class.coursera.org/ml/class/index>.

18. Model Thinking [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://class.coursera.org/modelthinking-2012-002/class/>.

19. Pedagogical Foundations [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.coursera.org/about/pedagogy>.

20. Seamens G. MOOCs are really a platform

У [Електронний ресурс] /G. Seamens. – Режим
 Ч доступу : <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>.

А
 С 21. SNA [Електронний ресурс]. – Режим
 Н доступу : <https://class.coursera.org/sna-2012-1001/class/index>.

І 22. Udacity [Електронний ресурс]. – Режим
 Т доступу : www.udacity.com.

Е 23. Yasiv [Електронний ресурс]. – Режим
 Н доступу : <http://www.yasiv.com>.

Д
 Е

* * *

Н Панченко Л. Ф. Масовий відкритий
 Ц онлайн-курс як альтернативна форма підви-
 І щення кваліфікації викладача вищої школи

І У статті розглянуто можливості феномену
 масового відкритого онлайн-курсу (МООС)
 Р як альтернативної форми підвищення квалі-
 О фікації викладачів вищих навчальних закладів.
 З Проведено зіставний аналіз двох різновидів
 В МООС: сМООС та хМООС; проаналізовано
 И динаміку популярності пошукових запитів,
 Т пов'язаних з проектами Coursera, Udacity, edX;
 К розглянуто педагогічні платформи для масо-
 У вих онлайн-курсів. Розкрито структуру лекцій
 та питальників, визначено основні характе-
 В ристики активного навчання в МООС, а саме
 И – короткі відеолекції з убудованими питаль-
 Щ никами, тести та завдання до кожної теми
 О курсу, оперативний зворотній зв'язок, вклю-
 І чення студентів у форум, взаємодопомога та
 взаємне оцінювання.

Ш *Ключові слова:* масовий відкритий
 К онлайн-курс, підвищення кваліфікації викла-
 О дачів, Coursera, Udacity, edX.

Л Панченко Л. Ф. Массовый открытый
 И онлайн-курс как альтернативная форма
 повышения квалификации преподавате-
 ля высшей школы

В статье рассматриваются возможности
 массового открытого онлайн-курса как аль-
 тернативной формы повышения квалифика-
 ции преподавателей высших учебных заве-
 дений. Сопоставляются две разновидности
 МООС: сМООС и хМООС; анализируется
 динамика популярности поисковых запросов
 Coursera, Udacity, edX; рассматриваются пе-
 дагогические платформы для массовых он-

лайн-курсов. Раскрыта структура лекций и
 опросников, определены основные характе-
 ристики активного обучения в МООС, а
 именно – короткие видеолекции со встроен-
 ными опросниками, тесты и задания по каж-
 дой теме курса, оперативная обратная связь,
 включенность студентов в форум, взаимопо-
 мощь и взаимное оценивание.

Ключевые слова: массовый открытый он-
 лайн-курс, повышение квалификации препо-
 давателей, Coursera, Udacity, edX.

**Panchenko L. F. Massive Open Online
 Course as an Alternative Way of Advanced
 Training for Higher Educational Establishment
 Professors**

The article discusses the importance of university
 professors' advanced training as one of the possible
 ways of the realization of the «lifelong learning»
 strategy. It focuses on the educational potential of
 the massive open online course (MOOC)
 phenomenon as an alternative form of the advanced
 training of the faculty. The analysis is conducted on
 the basis of the content analysis of several projects
 (Coursera, Udacity, edX, etc.), as well as author's
 own experience of participation in the courses
Machine Learning (Stanford University), *Model
 Thinking* (University of Michigan), *Social Network
 Analysis* (University of Michigan), and *Computing
 for Data Analysis* (John Hopkins University) in
 2012. Two varieties of MOOC (сМООС and
 хМООС) are compared, the dynamics of
 «Coursera», «Udacity», «edX» search engine
 enquiry frequency is analysed, and the pedagogical
 foundations of the platforms for massive on-line
 courses are examined. The author describes the
 structure of lectures and quizzes used in the courses
 and determines the principal features of active
 learning methodology embedded in MOOC. An
 example of the latter is short video lectures with built-
 in quizzes, tests, and assignments to follow up on
 every topic of the course, efficient feedback,
 message board participation, peer help, and peer
 assessment. Peer assessment criteria used in
Analysis of Social Networks course are examined.

Key words: massive open online course,
 advanced training for university professors,
 Coursera, Udacity, edX.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 28.02.2013 р.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

реалізації змісту педагогічних дисциплін

(друга половина ХХ – початок ХХІ століття)

КОБРІЙ О. М.

УДК 378. 1.011.31«20/21»

ОРГАНІЗАЦІЯ будь-якого педагогічного процесу, зокрема формування змісту педагогічних дисциплін, відбувається зазвичай з урахуванням інструментарію його реалізації та задля потреб практики. Можливості впровадження цього змісту можна розглянути як пропонувані форми, методи, засоби вивчення педагогічних дисциплін майбутнім фахівцем.

Практичні аспекти організації педагогічного процесу стосуються насамперед навчальної діяльності студентів, яку трактували протягом другої половини ХХ ст. неоднозначно. Сучасний підхід до організації цієї діяльності пов'язаний насамперед із демократичними процесами у вищій освіті (А. Бойко, О. Виш-

невський, О. Корсакова, Ю. Мальований, А. Фурман та ін.). Однак розрізнені випадки дослідження сучасного інструментарію забезпечення змісту педагогічних дисциплін потребують цілісного вивчення змін у ньому впродовж усього окресленого періоду.

Мета статті – розкрити сутність методів, форм, засобів реалізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього фахівця та особливості їх упровадження у вузівську практику протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Уже після війни зміни в навчальних планах і програмах педагогічних дисциплін, пов'язані з переходом загальноосвітніх навчальних закладів до восьмирічної освіти, пояснювали необхідністю формування свідомого ставлення до навчання й виховання, інтересу до професії, увагою в підготовці вчителів до



У елементів творчості, постановки проблемних запитань, визначенням виховної й розвивальної функцій навчання й організацією самостійної роботи особистості. Ці зміни вимагали застосування відповідних методів і форм навчання.

Дослідження М. Данилова, Б. Єсипова протягом 60-х рр. ХХ ст. розкривають різні рівні пізнавальної діяльності учнів, акцентують увагу на творчості як найвищій формі організації цієї діяльності. У 70-х рр. ХХ ст. педагоги (М. Скаткін, Г. Щукіна та ін.) запропонували систему самостійних робіт, які доцільно використовувати в умовах диференційованого, програмованого й алгоритмізованого навчання, підкреслювали необхідність вибору різнорівневих навчальних завдань, самостійного розв'язання проблемних вправ.

У 80-х рр. ХХ ст. продовжують панувати уявлення про керівну роль педагога. Питання активізації діяльності учня чи студента розвивали лише шляхом підвищення ефективності пізнання (головним чином – його зовнішнього вираження). Водночас педагоги (В. Давидов, Б. Коротяєв, В. Онищук та ін.) наголошують на значенні самостійного пошуку розв'язання проблеми як найважливішого критерію творчості (звісно, у межах традиційного мислення й стандартних ситуацій, хоч уже окремі дослідники помічали су-

перечливість творчості й стандартності). Лише наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. активно досліджують творчу перетворювальну діяльність (О. Вишневський, О. Корсакова, В. Костенко, А. Фурман та ін.), ставлять акцент на необхідності розвивального й виховного навчання, що започаткував пошук шляхів розвантаження молодих людей (інформацією) і став підґрунтям індивідуалізованого, профільного, диференційованого, дистанційного та інших форм навчання. Теорія і практика навчання й виховання збагатилися пошуковими і творчими методами навчання, формами самостійної діяльності студентів, засобами індивідуального призначення.

Методами (*метод* з гр. означає «шлях до мети») реалізації змісту педагогічних дисциплін уважатимемо способи цієї реалізації, які дозволяють забезпечити його ефективність. Традиційно йдеться про діяльність викладача. Якщо форми в перекладі з грець-

кої означають «зовнішні обриси, послідовність, режим», то формами реалізації змісту педагогічних дисциплін уважатимемо організаційні обставини такої реалізації, її зовнішній вияв. Засоби реалізації змісту педагогічних дисциплін означатимуть матеріальні предмети, які допомагають педагогу в успішному забезпеченні цього процесу.

Обговорення, доведення, узагальнення, аналіз фактів, як уважав Г. Ващенко, передбачають пошукові (напівактивні) методи навчальної діяльності [1]. Цілком самостійне вивчення проблеми на основі зібраних фактів, передбачення можливих шляхів розв'язання проблем, обмірковування способів їх перевірки, організацію певного дослідження передбачають творчі методи (активні), а також повну самостійність у роботі, тому найбільше сприяють розвиткові творчої уяви, мислення, вольових якостей та ін. [Там само, с. 9 – 57]. За класифікацією Г. Ващенка, активними є екскурсійно-дослідницький, лабораторно-дослідницький, реферативно-семінарський методи навчання, а також метод проектів, який допомагає наблизитися до життя [Там само, с. 119]. Звісно, у педагогічному процесі застосовують і активні, і пасивні методи навчання.

Практичний блок навчальної дисципліни має бути представлений завданнями різного рівня складності (що пропонують на заняттях і на домашнє завдання для самостійного розв'язання). Це й завдання, пов'язані з аналізом основних наукових понять, і завдання, що дозволяють з'ясувати сутність важливих явищ і процесів, аналізувати, порівнювати їх.

Робота в групах, яка є демократичною формою організації навчальної діяльності, передбачає відносну самостійність кожного у виконанні доручень, розвиток почуття відповідальності за доручену ділянку роботи та є доброю практикою самореалізації кожного учасника взаємодії. Внесок кожного учасника парного виконання завдання також має бути помічений і відзначений.

Дослідженнями встановлено, що робота в парах (під час розв'язання завдань з різних навчальних предметів, взаємоаналізі, взаємоперевірці виконання завдань) передбачає усне або письмове виконання навчального завдання двома особами, керівництво роботою пар з боку педагога. Прикладами ефективних ме-

тодів колективної навчальної діяльності (роботи в парах, групах) є ігри («Відкритий мікрофон», «Мозковий штурм», «Визнач позицію», «Круглий стіл оглядачів»), дискусії тощо.

Педагоги-практики використовують і традиційні, і нові форми навчання у вищих навчальних закладах України. Педагогічно ефективними формами роботи є екскурсії, індивідуальні заняття, лабораторні заняття на базі шкіл, залучення до громадсько-корисної праці, а також самостійні дослідницькі, творчі завдання, які вимагають активного пошуку і творчого підходу до їх виконання і, зрозуміло, є важливим стимулом для формування в студентів інтересу до навчання.

У межах нетрадиційного навчання О. Корсакова пропонує завдання творчого характеру, що орієнтують на перетворювальну діяльність: «Суто творчий характер має така перетворювальна діяльність, коли здійснюється самостійний перенос знань у нову ситуацію, виявляється нова проблема у знайомих умовах, виявляються нові функції знайомих об'єктів» [3, с. 31]. Розкриваючи значення проблемних ситуацій у навчанні, А. Фурман акцентує увагу педагогів на проектно-пошуковій активності суб'єктів пізнання, наголошує, що універсальним є такий шлях їх розв'язання, коли «невідоме, а згодом і відкрите знання стає власним здобутком» [4, с. 44]. І все це супроводжується здогадками, сумнівами, увагою, емоціями, запитаннями, припущеннями тощо [Там само, с. 73].

Включення студентів у самостійну діяльність, за спостереженнями методистів, передбачає впровадження в навчальний процес індивідуально-відокремленого (за О. Вишневським, індивідуально-масового) навчання, роботу в парах, у групах. Таке навчання передбачає самостійне (іноді частково кероване) виконання завдань усіма студентами одночасно в умовах, коли кожен працює над окремим завданням, а педагог має можливість допомагати студентам самостійно працювати, коригувати індивідуальні завдання, якщо необхідно, пропонувати простіші чи складніші завдання, допоміжні засоби (зразок, алгоритм, схему), застосовувати певні стимули роботи. У цьому випадку викладач виконує функцію не інформаційну, а управлінську і стає, по суті, консультантом у самостійному навчанні сту-

дентів, допомагає їм ліквідувати прогалини в підготовці.

Нетрадиційними, нестандартними формами роботи, у межах яких необхідне практикування самостійної творчої роботи студентів, є проблемні лекції й семінари, ділові, рольові й дидактичні ігри, індивідуальні дослідні завдання, заняття проблемних груп студентів, методичні семінари-практикуми, прес-конференції, тренінги, аукціони ідей, лекції-діалоги, «круглі» столи, обговорення-консилиуми щодо результатів діагностування студентів, обмін досвідом, експрес-опитування, дні добрих справ, вечори запитань і відповідей тощо. Більшість названих нетрадиційних форм навчання спробував розкрити в посібнику для вчителів ще на початку 90-х рр. ХХ ст. Ю. Мальований.

Найчастіше використовуваними засобами навчання є підручники, посібники, комп'ютери, інші технічні засоби навчання (ТЗН). У цьому контексті особливої уваги заслуговує висновок О. Вишневського про еволюцію функцій засобів навчання та перехід до використання засобів індивідуального призначення [2, с. 160], який уможливило забезпечення навчального процесу особистим навчальним приладдям, індивідуальними завданнями, роздатковим матеріалом, персональними комп'ютерами і т. ін., що, своєю чергою, сприяє успіху навчальної діяльності студентів.

Сучасна довідкова література, комп'ютерна техніка роблять знання менш актуальними [Там само, с. 116]. Педагогічні програмні засоби різних типів, які є на ринку України, – електронні версії друкованих підручників і посібників, тренажери, ділові ігри тощо – допомагають забезпечити якісний навчально-виховний процес у ВНЗ, стають зручним доповненням до наявних засобів навчання.

Отже, вибір сучасних методів, форм, засобів навчання, зумовлений демократичними процесами у вивченні педагогічних дисциплін, стимулює процеси нарощування самостійності та творчості, забезпечення такої навчальної діяльності, коли студент працює як суб'єкт, а педагог виконує зовнішню функцію, організаційну. Для перспективи важливо виявити вплив упровадження методів, форм, засобів реалізації змісту педагогічних дисциплін на результати сформованості фахівця.

Література

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Григорій Ващенко. – К. : Укр. видав. спілка, 1997. – 441 с.

2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Омелян Вишневський. – 2-е вид., доопрац. і доп. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.

3. Корсакова О. Способи формування в учнів досвіду перетворювальної діяльності / О. Корсакова // Рідна шк. – 2001. – № 1. – С. 31 – 33.

4. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника : монографія / А. Фурман. – Тернопіль : Економ. думка, 2004. – 288 с.

* * *

Кобрій О. М. Практичні аспекти реалізації змісту педагогічних дисциплін (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)

У статті проаналізовано основні роботи видатних педагогів ХХ ст. та розглянуто методи, форми, засоби реалізації змісту педагогічних дисциплін. Розкрито особливості їх вибору, зумовлені демократичними процесами в підготовці майбутнього фахівця, які стимулюють процеси посилення активності, самостійності, творчості протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Схарактеризовано традиційні та новаторські форми навчання у вищих навчальних закладах – і активні, і пасивні. Наведено приклади різних пошукових та творчих методів навчання.

Перспективи дослідження в цій галузі можуть бути пов'язані з виявленням впливу методів, форм, засобів реалізації змісту педагогічних дисциплін на результати формування майбутнього спеціаліста.

Ключові слова: зміст, методи, форми, засоби.

Кобрий О. Н. Практические аспекты реализации содержания педагогических дисциплин (вторая половина ХХ – начало ХХІ века)

В статье анализируются основные работы выдающихся педагогов ХХ ст. и рассматриваются методы, формы, средства реализации содержания педагогических дисциплин. Раскрыты особенности их выбора, обусловлен-

ные демократическими процессами при подготовке будущего специалиста, которые стимулируют процессы наращивания активности, самостоятельности, творчества на протяжении второй половины ХХ – начала ХХІ ст.

Характеризуются традиционные и новаторские формы обучения в вузах – как активные, так и пассивные. Приводятся примеры различных поисковых и творческих методов обучения.

Перспективы исследований в данной области могут быть связаны с выявлением влияния методов, форм, средств реализации содержания педагогических дисциплин на результаты формирования будущего специалиста.

Ключевые слова: содержание, методы, формы, средства.

Kobriy O. M. Practical Aspects of Implementation of Content of Pedagogical Subjects (the second half of XX – the beginning of XXI century)

The article deals with the main works of outstanding educators of the XX century, regarding methods, forms, and means to implement the content of pedagogical disciplines. The author discovers peculiarities of their selection due to the democratic process in training a future specialist that stimulate processes of increasing activity, independence, creativity during the late XX – early XXI centuries.

The ambiguity of interpretation of the practical aspects of organizing the teaching process in the late XX century is shown as a conflict of creativity and standard.

The author characterizes traditional and innovative forms of learning in universities, both active and passive. The examples of various search and creative teaching methods are given.

The article also presents the analysis of forms of independent activity of students, which contributes to the development of creative imagination, thinking, will power; work in groups, which is a democratic form of the educational process, as well as work in pairs on the basis of games and discussions.

In perspective investigations in this field may be connected with the identification of the impact of methods, forms and means of implementing the content of pedagogical subjects on the results of shaping the future specialist.

Key words: content, methods, forms, tools.

Стаття надійшла до редакції 29.05.2012 р.

Прийнято до друку 28.02.2013 р.

ВИКЛАДАННЯ

ІНОЗЕМНИХ МОВ

у Китаї

ШАЦЬКА О. П.

УДК 378.147:81(510)

ІНОЗЕМНІ мови є невід'ємною частиною сучасного суспільства. Знання іноземних мов підвищує можливості працевлаштування в багатьох сферах діяльності. У сучасній глобальній економіці попит на спеціалістів з вільним володінням іноземних мов продовжує зростати. Тому дуже важливо вивчати історичний досвід викладання іноземних мов для поліпшення сучасних методик. Одним з прикладів, вартих глибокого вивчення й аналізу, є розвиток викладання іноземних мов у Китаї.

Сьогодні розгляд викладання іноземних мов у країнах Сходу, зокрема Китаю, не є частим предметом порівняльних досліджень. Але деякі зарубіжні та китайські науковці, освітня-практики вивчають це питання, серед них: Д. Андерсон (комунікативний підхід у викладанні англійської мови в Китаї), Ван Ліан та Колеман Джеймс (міжкультурна освіта іноземної мови в Китаї), Вейхуа Луо (викладання англійської мови в китайських університетах), Д. Джіл (вплив глобальної мови на мовну ситуацію в Китаї), Лін Цзянь (цільовий підхід у вивченні англійської мови за допомогою цифрових устроїв), Пін Ван (конструктивізм та автономія у викладанні та вивченні іноземних мов), Сипін Ліу (викладання англійської мови в Китаї: конфлікти та очікування), Сяо Лонг-Фу (викладання англійської мови в середніх школах Китаю), Сяо Ю (викладання англійської мови в Китаї: внесок в альтернативну сучасність), Хонцин Джао (використання Інтернету у вивченні англійської мови) та ін.

Мета цієї статті – дати короткий огляд розвитку викладання іноземної мови в Китаї з давніх часів і до сьогодні. Своє дослідження ми провели на основі вивчення матеріалів публікацій, Інтернет-сайтів.

У Китаї, як і в усьому світі, глобалізація привела до підвищення рівня володіння іноземною мовою, тобто з'явилася необхідність у подальшому розвитку міжкультурної компетенції. Інтернет дуже допомагає у викладанні та навчанні іноземних мов (наприклад, мовні програми навчання; широкий доступ до актуальної інформації та тематики; різномовні веб-сторінки й сайти; онлайн-комунікація; листування з іноземними однолітками чи колегами тощо) [4]. Для самостійного (автономного) навчання мови також зручно використовувати інтернет-ресурси.

Але знадобилося багато століть, щоб з'явилася така можливість щодо використання Інтернету у вивченні іноземних мов.

У Давньому Китаї в часи правління династії Цинь (221 – 206 рр. до н.е.) та Хань (206 р. до н.е. – 220 р. н.е.) між Китаєм та зовнішнім світом установлювали торговельні зв'язки. Імператори посилали своїх людей у різні точки світу для налагодження відносин. Найперша школа іноземних мов з'явилася у 1289 р., у ній перси навчали дітей заможних сімей. Школа готувала перекладачів для держави. У 1407 р. заснували школу восьми мов: монгольська, нуженська (давня національність у Китаї), тибетська, індійська, хуейська (етнічна група), дайська, уйгурська, бірманська. З 1426 р. почалося інтенсивне викладання іноземних мов у Китаї. Дуже популярним стало приватне викладання мов. Випускники школи восьми мов ставали не лише перекладачами для китайського уряду,

а також приватними вчителями іноземних мов [9].

У 1861 р. було засновано Міністерство іноземних справ, у якому більшість службовців не опанували іноземну мову. Тому наступного року було вирішено відкрити при Міністерстві школу іноземних мов – Пекінську школу перекладу. У цій школі навчалися обрані діти віком менше 13 років. Кожного року додавалося по 10 учнів. Англійська та китайська мови були головними предметами. Навчання тривало три роки, а потім збільшилося до восьми. Протягом першого року навчання викладали читання, письмо, пояснювали прості слова і фрази, використовували прості книги. Протягом другого року практикували постановку речень та перекладали короткі примітки. Третій рік навчання включав країнознавство: особи, які навчалися, ознайомлювалися з історією різних країн, перекладали відібрані колекції. На четвертому році навчання викладачі передавали учням початкові знання з математики, алгебри, фізики, перекладали офіційні документи. П'ятий рік – це вив-

чення тригонометрії, переклад книжок. Шостий рік – вивчення приладів, найдрібніших числень, огляд морської тематики, переклад книжок. Протягом сьомого року вивчали хімію, астрономію, закони різних країн, топографію, продовжували перекладати книги. Восьмий рік – це вивчення астрономії, географії, топографії, написи на давніх стовбурах та виробках з бронзи, написання есе, як зробити країну багатою, переклад книжок. У 1865 р. ця школа стала коледжем, а в 1901 р. – Пекінським університетом. Навчалися студенти протягом п'яти років. Вони могли обирати одну іноземну мову. Вивчали також китайську мову та літературу, історію, географію. Протягом перших двох років іноземну мову вивчали 16 годин на тиждень, наступні три роки – 18 годин [Там само].

Місіонер Дж. Бурдон відкрив у 1982 р. іншу школу іноземних мов, у якій спочатку викладали тільки англійську мову. Потім додали інші мови – французьку (з 1863 р.), російську (з 1863 р.), німецьку (1872 р.) та японську (з 1896 р.). Потім почали відкривати не тільки школи іно-



земних мов, а й школи за фахом, де вивчали іноземні мови. Так, у 1881 р. заснували Тіан-тинську морську школу (Tianjing Seaman School), у якій викладали дві іноземні мови. Місіонери відкривали й університети (Гонконгівський університет, Янтинський університет та ін.), привносячи знання про західну релігію, культуру. Усі книжки, включаючи китайську історію та географію, писали англійською мовою. Західний вплив на китайських студентів виявлявся у зміні одягу, щоденному житті. Студентів університетів викладачі примушували святкувати Різдво, День подяки, Хеллоуїн тощо [Там само].

З 1920 р. почали викладати іноземну мову для студентів немовних коледжів. Метою було поліпшення вміння в читанні та перекладі. Тому більшість студентів концентрували увагу на читанні оригінальних книжок. Метод граматичного перекладу використовували під час практичної частини уроку. Аудіюванню й говорінню не приділяли належної уваги [9].

Велику кількість китайських студентів почали відправляти на навчання в різні країни протягом 1870 – 1949 рр.: Америку, Велику Британію, Німеччину, Францію, Японію. З 1949 р. до 1957 р. першою іноземною мовою, яку вивчали в школах та університетах КНР, була російська. Тому меншу увагу приділяли англійській мові [Там само].

Протягом «культурної революції» (1966 – 1976 рр.) вивчення іноземних мов було припинено. Усе іноземне забороняли (журнали, фільми, радіостанції тощо). У той час діяв принцип «старі ідеї, стара культура, старі традиції та старі звички». Університети та школи припинили свою роботу. З 1978 р. починається нова ера вивчення іноземних мов. Китай стає відкритим до зовнішнього світу. Іноземну мову знову починають вивчати в школах та університетах [9]. Добровільне навчання іноземних мов, яке почалося з 1958 р. й було зупинено з 1966 по 1983 рр., набирало нових обертів. Такий вид навчання передбачав вивчення мови через іноземні канали та програми, які транслювала Центральна стан-

ція Китаю; відвідування вечірніх курсів та заочних шкіл. Були такі студенти, які самостійно вивчали іноземну мову. Вони склали тести в університетах для отримання відповідного диплому [Там само].

На початку 80-х рр. ХХ ст. у Китаї почали відкривати спільноти викладання іноземних мов на базі університетів іноземних мов, наприклад, у Пекінському та Шанхайському університетах іноземних мов. Міністерство освіти Китаю вводило тести на перевірку володіння знань – CET (College English Test – an English language proficiency test) 4 (з 1987 р.) та CET 6 (з 1989 р.). Ці тести були зроблені для того, щоб студенти немовних спеціальностей приділяли велику увагу й іноземній мові, а не тільки предметам своєї спеціальності. Якщо студент не складав тести, він не отримував диплом [5; 9].

Сьогодні традиційний принцип вивчення англійської мови в китайських мовних та немовних ВНЗ ґрунтується на трьох компонентах: викладач, група, підручник. Звичайно, викладачі та підручники є авторитетними джерелами у вивченні мови та розумінні культури, традицій, способу життя народу, мова якого вивчається [6; 8; 10]. Іноземну мову (здебільшого англійську) вивчають у всіх навчально-виховальних закладах Китаю (від дитячих садків до університетів). Більш детальне вивчення іноземних мов відбувається в спеціальних навчальних закладах, наприклад, у Пекінському інституті другої іноземної мови, Даліанському інституті іноземних мов, Шандонському міжнародному інституті перекладу та ін.

Але в усіх китайських ВНЗ англійську мову поділяють на такі два види: загальну (General College English) та спеціальну (Specialist College English). Загальну англійську мову вивчають на немовних факультетах протягом двох років – університетський курс англійської мови. У ВНЗ Китаю існує велика кількість різноманітних предметів з іноземної мови, особливо англійської. Так, у навчальних планах педагогічних спеціальностей Юнчинського універ-

ситету (КНР, провінція Шансі) і на факультеті «Англійська мова» до предметів *за спеціальністю* належать: практичний курс англійської мови, читання, аудіювання, усне мовлення, граматики, фонетика, теорія та практика перекладу, письмова англійська мова, теорія та практика дослідження, друга іноземна мова, методика викладання англійської мови. До курсів (предметів) *за вибором* належать: країнознавство (Англія, Америка), основи англо-американської культури, англо-американська література, читання англо-американської літератури за вибором, міжкультурні комунікації, «Зір, слух, мова», сучасна китайська мова, історія та культура Китаю, вступ до мовознавства, основи англійського мовознавства, імпровізовані екскурсії, етика туризму та міжнародних відносин, туристичні ресурси, ділова англійська мова, англійська стенографія, англійська мова в рекламі, англійська в міжнародній торгівлі, англійська в туризмі, англійська для секретарів, автоматизація діловодства, мережева англійська мова, англійські кінематографія та телебачення, англомовна преса (читання за вибором), слухання англійського радіо [12].

Викладачі іноземної мови почали інтегрувати електронні комунікації у викладання іноземних мов у кінці 80-х рр. ХХ ст. Тому додався ще один компонент – електронні ресурси [6; 8; 10].

До систем електронних бібліотек у Китаї відносять: CERNET (China Education and Research Network), CADAL (China-America Digital Academic Library), MELINETs (the Modern electronic Library Information Network System), CALIS (China Academic Library and Information System). Метою цих бібліотек є забезпечення електронними інформаційними ресурсами та розширення співпраці на національному та міжнародному рівнях [7].

У межах «Проекту 211» було створено CERNET – Інтернет-об'єднання для всіх китайських ВНЗ, а також CALIS – систему для взаємного обміну ресурсів бібліотеки та університетських матеріалів. 602 спеціальності за

«Проектом 602», визначені державою, були розподілені в цих ВНЗ таким чином: 255 (42%) спеціальності в галузі інженерії та технології, 89 (15%) – фундаментальні науки, 66 (11%) – медицина, 62 (10%) – гуманітарні науки, 57 (10%) – право й економіка, 42 (7%) – науки довкілля, 31 (5%) – сільськогосподарські науки. Завдяки CERNET у багатьох ВНЗ почали використовувати мультимедійні лекції, було створено електронні бібліотеки. Інформаційні технології модернізували методику навчання [1].

У рамках CALIS створена ще одна бібліотека – CADLIS (China Academic Digital Library), за допомогою якої студенти та викладачі знаходять не лише потрібну інформацію, але й підтримку в наукових дослідженнях, довідковому й професійному навчанні.

Однією із сучасних електронних бібліотечно-інформаційних мережевих систем є китайська система MELINETs, створена в 1998 р. Система MELINETs має міжбібліотечні підсистеми, завдяки яким користувачам надається доступ до літературних джерел через Інтернет. У Китаї існує 4 національні системи виходу в Інтернет: ChinaNet (<http://www.bta.net.cn>), ChinaGBN (<http://www.gb.com.cn>), CerNet (<http://www.cernet.edu.cn>) и CSTNet (<http://www.cnc.ac.cn>) [Там само].

Створення мовних онлайн-курсів, програм тощо з часом стало модною тенденцією, тому мережеві комп'ютери перетворилися на електронні підручники з мультимедійними ефектами. І це стало сучасним принципом викладання іноземної мови [4]. Різні веб-сайти забезпечують широким інформаційним спектром у вивченні англійської мови (аудіювання, говоріння, читання, письмо, граматики, тестування). Ця інформація може бути аудіо- й візуальною, наприклад, такі сайти: 1) <http://eleaston.com/english.html>; 2) <http://www.eslcafe.com/> [11].

Ще однією особливістю вивчення мови через Інтернет є безкоштовні англомовні електронні журнали, наприклад, «English Zone». На

електронну пошту студента надсилають словник, фразеологічні звороти, різні історії, граматичні та лексичні пояснення тощо [Там само]. Такі електронні можливості надають студенту термінову допомогу у вирішенні мовних питань.

За допомогою Інтернету студенти можуть вступати до дискусійної групи з англійської мови, наприклад, дискусії відбуваються в таких групах: the intensive English forum, science and technology English forum, the English Writing forum and teaching discussion forum. На електронну пошту організатори надсилають тему, за якою спілкується 1000 людей. Можна ставити питання у форумі та обговорювати різні думки. Такий спосіб вивчення мови є економним за часом та зручним [Там само].

Існують англомовні чати для розвитку усного мовлення. Більшість китайських студентів дуже сором'язливі й бояться запитати прямо, щоб не здатися неосвіченими. Тому електронне спілкування може реалізувати асинхронну комп'ютерно-опосередковану комунікацію між викладачами та студентами. Студенти також можуть спілкуватися з іноземними викладачами та однолітками. Такий спосіб спілкування допомагає розвивати швидкість розуміння сказаного та почутого, глибше пізнавати іноземну культурну конотацію, практикуватися в говорінні, наприклад, є такий чат: http://events.yahoo.com/netevent/Chat_Rooms/ [Там само].

Деякі веб-сайти пропонують завести іноземних друзів по листуванню в Інтернеті. Студент може обрати будь-кого з будь-якої країни за інтересами для листування, обміну досвідом, поліпшення свого рівня володіння англійською мовою, наприклад, у цьому допоможуть такі сайти: <http://www.wfi.fr/volterre/keypals.html>; <http://www.linguistic-funland.com/addapal.html> [Там само].

Ще однією особливістю у вивченні іноземних мов у Китаї є те, що запрошують іноземних викладачів (native speakers) для роботи в китайських ВНЗ. Викладачі англійської мови можуть ділитися досвідом викладання, ідея-

ми, методиками, матеріалами з китайськими викладачами. Іноземним викладачам надають гарні умови для роботи (зарплата вдвічі більша, ніж у китайських колег) та безкоштовне проживання на території університету.

Інформаційно-комунікаційні технології допомагають не тільки студентам, а й китайським викладачам у викладанні іноземної мови. До переваг використання електронних ресурсів відносимо: доступ до професійних форумів; можливість зв'язатися з колегами й поділитися практикою, а також можливості встановлення зв'язків, які дають користь університету. Ці сайти пропонують широкий вибір інформації: The English Learner; Linguist List; Linguistics Lists; NIFL-ESL; TEFL CHINA; SLART-L; English Teaching forum Online та ін. [2; 3; 5].

Отже, співпрацю між викладачами і студентами в Китаї посилюють усе більше й більше. Особливістю є переорієнтація навчального процесу з «teacher-centered»-моделі на «student activities»-модель, тобто впровадження різноманітних засобів активізації навчальної діяльності студентів; застосування новітніх технологій (медіа-заняття, телевізійні передачі, онлайн-заняття) тощо. Використання інтернет-ресурсів у вивченні англійської мови є дуже ефективним способом, оскільки запропонований матеріал є багаторівневим, перспективним, яскравим. Матеріал через онлайн надають своєчасно і швидко. Завдяки Інтернету вивчення англійської мови не є рутинною справою. Китайські студенти завдяки електронному спілкуванню з іноземцями можуть вивчити справжні англійські (чи іншої мови) вирази, яких немає в підручниках. У деяких китайських студентів є можливість спілкуватися з іноземними викладачами, запрошеними викладати в Китаї.

Китайські викладачі не можуть відповісти на всі запитання студентів за браком часу та через велику кількість осіб. У групах може бути 40 чи більше студентів, тому Інтернет допомагає знайти відповіді самостійно.

Факти говорять про великий інтерес у китайських студентів до вивчення іноземних мов. Для задоволення цього інтересу й відповідно до вимог суспільства китайські викладачі активно застосовують різні інформаційно-комунікаційні технології й відповідні їм засоби: онлайн-бібліотеки, іноземні сайти, чати, електронні журнали тощо, не забуваючи й про те, що ніщо не може замінити місце вчителя в педагогічній системі.

Перспективними напрямками подальших досліджень ми вважаємо вивчення особливостей іншомовної підготовки фахівців технічного профілю в університетах КНР.

Література

1. **Мин В.** Современные тенденции развития высшего образования в Китае / Вейфан Мин // Альма Матер. – 2001. – № 1. – С. 38 – 40.

2. **Guofeng Wang.** The Application of E-mail to College English Teaching in China / Wang Guofeng // English Language Teaching. – 2010 (June). – Vol. 3, No. 2. – P. 129 – 134.

3. **Ke Zhang.** China's online education: rhetoric and realities [Електронний ресурс] / Ke Zhang. – Режим доступу : http://www.corwin.com/upm-data/7412_1_China's_Online_Education.pdf

4. **Liang Wang, James A. Coleman.** A survey of Internet-mediated intercultural foreign language education in China realities [Електронний ресурс]. / Liang Wang, James A. – Режим доступу : http://oro.open.ac.uk/18779/1/A_Survey_of_Internet-mediated_intercultural_foreign_language_education_in_China.pdf

5. **Ling Jiang.** Task-based Approach in College English Teaching of Digital-based Context / Ling Jiang, Kai Sun // Modern Education and Computer Science. – 2010. – №1. – P. 32 – 39 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mecs-press.org/>

6. **Trajanovic M.** Distance learning and foreign language teaching [Електронний ресурс] / M. Trajanovic, D. Domazet, B. Misic-Ilic. –

Режим доступу : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/00/64/PDF/441-452.pdf>

7. **Qiang Zhu.** China Academic Library and Information System: Current Situation and Future Development [Електронний ресурс] / Qiang Zhu. – Режим доступу : <http://www.uri.edu/personal/yanma/597cl/chinaacademiclibrarieszhuqiang.pdf>

8. **Teaching English for Special Purposes Aided by E-learning Platform** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://elexforum.hbmeu.ac.ae/Proceeding/PDF/Teaching%20English%20for%20Special%20Purposes.pdf>

9. **Xiao L.** Teaching English. Cultural Background: introducing the target culture into the Chinese Secondary School English classes [Електронний ресурс] / Xiao L. – Режим доступу : <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5034-5.pdf>

10. **Ying Fu.** Construction and Application of Virtual Teaching Platform of Special English for Applied Chemistry / Ying Fu, Lixia Zhao, Fei Ye // Education and Management Engineering. – 2012. – № 2. – P. 54 – 58 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mecs-press.net/ijeme>

11. **Yunsheng Zh.** A Study of Autonomy English Learning on the Internet / Yunsheng Zhong // English language teaching. – 2008. – Vol.1. – № 2. – P. 147 – 150.

12. 运城学院教学计划 (本科) / 运城学院招生就业处编. – 运城 : 运城学院招生就业处印, 2004. – 127 页.

Шацька О. П. Викладання іноземних мов у Китаї

У статті розглянуто питання викладання іноземної мови в Китаї з давніх часів до сучасності. Представлено факти про появу перших навчальних закладів з вивчення іноземних мов. Висвітлено шляхи і процеси вивчення іноземної мови в різні історичні періоди. Подано інформацію з навчального плану одного китайського вищого навчального закладу, у якому наведено широкий спектр дисциплін з вивчення англійської мови. Розглянуто приклад інтеграції електронної комунікації у викладанні іноземних мов (веб-сайти,

мовні програми освіти, онлайн-журнали, електронні бібліотеки тощо). Виявлено переваги використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання та викладання англійської мови. Визначено, як перевіряють рівень опанування англійською мовою в нефілологічних вищих навчальних закладах Китаю (за допомогою складання іспитів-тестів CET 4 і CET 6). Доведено, що на сьогодні китайські студенти виявляють високий інтерес до вивчення іноземних мов. У роботі автор показав різні види доступу до англомовних сайтів.

Ключові слова: англійська мова, електронне навчання, Інтернет, Китай.

Шацкая О. П. Преподавание иностранных языков в Китае

В статье рассматриваются вопросы преподавания иностранного языка в Китае с давних времен до современности. Представлены факты о появлении первых учебных заведений относительно изучения иностранных языков. Освещены пути и процессы изучения иностранного языка в разные исторические промежутки времени. Подано информацию из учебного плана одного китайского высшего учебного заведения, в котором приведен широкий спектр предметов по изучению английского языка. Рассмотрен пример интеграции электронной коммуникации в преподавании иностранных языков (веб-сайты, языковые программы образования, онлайн-журналы, электронные библиотеки и т. д.). Выявлены преимущества использования информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения и преподавания английского языка. Показано, как проверяется уровень владения английским языком в неязыковых высших учебных заведениях Китая (с помощью сдачи экзаменов-тестов CET 4 и CET 6). Доказано, что сегодня существует большой интерес у китайских студентов к изучению иностранных языков. В работе автор показал широкий выбор доступа к англоязычным сайтам.

Ключевые слова: английский язык, электронное обучение, Интернет, Китай.

Shats'ka O. P. Teaching Foreign Languages in China

The article is devoted to the teaching of foreign languages in China from ancient times to the present days. It describes the emergence of first educational institutions devoted to teaching foreign languages and outlines domineering approaches to teaching foreign languages in different historical epochs.

The author showcases a curriculum of a Chinese higher education institution to demonstrate the range of subjects relating to foreign languages. An example of the integration of electronic communication into the process of teaching foreign languages (web sites, language educational software, online journals, electronic libraries, etc.) is given. The advantages of information and communications technology in learning and teaching English are shown. The assessment of foreign language learning outcomes of undergraduate and postgraduate students in China is reported to be conducted on the basis of a national English as a foreign language test, known as College English Test (CET 4 and CET 6).

The article points to the fact that Chinese students take elevated interest in studying foreign languages. Author's analysis suggests that they enjoy access to a wide range of English-language websites. The introduction of different means of the development of educational activities of students using new technologies (media, TV, Internet, online lessons, etc.), which have proved to be effective means of teaching/learning foreign languages, marks the shift from "teacher-centered" to "student-centered" educational models.

Further research in this area can be devoted to the investigation of the peculiarities of learning foreign languages by engineering and technical students in Chinese universities.

Key words: English language, e-learning, Internet, China.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2013 р.

Прийнято до друку 28.02.2013 р.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ соціально-педагогічної роботи

з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах

КАРАМАН О. Л.

УДК 37.013.42

В УМОВАХ докорінного реформування пенітенціарної системи України, що ґрунтується на принципах гуманізму, соціальної переорієнтації та педагогізації процесу призначення, відбування й виконання покарань, провідного значення набуває соціально-педагогічна робота із засудженими, яка чинним кримінально-виконавчим законодавством України визначена одним з основних засобів досягнення мети пенітенціарного процесу – ресоціалізації засуджених, зокрема неповнолітніх [3]. Тому визначення та реалізація на практиці змісту соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими є актуальним і необхідним кроком у досягненні мети ресоціалізації засуджених соціально-педагогічними засобами.

Науково-теоретичний та емпіричний аналіз проблеми соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими дозволив нам виявити суттєву суперечність у сучасній пенітенціарній системі: між достатньою за обсягом нормативно-правовою базою, що визначає напрями соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, та декларативним характером її положень, тобто повною відсутністю розробленого змісту та науково-методичного забезпечення цих напрямів. Отже, метою цієї статті стало вирішення цієї суперечності шляхом розробки та характеристики змісту соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засу-

дженими для його подальшої реалізації в пенітенціарній практиці.

У процесі теоретичного обґрунтування базового поняття дослідження нами було встановлено, що *соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими – це вид професійної діяльності, що полягає у створенні освітніми, виховними, психологічними й соціальними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості неповнолітнього на основі використання ресурсів особистості, пенітенціарного закладу, громади й держави* [2].

Із визначення випливає, що основними складниками (а отже, і напрямами) соціально-педагогічної роботи є *освітня, виховна, психологічна й соціальна робота* із засудженими, які в комплексі повинні забезпечувати досягнення мети ресоціалізації, що буквально означає повторну соціалізацію та інтеграцію засуджених у суспільство повноправними громадянами. Проте, як було зазначено вище, ці напрями визначено нормативно, але не розроблено змістовно, що й дало підставу для нашого дослідження в межах статті.

Теоретичним підґрунтям визначення змісту соціально-педагогічної роботи в сукупності її складників стали наукові праці, присвячені різним аспектам пенітенціарного процесу. Так, обґрунтування пенітенціарного закладу як педагогічної системи, напрямів, змісту та технологій педагогічної (освітньої та виховної) роботи з неповнолітніми засудженими знаходимо в працях засновників *пенітенціарної пе-*

дагогіки (С. Бадьора, О. Беца, П. Вівчар, С. Горенко, В. Кривуша, В. Литвишков, А. Мітькіна, І. Парфанович, Г. Радов, В. Синьов та ін.). Розробці основ *пенітенціарної психології* (структури, змісту та напрямів діяльності психологічної служби в пенітенціарних установах) присвятили свої праці Н. Греса, А. Зелінський, Н. Крейдун, М. Луняк, Н. Максимова, В. Медведєв, О. Морозов, Т. Морозова, О. Павлик, Н. Савчук, В. Синьов, С. Скоков, О. Суботенко, В. Сулицький, С. Яковенко, І. Ярмиш та ін. *Соціальна робота* із засудженими стала предметом наукових досліджень М. Галагузової, І. Зверєвої, В. Лютого, В. Синьова, А. Сухова та ін. Розвиток власне *соціально-педагогічних ідей та соціально-педагогічної роботи* в пенітенціарних закладах, хоч і повільно, але вже набуває свого розмаху. Серед вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі пенітенціарної соціальної педагогіки можна назвати таких, як П. Вівчар, В. Вітвіцька, С. Горенко, Т. Журавель, Л. Завацька, І. Зверєва, С. Замула, В. Коваль, І. Ковальова, А. Капська, В. Лютий, В. Нікітін, О. Пилипенко, В. Синьов, А. Смоктій, Н. Харченко, С. Харченко, М. Фіцула та ін.

Спираючись на наукові праці зазначених вище вчених, а також аналіз досвіду роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України, визначимо зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в межах її складників – *освітньої, виховної, психологічної та соціальної роботи*, що комплексно впливають на особистість засудженого з метою її ресоціалізації. При цьому під кінцевим результатом соціально-педагогічної роботи будемо розуміти *ресоціалізовану особистість* неповнолітнього засудженого, просоціально розвинену в усіх її сферах – *потребнісно-мотиваційній, когнітивно-пізнавальній, морально-вольовій, міжособистісній, творчій* [1, с. 245].

Освітню роботу з неповнолітніми засудженими здійснюють через надання їм *загальної середньої, професійно-технічної* (визначених КВК України), *вищої освіти* (новий напрям у нашому дослідженні) у межах програм диференційованого виховного впливу на засуджених «*Освіта*» і «*Професія*», вона спрямована на розвиток особистості, передусім на когнітивно-пізнавальному та творчому рівнях.

Основними суб'єктами освітньої роботи постають педколективи загальноосвітньої школи й професійно-технічного училища на території колонії та науково-педагогічний колектив вищого навчального закладу відповідного регіону.

Метою освітньої роботи з неповнолітніми засудженими є не лише надання певного освітнього або освітньо-кваліфікаційного рівня, а організація освіти як педагогічного процесу, який має потужний ресоціалізуючий потенціал, високу виховну спрямованість, підвищує рівень загальної культури, почуття власної гідності, розширює перспективи успішної соціальної реінтеграції після звільнення.

Відповідно до мети основним змістом організації освітньої роботи з неповнолітніми засудженими нами було визначено:

- *надання базової та повної загальної середньої освіти*: 1) діагностика рівня освіти та його відповідності віку, визначеному освітніми стандартами; 2) реалізація Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти в особливих умовах навчання неповнолітніх засуджених на основі розробки адаптивних навчальних планів та програм; 3) організація профільної гуманітарної та природничо-математичної освіти; 4) уведення до варіативної частини навчального плану інтегрованих курсів «Культура життєвого самовизначення» для учнів 8 – 9 класів (II ступінь) та «Людина в сучасному світі» для учнів 10 – 11 класів (III ступінь); 5) організація факультативів для поглибленого вивчення загальноосвітніх предметів та підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) знань; 6) організація класів вирівнювання для засуджених, рівень освіти яких не відповідає загальноприйнятому віку, та допоміжних класів для засуджених з вадами фізичного та розумового розвитку; 7) розробка та адаптація наявного інформаційного, наукового та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу;

- *надання професійно-технічної освіти*: 1) отримання інформації про рід занять та наявність професії до засудження, діагностика професійної спрямованості та бажання здобути професійно-технічну освіту за певною професією в ПТУ колонії або іншому професійно-технічному навчальному закладі регіону;

2) організація професійно-технічної освіти за професіями, що пропонує ПТУ колонії; 3) ліцензування нових професій з метою забезпечення реалізації права засуджених на здобуття професії відповідно до їхніх інтересів та здібностей, а також потреб регіонального ринку праці та виробництв колоній; 4) установа взаємодії з іншими професійно-технічними навчальними закладами регіону з метою компенсації обмежених можливостей ПТУ колонії щодо професійних домагань засуджених; 5) розробка адаптивних навчальних планів та програм відповідно до Державних стандартів професійно-технічної освіти; 6) утворення умов для проходження навчально-виробничих практик та виконання професійних функцій на території колонії; 7) інформаційне, науково-навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення професійно-технічної освіти засуджених;

• *надання вищої освіти:* 1) діагностика потенціалу та потреб засуджених у здобутті вищої освіти; 2) організація рекламно-професійно-орієнтаційної роботи ВНЗ спільно з управлінням ДПТС України в конкретній області; 3) реєстрація неповнолітніх засуджених для проходження ЗНО, утворення пунктів тестування в колоніях на підставі угоди між Українським центром оцінювання якості освіти та ДПТС України; 4) установа взаємодії з вищими навчальними закладами щодо прийому та надання вищої освіти засудженим за різними напрямками підготовки; 5) реалізація Державних стандартів вищої освіти за дистанційною формою відповідно до Положення про дистанційне навчання, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. № 40; 6) розробка та застосування нових форм та методів дистанційного супроводу засуджених у процесі навчання; 7) забезпечення засуджених необхідними засобами навчання (індивідуальними навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, інформаційними та методичними матеріалами, технічними засобами тощо); 8) утворення організаційних та матеріально-технічних умов для навчання, проходження навчальних та виробничих практик, державної атестації випускників в умовах колонії тощо.

Другий аспект соціально-педагогічної роботи із засудженими – *виховна робота* –

здійснюють на основі ст. 123, 124, 127, 128 КВК України, «Положення про порядок реалізації у виправних та виховних колоніях програм диференційованого виховного впливу на засуджених до позбавлення волі», затвердженого наказом ДДУПВП від 17.06.2004 р. № 116.

Виховна робота спрямована на всебічне виховання та розвиток усіх сфер особистості, а передусім – потребнісно-мотиваційної, морально-вольової, творчої.

Суб'єктами виховної роботи постає весь персонал колонії та безпосередньо начальники відділень СПС, старші вихователі, вихователі, інспектор з фізичного виховання і спорту, інспектор зі звільнення.

Відповідно до чинного кримінально-виконавчого законодавства основними напрямами виховної роботи із засудженими є:

– спеціально організоване всебічне *правове, трудове, морально-етичне, художньо-естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, релігійне виховання;*

– участь засуджених у програмах диференційованого виховного впливу з урахуванням соціально-демографічних особливостей, ступеня соціально-педагогічної занедбаності та потреб засуджених: *«Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення».*

Тож, метою цього кроку дослідження є намітити зміст виховної роботи з неповнолітніми засудженими відповідно до визначених напрямів.

Під *правовим вихованням* (перший напрям усебічного виховання) ми розуміємо сукупність виховних заходів, спрямованих на формування в засуджених правильного розуміння призначення та сутності законів, стійкого переконання в необхідності їх дотримання, правомірної поведінки в період відбування покарання та після звільнення.

Основним змістом правового виховання неповнолітніх засуджених є: 1) пропаганда правових знань, пояснення сутності чинних законів України; 2) доведення справедливості та гуманності законів; 3) прищеплення поваги до законів, вимог режиму, правил внутрішнього розпорядку; сприяння вихованню на-

вичок їх добровільного виконання; 4) ознайомлення засуджених з їхніми обов'язками і правами, роз'яснення необхідності суворого їх виконання; 5) розвіювання версій про непричетність до злочину та несправедливість кримінального покарання; 6) розкриття принципу незворотності покарання за скоєний злочин.

Програма диференційованого виховного впливу на засуджених «Правова просвіта» призначена для неповнолітніх засуджених із стійкою кримінальною спрямованістю через несформованість або деформованість уявлень про нормативну поведінку в суспільстві.

Другий напрям виховної роботи – *трудове виховання засуджених* – це система виховних заходів, які передбачають залучення засуджених до трудової діяльності з метою психологічної, практичної та моральної підготовки до участі в суспільно-корисній праці після звільнення.

Отже, змістом трудового виховання засуджених є: 1) психологічна підготовка засуджених до суспільно-корисної праці; 2) практична підготовка засуджених до трудової діяльності; 3) моральна підготовка засуджених до праці.

У межах трудового виховання реалізується й програма диференційованого впливу на засуджених «Професія», що передбачає залучення до неї засуджених, які не мають певної професії або спеціальності.

Наступний напрям виховної роботи – *морально-етичне виховання засуджених* – визначаємо як систему різноманітних виховних заходів, спрямованих на виявлення й нейтралізацію негативних моральних якостей, етичних переконань, поглядів, звичок та прищеплення засудженим загальнолюдських гуманістичних цінностей, ідеалів добра, правди, справедливості, совісті, людської честі, тобто формування духовної особистості.

За таких міркувань основним змістом морально-етичного виховання має стати: 1) моральна освіта, що полягає в озброєнні засуджених знаннями про норми моралі нашого суспільства, освітленні та розробці раціональних способів доведення етичних категорій до свідомості засуджених; 2) формування переконань, при якому необхідно досягти усвідомлення засудженими моральних

норм суспільства, зробити їх переконаннями особистості; 3) формування моральних почуттів, тобто перетворення знань та переконань засуджених у навички та звички позитивної поведінки.

Художньо-естетичне виховання засуджених (четвертий напрям виховної роботи) ми визначили як систему виховних заходів, спрямованих на формування творчо-активної особистості, яка здатна сприймати, усвідомлювати, оцінювати красиве в житті, природі, мистецтві, творити за законами краси.

Основним змістом художньо-естетичного виховання засуджених ми визначаємо: 1) передачу естетичних і художніх знань; 2) формування естетичних потреб і почуттів, здібностей правильно розуміти й оцінювати красиве в навколишньому; 3) виховання естетичного смаку та ідеалів, які сприяють створенню в засуджених правильних уявлень про доцільність життя, соціально-значущих перспектив після звільнення; 4) залучення до художньо-естетичної діяльності та перетворення навколишнього середовища за законами краси й гармонії.

Важливим у художньо-естетичному вихованні засуджених є залучення їх до програми диференційованого виховного впливу «Творчість» з метою реалізації творчих потенціалів у різних видах мистецтва.

П'ятий напрям – *фізичне виховання у виховній колонії* – становить систему фізкультурно-спортивних та оздоровчих заходів, які проводять із засудженими з метою укріплення здоров'я, розвитку фізичних сил і морально-вольових якостей, підтримки здорового способу життя, профілактики захворювань.

Змістом фізичного виховання в колонії є: 1) розвиток фізичної сили та витривалості в процесі заняття фізичною культурою; 2) удосконалення спортивних досягнень у певних видах спорту; 3) формування переконання в дотриманні здорового способу життя; 4) виховання морально-вольових якостей під час змагань різного рівня.

Фізичне виховання здійснюють у межах програми диференційованого виховного впливу на засуджених «Фізкультура і спорт», яка залучає всіх засуджених до фізкультури й спорту залежно від фізичного здоров'я та спортивної підготовки.

Санітарно-гігієнічне виховання в нашому дослідженні – це сукупність виховних впливів, спрямованих на підвищення санітарно-гігієнічної культури осіб, позбавлених волі, прищеплення їм санітарно-гігієнічних навичок в побуті, на виробництві з метою попередження інфекційних захворювань.

Зміст санітарно-гігієнічного виховання передбачає: 1) санітарно-гігієнічну просвіту; 2) пропаганду санітарно-гігієнічних знань, умінь серед різних груп засуджених; 3) прищеплення всім засудженим навичок дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил.

Останнім напрямом виховної роботи, визначеним кримінально-виконавчим законодавством, є *релігійне виховання*, під яким розуміємо систему методів і засобів впливу на людину з метою засвоєння основних законів релігійної моралі та ставлення до життя відповідно до релігійних принципів, запобігання морально-психологічній деформації особистості засудженого, формування таких моральних почуттів, як милосердя, співпереживання, добропорядність, ввічливе ставлення до людей тощо.

Змістом релігійного виховання в колонії є: 1) позитивний вплив на почуття, поведінку, свідомість засуджених засобами проведення богослужінь та релігійних обрядів представниками різних конфесій; 2) забезпечення свободи сповідувати будь-яку релігію або виражати переконання, пов'язані зі ставленням до релігії; 3) задоволення потреб віруючих засуджених у відправленні релігійних культів, користування предметами культу, придбання релігійної літератури; 4) використання діяльності служителів культу, насамперед як засобу поглиблення виховного процесу, задоволення духовних потреб засуджених, надання їм соціально-психологічної підтримки.

Релігійне та моральне виховання засуджених міцно переплітається в межах програми диференційованого виховного впливу «Духовне відродження», яка має на меті підвищення значення духовних традицій і християнської культури в моральному вихованні, розвиток корисної ініціативи та творчих здібностей, запобігання морально-психологічній деформації, пов'язаній із позбавленням волі тощо.

Отже, чітко визначення змісту основних

напрямів виховної роботи з усіма неповнолітніми засудженими (правове, трудове, морально-етичне, художньо-естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, релігійне виховання) у поєднанні з такими програмами диференційованого виховного впливу на засуджених, як «Правова просвіта», «Професія», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», дозволить безпосереднім суб'єктам соціально-педагогічної роботи (навіть без педагогічної освіти) усвідомлено спланувати свою діяльність, наповнюючи зміст конкретними заходами виховного характеру.

Психологічна робота із засудженими (третьої складник соціально-педагогічної роботи) має на меті, по-перше, психологічне забезпечення процесу ресоціалізації засуджених; по-друге, підвищення психологічної компетентності персоналу. До провідних напрямів психологічної роботи в колонії належать: 1) *психодіагностика*, 2) *психопрофілактика*, 3) *психокорекція*, 4) *психоконсультація*, 5) *психологічна просвіта*. Основним суб'єктом психологічної роботи постає психолог установи виконання покарань.

Визначення змісту психологічної роботи із засудженими в межах законодавчо окреслених напрямів є подальшим завданням нашого дослідження.

Так, *психодіагностика* як перший напрям психологічної роботи із засудженими передбачає вивчення й узагальнення особистісних та групових характеристик засуджених, спрямованих на визначення індивідуально-психологічних особливостей їхньої поведінки та встановлення наявності в них тих чи тих психологічних якостей, виявлення серед засуджених тих, хто потребує підвищеного контролю з боку персоналу установи.

Отже, змістом психодіагностичної роботи в межах нашого дослідження має стати: 1) вивчення психологічних властивостей, процесів та станів засудженого та складання на нього психологічної характеристики; 2) виявлення та профілактичний облік засуджених, які можуть бути віднесені до «групи ризику»; 3) розробка на основі результатів діагностики спільно з іншим персоналом установи виконання покарань індивідуальних і групових програм психокорекційного й педагогічного впливу на засуджених з урахуванням

індивідуальних особливостей та ступеня соціально-педагогічної занедбаності.

Другий напрям психологічної роботи із засудженими – *психопрофілактика* – полягає у виявленні, усуненні та попередженні особистісних і групових негативних психологічних явищ, які виникають унаслідок перебування особи в ізоляції від суспільства, надання психологічної допомоги засудженим та, якщо необхідно, персоналу установи.

Основним змістом психопрофілактичної роботи є: 1) навчання засуджених прийомам та методам регуляції самопочуття, підвищення та відновлення рівня працездатності, прискорення процесу адаптації до умов ізоляції; 2) вивчення соціально-психологічних особливостей серед засуджених, які впливають на оперативну обстановку в колонії (малих груп, їхньої структури, соціальних ролей, психологічних особливостей лідерів, традицій та звичаїв, настроїв, мікроклімату) та нейтралізація негативних соціально-психологічних явищ, властивих концентрованому середовищу правопорушників; 3) організація соціально-позитивного мікросередовища на основі позитивних творчих інтересів, створення умов для морального самовияву особистості у внутрішньогрупових міжособистісних стосунках; 4) профілактика та надання рекомендацій персоналу щодо профілактики міжособистісних та міжгрупових конфліктів серед засуджених.

Психокорекцію (третій напрям психологічної роботи із засудженими) було визначено нами як цілеспрямований вплив на особистість засудженого з метою досягнення позитивних змін у психічних станах, поведінці та якостях особистості, тобто її виправлення.

Змістом психокорекційної роботи з неповнолітніми засудженими було намічено: 1) психокорекцію та психотерапію особистісних та поведінкових вад, акцентуацій, психопатій, надмірного звикання до умов ізоляції від суспільства; 2) глибинну особистісну перебудову на всіх рівнях (сферах); 3) включення до сфери сорому та совісті особистості порушеної соціальної цінності, а отже, ціннісна переорієнтація; 5) доведення особистості до самозняття провини за допомогою її визнання та щиросердчного самоосуду – каяття.

Психоконсультацію як четвертий напрям психологічної роботи ми розглядаємо як ква-

ліфіковане надання рекомендацій та роз'яснень засудженим та персоналу: засудженим – щодо усвідомлення негативних особистісних якостей та навичок поведінки та шляхів їх виправлення або формування; персоналу – щодо роботи з групами та окремими засудженими, попередження негативних явищ та формування позитивного морально-психологічного клімату серед засуджених; профілактики професійної деформації.

Змістом психоконсультаційної допомоги засудженим є: 1) формування інтересу до власних психологічних особливостей, психологічних причин міжособистісних конфліктів та потреби в отриманні кваліфікованої консультаційної допомоги, вміння користуватися нею; 2) формування адекватного уявлення про себе як про людей, які мають певні вади характеру, хибні стереотипи поведінки та усвідомлення їх виправлення; 3) надання допомоги в самовихованні.

Щодо персоналу, то основним змістом психоконсультаційної роботи повинно стати: 1) надання рекомендацій щодо здійснення виховної роботи із засудженими з урахуванням їхніх індивідуальних та групових психологічних особливостей, формування позитивного морально-психологічного клімату серед засуджених; 2) навчання персоналу навичкам профілактики або подолання професійної деформації, виникнення нервово-психічних розладів тощо.

І, нарешті, *психологічну просвіту* як напрям психологічної роботи в колонії ми визначаємо як поширення психологічних знань серед персоналу та засуджених, підвищення рівня їхньої психологічної культури.

Змістом психологічної просвіти із засудженими має стати: 1) пропаганда психологічних знань з метою формування в засуджених навичок самоаналізу та рефлексії; 2) оволодіння навичками подолання міжособистісних конфліктів; 3) використання психологічних знань для особистісного зростання, удосконалення та планування життєвих перспектив.

Психологічна просвіта персоналу повинна бути спрямована на підвищення психологічної компетентності персоналу установи шляхом 1) озброєння знаннями із загальної, вікової, кримінальної та пенітенціарної пси-

хології, 2) надання кваліфікованої методичної допомоги, 3) навчання формам та методам психологічного вивчення особистості й середовища засуджених, а також прийомам психолого-педагогічної профілактики та корекції.

Психологічний зміст також має програма диференційованого виховного впливу на засуджених «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», що потребує психологічної корекції засуджених групи ризику з адитивною поведінкою.

Загалом психологічна робота в поєднанні її напрямів психодіагностики, психопрофілактики, психокорекції, психоконсультації та психологічної просвіти впливає на всю особистість засудженого, змінюючи її на всіх сферах і особливо на потребнісно-мотиваційній, морально-етичній, міжособистісній.

І, нарешті, четвертим складником соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими нами визначено *соціальну роботу*.

Суб'єктами соціальної роботи з неповнолітніми засудженими є персонал колонії та представники державних і недержавних органів, установ, організацій ресоціалізуючого середовища навколо колонії.

Метою соціальної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарному закладі є організація взаємодії та співпраці між суб'єктами соціально-педагогічної роботи колонії та соціального середовища регіону і громади й на цій основі соціальний розвиток особистості неповнолітнього засудженого, що включає відновлення (або ж устанавлення) соціального статусу, сімейних та корисних соціальних зв'язків, утворення умов для побутового та трудового влаштування після звільнення, інтеграції в суспільство повноправним громадянином.

Основним змістом щодо реалізації мети соціальної роботи з неповнолітніми засудженими є: 1) паспортизація колонії та соціального середовища громади й регіону для визначення їхнього ресоціалізуючого потенціалу; 2) спільне планування та організація соціально-педагогічної роботи із засудженими на основі взаємодії між суб'єктами колонії та ресоціалізуючого середовища і в пенітенціарний, і постпенітенціарний періоди; 3) ус-

тановлення зворотного зв'язку та контролю діяльності суб'єктів соціально-педагогічної роботи в період постпенітенціарної ресоціалізації неповнолітніх.

Особливого значення набуває соціальна робота в останні 6 місяців перебування неповнолітнього засудженого в колонії, коли він бере участь у програмі диференційованого впливу «Підготовка до звільнення» та для нього розробляють індивідуальну програму підготовки до звільнення.

Соціальна робота впливає на всю особистість засуджених, особливо на її потребнісно-мотиваційну та міжособистісну сфери.

Отже, розроблений нами зміст соціально-педагогічної роботи в сукупності її освітнього, виховного, психологічного та соціального складників комплексно охоплює всю особистість засудженого, унаслідок чого відбувається ресоціалізація на всіх її структурних рівнях – потребнісно-мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-вольовому, міжособистісному, творчому, а таким чином досягається мета пенітенціарного процесу – ресоціалізація неповнолітнього засудженого соціально-педагогічними засобами.

Подальшим кроком нашого дослідження буде реалізація розробленого змісту соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в практику спеціальних виховних установ (виховних колоній) для неповнолітніх та експериментальне підтвердження (або спростування) його ефективності.

Література

1. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія / Олена Леонідівна Караман. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 448 с.

2. Караман О. Л. Сутність і зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 2. – С. 65 – 74.

3. Кримінально-виконавчий кодекс України. – Х. : ПП «ІГВІНІ», 2007. – 96 с.

* * *

Караман О. Л. Характеристика змісту соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах

У статті розроблено й схарактеризовано зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в сукупності її складників – освітньої (загальна середня, професійно-технічна та вища освіта), виховної (усебічне виховання та участь у програмах диференційованого виховного впливу), психологічної (психодіагностика, психопрофілактика, психокорекція, психоконсультація, психологічна просвіта) та соціальної (організація взаємодії персоналу колонії та суб'єктів ресоціалізуючого середовища) роботи, спрямованої на досягнення мети ресоціалізації особистості.

Соціальна робота сприяє розвитку особистості неповнолітніх правопорушників, що містить реконструкцію соціального статусу, сімейних і соціальних зв'язків, створення умов для повернення додому і працевлаштування після звільнення, а також умов для інтеграції в суспільство як повноправного громадянина.

Ключові слова: зміст, соціально-педагогічна робота, неповнолітні засуджені.

Караман О. Л. Характеристика содержания социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в пенитенциарных учреждениях

В статье разработано и охарактеризовано содержание социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в совокупности её составляющих – образовательной (среднее, профессионально-техническое и высшее образование), воспитательной (всестороннее воспитание и участие в программах дифференцированного воспитательного воздействия), психологической (психодиагностика, психопрофилактика, психокоррекция, психоконсультация, психологическая просвещение) и социальной (организация взаимодействия персонала колонии и субъектов ресоциализирующей среды) работы, направленной на достижение цели ресоциализации личности.

Социальная работа способствует развитию личности несовершеннолетних правона-

рушителей, которая включает в себя реконструкцию социального статуса, семейных и социальных связей, создание условий для возвращения домой и трудоустройства после освобождения, а также условий для интеграции в общество в качестве полноправного гражданина.

Ключевые слова: содержание, социально-педагогическая работа, несовершеннолетние осужденные.

Karaman O. L. Characteristics of the Content of Social and Pedagogical Work with Juvenile Delinquents in Penitentiaries

The author develops and characterizes the content of the social and pedagogical work with juvenile convicts as the system of its components: educational (basic secondary, vocational and higher education), upbringing (comprehensive education and participation in the programs focused on differentiated educational impact), psychological (psychodiagnostics, psychological prophylaxis, correction, psychological consultation, psychological study), and social (organization of the interaction between the penitentiary personnel and the parties of the resocializing environment). This work is aimed at the realization of the objective related to the resocialization of the individual.

The educational and upbringing work presupposes the overall training and development of all personal aspects of the juvenile, increasing the level of general culture, expanding the perspectives of the successful social reintegration after the release.

The content of the psychological work with the convicts is aimed at the psychological provision of the process of their resocialization and at rising of the level of psychological competence of the penitentiary personnel.

Social work promotes personal development of the juvenile delinquents, which involves the renovation of the social status, family and social connections, the creation of conditions for employment and return home after release, as well as the conditions for the integration into the society as a full citizen.

Key words: content, social and pedagogical work, juvenile convicts.

Стаття надійшла до редакції 06.12.2012 р.

Прийнято до друку 28.02.2013 р.

СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК

університетської освіти в XI – XVIII століттях

та її роль у підготовці майбутніх викладачів вищої школи

КНЯЖЕВА І. А.

УДК 378.22+94+37.047

У СУЧАСНИХ суспільних умовах все більшого значення набуває необхідність розвитку й модернізації системи підготовки викладачів вищої школи, що завжди було одним із завдань університетської освіти. Ще А. Клоссовський писав, що «будь-яка реформа університетського устрою повинна виходити з усебічного учіння минулого наших університетів, беручи до уваги всі фактори, що так чи так впливали на життя нашої вищої школи» [1, с. 3]. Тісний історичний, геополітичний і культурний зв'язок України зі світовими і насамперед європейськими освітніми традиціями вимагає розгляду їх становлення.

Проблеми організації навчально-го процесу у вищій школі стали предметом багатьох досліджень (О. Абдулліна, В. Андрущенко, С. Архангельський, І. Богданова, М. Євтух, І. Захаров, І. Зязюн, Е. Карпова, В. Кремень, О. Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Слатьонін, Т. Яценко та ін.). Проблемам становлення й тенденціям розвитку вищої педагогічної освіти в Україні присвятили свої дослідження С. Вітвицька, О. Глузман, Н. Коротенко, А. Кузьмінський, А. Ліготський, В. Луговий, В. Майборода та ін. Проте проблема становлення й розвитку університетської освіти в XI–XVIII ст. та її роль у підготовці майбутніх викладачів вищої школи потребує розгляду.

Метою статті є з'ясування основних тенденцій розвитку й становлення університетської освіти від моменту її виникнення до XVIII ст. і визначення її ролі в підготовці викладачів вищої школи.

Прототипами перших європейських вищих навчальних закладів вважають давньоримський «Атенеум» і константинопольську Магнаврську школу, засновану візантійським регентом Вардою на основі більш старої школи, організованої Феодосієм II. Вони служили взірцями для створення професійних шкіл (Бейрут, Монпельє, Салерно, Падуа та ін.) і перших університетів (Болонья, Париж, Саламанка, Віченца, Ареццо, Оксфорд, Кембридж, Падуа, Ліссабон, Гейдельберг, Прага, Краків, Лейпциг, Львів та ін.). До кінця XVI ст. в Європі вже нараховували 80 університетів. Їхніми головними завданнями були концентрація, вироблення і трансляція знання, що відповідає критеріям істинності, об'єктивності та фундаментальності, і підготовка інтелектуальної та професійної еліти. Така тенденція трансформації професійної школи, основним завданням якої є високоякісна професійна підготовка фахівців, в університет, спрямований більше на набуття й тиражування фундаментальних знань та навпаки, зберігається й досі.

Зауважимо, що система викладання в період античності відрізнялася від системи, що поступово склалася в середні віки. Так, в античну епоху біля викладачів збиралися люди, які потребували інтелектуального спілкування. Вони отримували знання й певну культуру мислення. В епоху раннього

Середньовіччя в Європі майже зникають вогнища інтелектуального життя. Остання філософська школа була закрита в 529 р. в Афінах. Значна кількість викладачів переїхала спочатку в Дамаск, а потім – у Багдад. Такий перший в історії значний «витік» освічених людей призвів до катастрофи в галузі наук, до занепаду на багато сторіч європейської культури, з одного боку, і до розквіту арабської – з іншого. Зазначимо, що значна кількість перших отців церкви навчалась у язичників. Певний сплеск інтересу до освіти виникає в епоху Каролінгів, коли освіта й ерудиція стають самоцінністю. Виникає два типи шкіл – монастирські та єпископські (кафедральні). Тепер викладачами були не філософи, точніше – не філософи-язичники. Філософія стає на службу релігії, її своєрідністю, як пише Г. Майоров, був тісний зв'язок з релігійною ідеологією [2, с. 4]. Для того, щоб здійснювати викладання, потрібно було вірити в Бога. Формується інше ставлення до освіти. Тут важливим був не стільки її результат, скільки сам процес. Фактично освіта була формою служіння Богу, однією з форм духовного подвигу.

Сам термін «університет» (лат. *universitas* – «цілість, сукупність, спільність») спочатку

позначав певну гільдію, відкриту міжнародну корпорацію, асоціацію викладачів і студентів з високим ступенем автономії. Університет мав право видавати свої закони, статуты, що регламентували оплату праці викладачів, прийоми й методи навчання, дисциплінарні норми, порядок проведення іспитів і присудження ступенів тощо. Саме незалежність є однією з вирішальних рис університету.

Навчання в університеті відбувалося за створеною Алкуїном схемою: латина – сім вільних мистецтв – богослів'я. Для того, щоб стати студентом (лат. *studentis* – «ретельно працівник» і *studentes* – «ті, хто студірує»), потрібно було мати певний базовий культурний капітал (знати латину й уміти писати). Соціальних обмежень для імагрикуляції (вступу до лав студентства) не було, хоча до появи системи спонсорських відшкодувань потрібні були кошти для того, щоб вижити. Головними дійовими особами університетів були викладачі. Їхнє слово не обговорювали, а точно відтворювали, цим словом клянуться. Фігура вчителя, поклоніння йому породжує ідею взірця, приклада, виникають різні приписи, канони, рецепти як основа методичної



культури. Саме до конкретних викладачів записувалися студенти, саме викладачі відповідали за них і свідчили про відповідність або невідповідність їхньої підготовки. Про її якість свідчило присудження ступеня як певного інституту «соціальної магії», коли людина ставала іншою, особливою для соціуму [3].

Випускникам середньовічних європейських університетів присуджували вчені ступені, спочатку в дусі учнівства, школярства. Загалом можна сказати, що школярство в середні віки набуло величезного розмаху. Історія перетворилася на «педагогічний розмір», де Христос був головним учителем. Життя перетворилося на школу, де всі постійно вчать або навчаються: учень-підмайстер-майстер; паж-зброносець-лицар; студент-бакалавр-магістр [4]. Після закінчення 5 – 6-річного навчання на підготовчому факультеті за умови успішно складеного іспиту, до якого допускали лише осіб, які прочитали рекомендовані книги і взяли участь у належній кількості диспутів, студент здобував ступінь бакалавра (з лат. *baccalaureatus* – «увінчаний лавром»), що відповідав рівню підмайстра. Бакалавр, якщо вирішував навчатися далі, не лише слухав лекції інших професорів, а й починав займатися власною педагогічною діяльністю, допомагаючи навчати студентів молодших курсів не менше двох років. Лише після публічного захисту своєї наукової праці й витримавши диспут, який міг тривати 12 – 15 годин, бакалавр діставав ступінь магістра, що відповідав рівню майстра. Але надзвичайна складність навчання призводила до того, що титул бакалавра одержувала лише третина студентів, а магістра – тільки кожний шістнадцятий. Магістри мали право викладати на підготовчому факультеті «сім вільних мистецтв», виділених Марціаном Капеллою і розділених «останнім римлянином» Боециєм на тривіум і квадріум, практично – на гуманітарний і природничий цикли. Предмети тривіуму – діалектика, риторика, граматики – сприяли набуттю вміння правильно мислити, виробляти не суперечливе знання. Результатом вивчення предметів квадріуму – арифметика, астрономія, геометрія й музика – було досягнення різних форм божественної гармонії. Лише закінчив-

ши один із «вищих» факультетів (зазвичай це богословський, юридичний або медичний), після 11 – 12 років навчання випускники університетів отримували звання доктора наук [5]. Таким чином, ще із Середньовіччя титул магістра свідчив про наявність викладацького досвіду і вказував на можливість його майбутньої педагогічної кар'єри.

Модель викладання в середньовічному університеті була такою. Викладач читав певну книгу (курс) і коментував її. Це відбувалося в певні години й мало назву *lectio*, що ділилися на обов'язкові (ординарні) й необов'язкові (екстраординарні). Відповідно розподіляли й викладачів на ординарних і екстраординарних. Потім відбувалось обговорення прочитаного у формі діалогу або бесіди викладача й студента та у формі диспуту. Поширеним методом проведення диспуту був метод *pro et contra, sic et non* («за і проти», «так і ні»), запропонований П. Абеляром. Викладач заздалегідь після викладення певної теми позначав тези або запитання, що були предметом диспуту.

Основним завданням викладача було, таким чином, читання й пояснення певної книги та (або) коментарів до неї. Проте, на відміну від античності, студенти мали можливість фіксувати ці пояснення, робити «глоси». Поява матеріальних носіїв для утримання певного обсягу інформації, до якої можна було повернутися, поміркувати, призвело до суттєвих змін не лише в освіті, а й у культурі загалом. Для людей, які були пов'язані з текстами, стало звичним працювати з ним: структурувати, думати «на полях». Саме з цього періоду (XII ст.) виникає розбивка спочатку тексту Біблії, а потім інших книг на розділи, строфи, абзаци.

Після ознайомлення з певним фрагментом тексту книги й коментарями до нього викладача відбувалось обговорення прочитаного у формі диспуту. Студенти мали змогу переходити від одного викладача до іншого, щоб вивчати те, чого вони потребували. Серйозна конкуренція існувала і між викладачами (так, у знаменитого болонського професора Ацо було так багато учнів, що їх могла вмістити лише пло-

ща), і між студентами, і це було одним із стимулів працювати краще [6].

У Новий час середньовічна система університетської освіти та її зміст, фундаментальна залежність від релігійної ідеології, відірваність від життя стали гальмом для розвитку науки й культури та призвели до необхідності пошуку можливостей її модернізації й розвитку.

Першими вітчизняними вищими навчальними закладами вважають Острозьку (1576 – 1624 рр.) і Києво-Могилянську (1631 р.) академії, хоча існує припущення, що перша вища школа була заснована 1037 р. у Києві при храмі Святої Софії [7]. Зважаючи на історичний час їх виникнення й існування, а також ураховуючи такі показники, як мета закладу, його устрій чи організація, склад викладачів, коло навчальних дисциплін, рівень їх викладання, рівень освіти, причетність викладачів до науково-дослідної роботи, оцінка роботи закладу громадськістю [8, с. 287], ці навчальні заклади можна вважати вищими. Викладання в них здійснювали переважно випускники західноєвропейських університетів. Так, відомо, опікуном-проректором Києво-Могилянської академії був випускник Краківського університету Петро Могила, який проходив навчання також і в Сорбонні. Києво-Могилянська академія, курс навчання в якій тривав 12 років, протягом якогось часу стає осередком прогресу й культури. Накопичений нею освітній і науковий потенціал, досвід педагогічної діяльності її викладачів та випускників, їхня методична культура сприяли переходу від стихійної підготовки педагогічних кадрів до цілеспрямованої й систематичної, надавали міцний поштовх розвитку європейської вищої освіти, поширенню демократичних принципів її організації. Її найвідомішими випускниками, окрім шістьох гетьманів України, були Григорій Сковорода, Рафаїл Заборовський, Дмитро Туптало, Олександр Безбородько, Петро Гулак-Артемівський, Максим Березовський, Георгій Кониський, Пилип Козацький, Дмитро Бортнянський, Йов Борецький, Григорій Полетика та ін. [7; 8].

Першими вищими школами Росії були Московська школа математичних і навігаційних наук (1701 р.), петербурзькі Морська ака-

демія (1715 р.), Горне училище (1733 р.) і Морський кадетський корпус (1750 р.). Особливим етапом розвитку вищої освіти стало відкриття в 1725 р. Академії наук Росії й у 1755 р. – Московського університету, що став основним центром підготовки викладацьких кадрів Російської імперії. Своєю чергою, зазначимо, що з перших 20 академіків 13 були випускниками Києво-Могилянської академії. Тоді ж починається історія підготовки вітчизняних магістрів, яка з цього часу здійснюється, як і розвиток вищої школи загалом, у складі Російської імперії. Із двадцяти випускників університету, чотирьом був присуджений магістерський ступінь [9, с. 12 – 13]. Офіційно ступінь магістра був уведений у 1803 р. спеціальним імператорським указом. Особи, що його здобули, мали право завідувати кафедрою.

У 1819 р. було затверджене положення, що регламентувало отримання наукових ступенів (дійсний студент, кандидат університету, магістр і доктор), порядок захисту дисертацій та складання відповідних екзаменів. Дійсний студент як нижчий науковий ступінь присуджували особам, які закінчили навчання в університеті, проте їхні результати не були відмінними. Лише через рік після закінчення навчання за умови написання якісної наукової роботи і складання іспитів дійсний студент отримував право на здобуття наукового ступеня кандидата. Його отримували також випускники, що відмінно закінчили університет. Своєю чергою, через два роки після отримання ступеня кандидата магістрами могли стати особи, які опанували методи викладання науки, мали універсальні знання, публічно захистили дисертацію і склали іспит, побудований з двох запитань. Докторський іспит містив чотири запитання, передбачав захист дисертації, написаної латиною та успішну викладацьку роботу впродовж трьох років після отримання магістерського ступеня [10].

Цьому положенню передував проект М. Ломоносова 1764 р. про надання Академії наук і Московському університету права надавати «всім достойним випускникам» ступінь «лиценціята і доктора» на юридичному й медичному факультетах і «магістра і доктора» – на філософському. Ці ступені, на дум-

ку вченого, потрібні не лише для оцінки заслуг окремих викладачів в педагогічній діяльності в університеті, а й для росту згідно з «Табелем про ранги». Хоча ці пропозиції прийняті не були, вони служили ґрунтом для майбутніх відповідних рішень [11].

Створення Московського університету було мотивоване, зокрема, і необхідністю заміни іноземних викладачів «національними людьми», забезпеченням зв'язку теорії і практики в освіті. М. Ломоносов визначав університет як «зібрання людей, які наукам високим ... молодших людей навчають» [Там само, с. 23]. У проєкт він заклав найкращі ідеї світової університетської справи. Викладачі повинні були демонструвати не лише «знання науки», причому універсальне й академічне, але й майстерність щодо вміння викладати. Причому вміння викладати набували завдяки системі наставництва як засобу міжпоколінної трансляції еталонів і стереотипів педагогічної культури найдавнішим засобом – «з руки до руки», від носія певного знання до учня. Частіше за все роль наставників майбутніх викладачів відігравали наукові керівники магістрантів, які здійснювали функції керівника, порадишника, консультанта.

Вимога щодо універсалізму пояснюється тодішнім станом наукових знань, їхньою синкретичністю. Значна більшість галузей наукових знань поки що не оформилась у самостійні наукові дисципліни, не було чітких меж і між науками, що вже існували [12, с. 102].

Д. Ньюмен, якого вважають засновником сучасної філософської теорії університетської освіти, бачить її основну місію в затвердженні єдності людства. Для обґрунтування цієї думки філософ послуговувався ідеєю Аристотеля про те, що все знання утворює єдине ціле, з якого виокремлюється різні напрями пізнання. Завданням університету як «школи універсального пізнання» є «зведення в одному місці багатьох людей ... з метою збереження вільної циркуляції думки» завдяки особистому спілкуванню [13, с. 39]. Саме «культивування інтелекту» було і є, на думку вченого, пріоритетом університетської освіти.

Можна сказати, що метою університетсь-

кої освіти була не стільки підготовка спеціалістів, скільки людей, здатних логічно мислити, таких, що мають певну систему знань і вміють продукувати нове несуперечливе знання. Людина вміла опановувати знання, знала, як його отримати і як, якщо необхідно, застосувати. Це допомагало доволі швидко адаптуватися в будь-якій діяльності, швидко вчитися, самостійно здобуваючи теоретичні знання й необхідний практичний досвід. У сучасній ситуації, коли швидкість накопичення інформації, розвиток науки і практики відбуваються величезними темпами, такі результати університетської освіти, на нашу думку, дуже актуальні.

Університети водночас стають і майстернями для наукових дослідів, і закладами наукового викладання. Окрім систематичних лекцій, які хоча й не були вже подібні до старих форм тлумачення канонічних текстів, проте зберігали більшість їхніх недоліків, вводять семінари, які сприяли більш живим і динамічним формам контакту між викладачами й студентами. Вони передбачали залучення студентів до наукової роботи викладачів, більш близьке спілкування з ними, ініціативність і творчість. До лектора надавали обов'язкову вимогу – сприяти розумовій активності студентів, використовуючи для цього відповідні навчальні ситуації й особливостям аудиторії різноманітні прийоми.

Нестача вітчизняних викладацьких кадрів змушувала відправляти найкращих університетських випускників за кордон. Там вони здобували певний учений ступінь і після повернення на Батьківщину повинні були підтвердити здобуті успіхи на серйозному іспиті. Це було однією із форм підготовки викладачів для вищої школи.

Педагогічна діяльність перших вітчизняних університетських випускників в гімназіях показала, що багато з них були недостатньо підготовлені для викладацької діяльності. Причиною цього був пріоритет науково-дослідницької підготовки в університеті, відсутність педагогічних і методичних дисциплін та викладацької практики. Потреба в підготовці викладацьких кадрів актуалізувала потребу у створенні спеціального педагогічного навчально-

го закладу. Саме тому в 1779 – 1784 рр. при Московському університеті була створена вчительська семінарія. Семінаристи, окрім інших спеціальних предметів, вивчали й методику їх викладання, послуговуючись при цьому першою вітчизняною методичною книгою, створеною професорами університету «Спосіб учіння» [14, с. 25].

Отже, становлення й бурхливий розвиток університетської освіти актуалізували проблему підготовки фахівців для вищої школи. Спеціальна підготовка майбутніх викладачів для вищої школи у вітчизняній освітній практиці почала відбуватися лише у другій половині XVIII ст. Ґрунтом для такої підготовки були університети, які поповнювали свій викладацький склад за рахунок ретельного відбору найбільш здібних випускників, упровадження інституту наставництва для ведення наукової й педагогічної діяльності, через отримання ступеня магістра та інших наукових ступенів. Проте значну увагу приділяли науково-дослідній, а не педагогічній підготовці претендентів на викладацьку посаду. Вивчення історичного досвіду університетської освіти у справі підготовки викладачів вищої школи є важливим для з'ясування можливих перспектив її вдосконалення.

Визначення ролі магістратури в підготовці майбутніх викладачів і в історичному аспекті, і в сучасній освітній практиці потребує подальшого дослідження.

Література

1. **Клоссовский А.** Материалы к вопросу о постановке университетского дела в России / А. Клоссовский. – Одесса, 1903. – 136 с.
2. **Майоров Г. Г.** Формирование средневековой философии. Латинская патристика / Г. Г. Майоров. – М. : УРСС, 2009. – 296 с.
3. **Жильсон Э.** Философия в средние века. От истоков патристики до конца XIV века / Этьен Жильсон. – М. : Культурная революция, 2010. – 678 с.
4. **Аверинцев С. С.** Поэтика раннеантичной литературы / С. С. Аверинцев. – СПб : Азбука-Классика, 2004. – 480 с.

5. **Джуринский А. Н.** История зарубежной педагогики : учеб. пособие для высш. шк. / А. Н. Джуринский. – М. : Изд-во ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 263 с.

6. **Общие** проблемы философии науки : словарь для аспирантов и соискателей / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник ; отв. ред. О. Н. Дьячкова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2007. – 318 с.

7. **Кузьмінський А. І.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

8. **Вітвицька С. С.** Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 384 с.

9. **Соляников Ю. В.** Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Юрий Владимирович Соляников. – СПб, 2003. – 169 с.

10. **Жуков В. И.** Университетское образование: история, социология, политика / В. И. Жуков. – М. : Академ. Проект, 2003. – 384 с.

11. **Ломоносов М. В.** Дополнение к мнению о проекте нового университетского регламента / М. В. Ломоносов // О воспитании и образовании. – М., 1991. – С. 21 – 29.

12. **Исаев И. Ф.** Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Илья Федорович Исаев. – М., 1993. – 468 с.

13. **Захаров И. В.** Миссия университета в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. – М., 1994. – 360 с.

14. **Ваганова В. И.** Система профессионально-педагогической подготовки учителя физики в классическом университете : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / Валентина Ивановна Ваганова. – М., 2006. – 459 с.

Княжева І. А. Становлення й розвиток університетської освіти в XI – XVIII століттях та її роль у підготовці майбутніх викладачів вищої школи

Стаття присвячена з'ясуванню основних тенденцій розвитку університетської освіти від моменту її виникнення до XVIII ст. і визначенню її ролі в підготовці викладачів вищої школи. Автором розкрито проблемні аспекти виникнення із зазначенням перших вищих навчальних закладів, становлення й розвитку європейської університетської освіти, виявлено особливості системи викладання в різні історичні епохи, а також розглянуто діяльність відомих педагогів, філософів, політиків та інших вчених, яка вплинула на розвиток університетської освіти. Особливу увагу приділено розташуванню акцентів, яким надавали перевагу під час підготовки претендентів на викладацьку посаду впродовж певної історичної доби. Визначено зміст і основні форми здійснення підготовки викладачів для вищої школи в указаний історичний період, простежено становлення вітчизняних традицій такої підготовки.

Ключові слова: університетська освіта, викладачі, вища школа, підготовка.

Княжева И. А. Становление и развитие университетского образования в XI – XVIII столетиях и его роль в подготовке будущих преподавателей высшей школы

Статья посвящена выяснению основных тенденций развития университетского образования от момента его возникновения до XVIII ст. и определению его роли в подготовке преподавателей высшей школы. Автор раскрывает проблемные аспекты возникновения с упоминанием первых высших учебных заведений, становления и развития европейского университетского образования, выявляет особенности системы преподавания в разные исторические эпохи, а также рассматривает деятельность известных педагогов, философов, политиков и других ученых, которая повлияла на развитие университетского образования. Особая роль уделяется распределению акцентов, которым отдавалось предпочтение во время подготовки претендентов к преподавательской должности на протяжении определённого исторического периода. Определено содержание и основные формы осуществления подготовки

преподавателей для высшей школы в указанный исторический период, прослежено становление отечественных традиций такой подготовки.

Ключевые слова: университетское образование, преподаватели, высшая школа, подготовка.

Knyazheva I. A. The Formation and Development of University Education in the 11th –18th Centuries and its Role in the Training of Prospective University Professors

The article determines the main trends in the formation and development of university education from the moment of its inception and through the 18th Century and defines its role in the preparation of university professors.

The author exposes the challenges that had to be confronted when establishing first vocational schools (e.g., Atheneum, the University of Magnaura, Beirut, Montpellier, Salerno, and Padua) and higher educational establishments (Bologna, Paris, Salamanca, Vicenza, Oxford, Cambridge, Prague, Lviv) and describes the formation and development of the European university education, as well as the features of the teaching system in different historical epochs. The contribution of famous educators, philosophers, politicians, and other scholars that proved to be crucial to the development of university education is discussed.

Special attention is given to the analysis of the priorities of university professors training within certain historical period. The content and basic forms of such training specific to certain periods are discussed as well. The role of Master-level courses in training of prospective university professors, as seen from the historical point of view, is also covered. Detailed analysis of the training of university professors in first Ukrainian educational establishments (e.g., the Ostroh Academy, Kyiv-Mohyla Academy and Saint Sophia Cathedral) allowed tracing the origin and development of Ukrainian traditions in this sphere.

Key words: university education, professors, higher school, training.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013 р.

Прийнято до друку 28.02.2013 р.

ДІЯЛЬНІСТЬ

учених рад

університетів України в ХІХ столітті

ЗЕЛЕНСЬКА Л. Д.

УДК 378.112(09)«18»

ВХОДЖЕННЯ України в Європейський освітній та науковий простір вимагає здійснення модернізації освітньої ланки відповідно до керівного принципу діяльності вищої школи: автономії в поєднанні з відповідальністю. Як автономні й відповідальні юридичні, освітні та соціальні об'єкти, вітчизняні вищі навчальні заклади мають підтвердити свою відданість принципам Magna Charta Universitatum 1988 р. і, зокрема, академічній свободі, яка, своєю чергою, передбачає право формувати власну стратегію, обирати пріоритети в навчанні та впровадженні наукових досліджень, витрачати ресурси, профілювати програми, установлювати свої критерії для залучення професорсько-викладацького складу і прийому студентів.

Зміна освітньої парадигми на сучасному етапі розвитку вищої школи в Україні вимагає суттєвого перегляду провідних концептуальних засад управління вищими навчальними закладами, посилення ролі представницьких колегіальних органів самоврядування в процесі прийняття управлінських рішень.

Радикальна модернізація системи управління вищою школою викликає цілком правомірний інтерес до вивчення та узагальнення теоретичного доробку й практичних надбань минулого, які дають змістовну, культурологічну й прогностичну інформацію для визначення провідних напрямів творчого використання набутого досвіду на сучасному етапі реформування вищої школи в Україні.

Вивчення наукових джерел дозволяє констатувати, що питання організації вітчизняної університетської освіти в історичному контексті широко представлені в роботах А. Алек-

сюка, А. Андреева, Л. Вовк, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Золотухіної, А. Іванова, В. Курила, Є. Ляховича, С. Майбороди, О. Микитюка, С. Посохова, О. Сухомлинської, С. Черняк, Г. Щетиніної та ін. Однак аналіз праць названих учених свідчить, що опубліковані в них дані лише побіжно стосуються роботи вчених рад як управлінських інституцій в структурі ВНЗ, законодавчого урегулювання змісту, функцій, напрямів їхньої діяльності як органів колегіального самоврядування.

Мета статті – визначити функції вчених рад й схарактеризувати зміст та напрями їхньої реалізації в системі діяльності Харківського, Київського, Новоросійського університетів ХІХ ст.

Аналіз історико-педагогічних та архівних джерел [1; 2; 3; 7; 10; 11; 12; 25; 26] засвідчив, що протягом ХІХ ст. на законодавчому рівні за вченими радами університетів України закріплювали такі функції: навчальна, наукова, громадсько-просвітницька й адміністративна, фінансово-господарська та судово-поліцейська. Утім, у межах дії окремих університетських статутів (1804, 1835, 1863, 1884 рр.) їхня реалізація набувала певних особливостей.

У процесі наукового пошуку встановлено, що, незважаючи на суспільно-політичні, економічні та педагогічні детермінанти, учені ради університетів України протягом досліджуваного періоду непохитно утримували за собою статус «вищої інстанції» з розгляду навчальних справ, що були розподілені за такими напрямками: організація навчально-виховного процесу в університеті, укладання правил внутрішнього розпорядку й здійснення контролю за їх виконанням, формування професорсько-викладацького й адміністративного складу. Університетські статути, міністерські

розпорядження й постанови регламентували лише частку самостійності загальноуніверситетських колегіальних органів у їх розв'язанні.

Вивчення протоколів засідань учених рад університетів України XIX ст. [18; 19; 20; 21; 22; 23; 25; 26] дозволяє констатувати, що з метою забезпечення належного *навчально-виховного процесу* в університеті на засіданнях учених рад підлягали розгляду справи, пов'язані з установленням порядку викладання предметів на факультетах та розподілом годин на їх вивчення; компонуванням загального розкладу навчальних занять; визначенням норм тижневого навантаження для викладачів; перерозподілом предметів на обов'язкові й необов'язкові для вивчення студентами; удосконаленням способів викладання наук в університеті (запровадження практичних занять, організація юридичної, педагогічної, медичної практик, облаштування навчально-допоміжних установ тощо); пошуком дієвих способів залучення студентів до систематичного відвідування лекцій, серед яких мали місце і примусові (стягнення, утримання під вартою, перебування в карцері), і корекційні (недопущення до складання іспитів під час переходу на наступний курс, запровадження єдиних правил викладання на всіх факультетах); установленням способів контролю за успішністю студентів (організація й проведення напівкурскових, курсових, підсумкових іспитів); поділом факультетів на відділення, об'єднанням і роз'єднанням кафедр, заміною одних іншими у зв'язку з поглибленням спеціалізації тощо.

Підкреслимо, що найбільш продуктивно вчені ради університетів України за визначеним напрямом працювали в період дії статуту 1863 р., що пояснюється значним розширенням університетської автономії й колегіального самоврядування, які створили умови для врахування «особливостей» кожного окремого університету в розв'язанні питань навчального характеру. Натомість із прийняттям статуту 1884 р. простежуємо відсторонення вчених рад від їх розв'язання, зумовлене перетворенням останніх у «координуючу інстанцію» у відносинах факультетів з попечителем та

міністром. Наразі проекти щодо об'єднання, розчленування та відкриття нових кафедр, переміщення їх з одного факультету на інший, заходи щодо покращення роботи навчально-допоміжних установ, огляди викладання з розподілом лекцій і практичних занять за днями тижня й годинами, а також навчальні плани, укладені факультетами, лише доводилися до відома вчених рад. Остаточне рішення з цих питань приймало Міністерство народної освіти [12].

У процесі наукового пошуку виявлено, що, усвідомлюючи відповідальність за *унормування внутрішнього розпорядку в університеті* на підставі приписів статутів 1804 та 1863 рр., учені ради поставили безпосередніми укладачами правил для студентів, як-от: а) про обов'язки студентів і дотримання ними належного порядку; б) про стягнення, яким підлягають студенти; в) про зарахування в студенти університету й допущення сторонніх осіб до слухання лекцій; г) про перехід з одного університету до іншого й з одного факультету на інший; д) про виключення з університету тощо. Контроль за їх виконанням учені ради покладали на обраних зі свого складу інспектора або проректора, повноваження яких також регламентували спеціально укладені правила. Окрім цього, учені ради брали активну участь в обговоренні законопроектів щодо забезпечення внутрішньої дисципліни в університетах, ініціаторами яких було Міністерство народної освіти (про введення заборони вступати студентам до шлюбу, доцільність відкриття гуртожитків, запровадження форменого одягу, недопущення студентських виступів, дотримання правил пристойної поведінки в аудиторіях тощо) [4]. При цьому ради Харківського, Київського та Новоросійського університетів зазвичай пропонували різні підходи до розв'язання порушуваних проблем, а для ґрунтовного їх вивчення й підготовки вмотивованих відповідей практикували створення спеціальних комісій.

Проте посилення студентських виступів наприкінці 70-х – початку 80-х рр., що послужило приводом для звинувачень учених рад у нездатності розв'язання студентських пи-

тань, призвело до суттєвого скорочення їх повноважень за цим напрямом. Із цього часу розроблені міністерством правила забезпечення внутрішнього розпорядку в університеті були спрямовані до вчених рад переважно для висловлення «зауважень і побажань» або безпосереднього керівництва ними. Щодо інспекції, то її, як і в період дії статуту 1835 р., було виведено з-під підпорядкування професорських колегій. Лише на початку ХХ ст. під тиском нової хвилі студентських виступів учені ради на підставі «Тимчасових правил організації студентських організацій» стали включати до порядку денного своїх засідань питання, пов'язані з обранням складу кураторів й укладанням «Інструкції» та «Правил проведення курсових зборів».

Вивчення університетської документації [3; 5; 6; 8; 13; 14; 15] дозволяє стверджувати, що впродовж ХІХ ст. учені ради вітчизняних університетів опікувалися розв'язанням одного з найголовніших завдань, яке забезпечує підґрунтя для належної організації навчально-виховного процесу у вищій школі й служить першоосною її життєздатності – *формування професорсько-викладацького й адміністративного складу університету*. З огляду на це, учені ради вдавалися до пошуку й використання найбільш дієвих способів заміщення вакантних кафедр у межах делегованого їм права на самопоповнення професорської корпорації за умов дії виборчої системи. Серед них першорядну роль відігравали: запрошення кандидатів на підставі рекомендацій відомих і вітчизняних, й іноземних учених; оголошення конкурсу; залучення до викладацької діяльності в університеті найбільш здібних учителів гімназій; підготовка до професури власних випускників; заміщення вакантних посад особами, які вислужили 25-річний термін за навчальним відомством тощо. Критеріями для обрання вченою радою кандидатів на викладацькі посади були такі: наявність відповідного наукового ступеня тієї галузі знань, до якої належала кафедра, ґрунтовність наукових праць, викладацькі здібності, моральність; на адміністративні – «справжній» авторитет серед членів професорської корпорації, здатність ви-

рішувати навчальні й господарські проблеми, усвідомлення значення й ролі університету для розвитку суспільства, незалежність поглядів у питаннях щодо честі й гідності навчального закладу.

У процесі наукового пошуку виявлено, що в досліджуваній період учені ради університетів України зберігали за собою статус «вищої інстанції» й з реалізації *наукової функції*, що передбачала прийняття рішень за такими напрямками: проведення наукової атестації, забезпечення підготовки молодих учених на здобуття професорського звання, стимулювання науково-дослідної роботи викладачів і студентів.

Аналіз історико-педагогічних матеріалів [9; 10; 11; 12; 17; 24] дав підстави дійти висновку, що на законодавчому рівні *право вчених рад присуджувати наукові ступені* («академічні градуси») відображене в університетських статутах та «Положенні про випробування на вчені ступені», що витримало чотири редакції (1819, 1837, 1844, 1864 рр.) На вчені ради поклали обов'язок затверджувати рішення факультетських зборів щодо надання особам, які успішно склали іспити й публічно захистили дисертацію, наукового ступеня дійсного студента, кандидата, магістра, доктора. Останні протягом досліджуваного періоду зазнавали певних градацій і на кінець ХІХ ст. сформувалися у двоступеневу систему: магістр – доктор. Проте статус учених рад як «вищої інстанції» у процедурі присудження наукових ступенів не був сталим. «Положеннями про випробування на вчені ступені» 1819, 1837, 1844 рр. діяльність учених рад за визначеним напрямом була поставлена під контроль Міністерства народної освіти, а саме: вчені ради зобов'язувалися доводити до відома міністерства відомості про осіб, затверджених у ступені кандидата й дійсного студента, надсилати примірники дисертацій усіх здобувачів для здійснення цензурного нагляду, видавати диплом вихідцям із податкових станів лише після опублікування відповідного наказу урядового сенату про їхнє звільнення. Утім, це не стало на заваді порушення вченими радами Харківського університету й

університету Св. Володимира численних клопотань перед міністерством про внесення змін і доповнень до чинних «Положень...» у зв'язку із виявленими недоліками, як-от: спрощення процедури усних і письмових випробувань; запровадження єдиних програм, що визначали обсяг матеріалу, який виносили на іспит; створення спеціальної таблиці розрядів наук для здобувачів магістерського й докторського ступенів; законодавчого закріплення права присуджувати докторський ступінь без складання іспитів особам, які здобули визнання своїми науковими працями.

Наголосимо, що з прийняттям статуту 1863 р. та «Положення...» (1864 р.) учені ради повернули собі статус «вищої інстанції» у процедурі присудження наукових ступенів, що дало можливість не тільки затверджувати рішення факультетів щодо осіб, удостоєних останніми наукового ступеня, але й самостійно укладати «Правила про терміни й порядок випробувань на звання дійсного студента та наукові ступені»; приймати ухвали з тих атестаційних справ, правила до яких не були чітко виписані в нормативних документах; уносити зміни до переліку розрядів наук, за якими присуджували науковий ступінь; здійснювати контроль за процедурою проведення випробувань на факультетах; установлювати кількість друкованих примірників дисертацій, необхідних для розповсюдження в науковому середовищі тощо.

Вивчення протоколів засідань учених рад університетів Харківського, Новоросійського та Св. Володимира [8; 18; 19; 20; 22; 23] дало можливість стверджувати, що в переліку справ, які підлягали розгляду на їхніх засіданнях протягом досліджуваного періоду, чільне місце посідали питання, пов'язані з *підготовкою молодих науковців на здобуття професорського звання*. Оскільки в період першої половини XIX ст. серед способів підготовки наукової зміни найбільш поширеними були стажування у вітчизняних вищих навчальних закладах, наукові відрядження за кордон та навчання в Дерптському професорському інституті, учені ради здійснювали пошук найбільш «достойних» кандидатів для здобут-

тя професури, укладали інструкції для наукових занять останніх, забезпечували контроль за їх виконанням на підставі вивчення звітів кандидатів, надавали фінансову підтримку молодим науковцям тощо. Проте такі питання, як остаточне затвердження «маршруту» подорожі «на чужину», подовження терміну наукового відрядження, збільшення встановленого розміру фінансового утримання, усе ж передбачали узгодження з міністром, оскільки вимагали використання державних коштів. Із запровадженням 1863 р. інституту професорських стипендіатів на вчені ради покладалася цілковита відповідальність і за відбір кандидатів для підготовки до професорського звання, і здійснення їх підготовки в межах чинних «Правил про відрядження за кордон з науковою метою» (1866 р.) та «Положення про стипендії для тих молодих людей, які закінчили університетський курс і були залишені при університетах для підготовки до професорського звання» (1868 р.). Від цього часу розгляд таких справ, як затвердження стипендіатами осіб, запропонованих окремими факультетами, установлення останнім стипендіального утримання, схвалення інструкції для наукових занять, заслуховування висновків факультетів про виконання стипендіатами укладених інструкцій, надання дозволу на друк звітів молодих науковців в університетських виданнях та журналі Міністерства народної освіти під рубрикою «Офіційні статті і новини», відрахування тих, хто виявився «неблагонадійним у науковому плані», набув на засіданнях учених рад систематичного характеру.

Однак в умовах наступу реакції напередодні прийняття статуту 1884 р. вчені ради було звинувачено в неефективному використанні державних коштів для підготовки наукової зміни, «випадковості» обрання претендентів, відсутності «чіткого плану» відтворення професорського корпусу, що призвело до посилення контролю з боку Міністерства народної освіти за їх діяльністю й зумовило перенесення центру ваги у прийнятті рішень з питань підготовки професорських стипендіатів з ученої ради до факультетів [4].

У процесі дослідження встановлено, що

для забезпечення розвитку вітчизняних університетів не тільки як навчальних і просвітницьких осередків, але й науково-дослідних установ, учені ради вдавалися до використання потужного арсеналу способів, які б стимулювали науково-дослідну роботу і професорсько-викладацького складу, і студентства. З метою заохочення до науково-дослідної роботи професорсько-викладацького складу вітчизняних університетів на засідання вчених рад виносили питання, що передбачали обговорення рефератів, повідомлень, доповідей учених про наукові відкриття й власні дослідження з різних галузей знань; надання дозволу на друк від імені університету наукових праць, посібників і підручників, підготовлених викладачами університету; заснування загальноуніверситетських друкованих органів; затвердження тем наукових доповідей, що пропонували для виголошення на святкових актах; надання дозволу на здійснення відряджень з «науковою метою»; забезпечення продуктивної діяльності наукових товариств, що функціонували при університетах; схвалення конкурсних тем, які пропонувалися для розв'язання науковцями й передбачали матеріальну винагороду; зарахування знаних учених до категорії почесних членів університету; удостоєння професорів і викладачів державних нагород і премій тощо.

Опікуючись проблемами стимулювання до наукових занять студентської молоді, учені ради затверджували теми конкурсних творів на підставі подань факультетів; установлювали загальну кількість медалей, що призначали за кращі наукові розвідки й розподіляли їх між факультетами; надавали дозвіл на друк студентських робіт від імені університету, що були удостоєні золотої або срібної медалі; призначали стипендії, грошову допомогу, а також звільняли від плати за навчання тих студентів, які виявляли потяг до наукових занять на підставі звітів викладачів; пропонували дієві способи залучення до науково-дослідної роботи студентів, як-от: запровадження практичних занять на всіх факультетах (рада Харківського університету), установлення вимоги обов'язкової підготовки кожним студентом

наукової роботи (рада університету Св. Володимира), використання екскурсій педагогічного характеру (рада Новоросійського університету) тощо.

Проаналізовані історико-педагогічні матеріали [1; 2; 3; 7; 25; 26] дозволяють констатувати, що в досліджуваний період діяльність учених рад університетів України була тісно пов'язана з розв'язанням низки питань, що мали громадсько-просвітницький й адміністративний характер і були спрямовані на поширення знань, освіти в суспільстві в різних формах. Найбільш плідно за цим напрямом учені ради працювали в період дії статутів 1804 та 1863 рр. Проте позбавлені громадсько-просвітницьких ініціатив згідно з вимогами статутів 1835, 1884 рр., професорські колегії все ж не залишалися осторонь проблем, пов'язаних із популяризацією знань у суспільстві. Серед справ громадсько-просвітницького характеру, що виносили на розгляд учених рад університетів України XIX ст., чільне місце посідали такі:

- обрання складу училищного комітету, призначення візитаторів і заслуховування їхніх звітів про результати проведеної ревізії навчальних закладів округу; відкриття народних шкіл, гімназій, училищ та забезпечення їх належним функціонуванням (ухвалення проектів будівництва навчальних приміщень, забезпечення навчально-методичною літературою, затвердження навчальних програм, унесення змін і доповнень до них, призначення депутатів від університету для проведення підсумкових іспитів тощо);

- обговорення державних законопроектів, що мали на меті реорганізацію закладів освіти початкової й середньої ланки (проекту об'єднання народних училищ, статуту гімназій 1864 р.);

- затвердження осіб, що склали спеціальні іспити, у званні вчителя народної школи, гімназії або домашнього наставника;

- сприяння розвитку вищої жіночої освіти в регіоні (схвалення проектів відкриття Вищих жіночих курсів, статуту Товариства допомоги вищій науковій освіті жінок, розробка на-

вчальних програм, правил проведення випробувань на звання вчителя жіночої гімназії);

– організація святкових університетських актів (затвердження програми акту, теми публічної промови, надання дозволу на її друк);

– порушення клопотань про відкриття публічних курсів, надання дозволу викладачам університету й стороннім особам на проведення публічних лекцій, установлення розміру винагороди лекторам, затвердження програм публічних лекцій;

– схвалення заходів з приводу вшанування видатних співвітчизників за їхні літературні й наукові здобутки (укладання тексту адрес, призначення публічних лекцій, започаткування підписки на спорудження пам'ятників);

– надання підтримки у функціонуванні наукових товариств (розгляд і схвалення тексту статуту, поповнення бібліотечних фондів товариств за рахунок примірників університетських бібліотек, виділення приміщень);

– допомога в організації й проведенні наукових з'їздів, конгресів, виставок (обрання складу розпорядчого комітету, делегатів від університету, визначення кола найбільш актуальних проблем);

– сприяння облаштуванню громадсько-просвітницьких закладів і установ (недільних шкіл, громадських бібліотек, читалень, архівів тощо);

– виявлення турботи про дослідження місцевого краю в науково-практичному плані (проведення спеціальних досліджень, які б сприяли поліпшенню санітарно-гігієнічної ситуації в окрузі, благоустрою університетських міст, розвитку промисловості, сільського господарства, транспорту тощо).

Вивчення нормативно-правових документів з питань вищої освіти досліджуваного періоду [10; 11; 12; 24] засвідчило, що реалізація вченими радами *фінансово-господарської функції* на законодавчому рівні відображена лише в статутах 1804 та 1863 рр., що відповідало загальним тенденціям урядової політики в галузі вищої освіти в Україні. Її суть полягала в повній обізнаності членів учених рад

щодо фінансового стану університету, здійсненні постійного контролю за виконанням статей університетського кошторису, що формувався із штатних асигнувань і спеціальних університетських коштів (утворювалися за рахунок надходжень від сплати за навчання, одержання матрикул, «патріотичних пожертвувань», залишків штатних асигнувань), загального керівництва господарською частиною університету.

Установлено, що реалізація вченими радами університетів України фінансово-господарської функції в окреслений історичний період плідно здійснювали за такими напрямками: розгляд і затвердження університетського кошторису на поточний рік; заслуховування щомісячних звітів правління про фінансовий стан університету; розподіл коштів, призначених згідно з університетськими штатами на розвиток навчально-допоміжних установ; ухвалення кошторису надходжень і видатків спеціальних університетських коштів; розподіл їх за такими статтями, як установа розміру додаткової винагороди викладачам і службовцям університету, оплата праці приватдоцентів, літографування лекцій та друк навчальних посібників і керівництв за рахунок університету, передплата журналів, газет, спеціальних видань для університетської бібліотеки, надання грошової допомоги та надбавки до пенсії, виплата «підйомних» тим викладачам, які щойно обійняли викладацькі посади в університеті, лікування викладачів і службовців, поховання тощо; надання дозволу на використання залишків штатних асигнувань на господарські потреби університету; порушення клопотань перед Міністерством народної освіти про виділення кредитів, якщо виник дефіцит університетського кошторису; затвердження проектів капітального ремонту та будівництва університетських приміщень та навчально-допоміжних установ; розподіл окремих кімнат та будівель між навчально-допоміжними установами факультетів; надання житла в приміщенні університету викладачам та службовцям тощо.

Проведений науковий пошук засвідчив, що виконання вченими радами університетів України XIX ст. *судово-поліцейської функції* також мало місце лише в період дії ліберальних статутів 1804 та 1863 рр., коли за університетами як самоврядними юридичними одиницями закріплювалося право «захищати інтереси своїх членів та їхню власність від будь-яких зовнішніх втручань». Для реалізації названої функції характерні певні особливості, як-от: у період дії статуту 1804 р. учені ради виконували функції вищої апеляційної інстанції в системі університетського судочинства (суд ректора й правління), рішення якої можна було спростувати тільки в сенаті. Із запровадженням спеціальної судової установи у вітчизняних університетах – професорського дисциплінарного суду, компетенції якого впродовж 1863 – 1879 та 1882 – 1884 рр. підлягали справи щодо «порушення студентами встановлених правил, а також сутичок між студентами, студентами, викладачами й посадовими особами, навіть якщо такі відбувалися поза межами університетських приміщень», діяльність учених рад за визначеним напрямом зазнала певних змін, що виявилися в набутті права обирати серед професорів університету 3-х суддів і на випадок хвороби або відсутності одного з них 3-х кандидатів; укладати «Правила про порядок діловодства в університетському суді»; затверджувати рішення професорського суду тоді, коли воно стосувалося виключення студента з університету; піддавати обговоренню висновків суду з приводу встановленої провини викладача; узгоджувати окремі приписи «Правил для студентів» з правилами організації судочинства в університеті тощо. З поновленням 1902 р. в університетах професорського суду зразка 1863 р., що зумовлювалося посиленням студентського руху, діяльність учених рад була зосереджена навколо пошуку дієвих способів удосконалення чинної системи університетського судочинства (розширення складу суддів, унесення змін до переліку покарань, знищення карцерів, запровадження студентського

суду на зразок «Товариського суду честі» тощо), що частково відображено в укладених міністерством «Тимчасових правилах про професорський дисциплінарний суд у вищих навчальних закладах» [4, с. 338 – 341].

Отже, результати проведеного дослідження дають підстави для висновку, що протягом XIX ст. учені ради університетів України як органи колегіального самоврядування брали дієву участь в управлінні вищим навчальним закладом, виконуючи низку функцій: навчальну, наукову, громадсько-просвітницьку й адміністративну, фінансово-господарську, судово-поліцейську. Реалізацію останніх здійснювали в різних формах і напрямках. Утім, вона мала певні особливості, що були зумовлені, з одного боку, специфікою урядової політики Російської імперії в галузі університетської освіти, що знаходила закріплення в університетських статутах, міністерських постановках і розпорядженнях, які регулювали межі університетської автономії й право професорських колегій на самоврядування, з іншого – неоднозначністю підходів учених рад Харківського, Київського та Новоросійського університетів до розв'язання університетських питань.

Література

1. Багалеї Д. И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805 – 1905), составленный профессорами Д. И. Багалеем, Н. Ф. Сумцовым, В. П. Бузескулом / Д. И. Багалеї, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Х. : Тип. А. Дарре, 1906. – 329 с.

2. Владимирский-Буданов М. Ф. История Императорского университета Св. Владимира / М. Ф. Владимирский-Буданов. – К. : Тип. ун-та Св. Владимира, 1884. – Т. 1. – 676 с.

3. ДАОО, Ф. 45, Оп.2-4, Спр. 1822 «Дела Совета с 1865 по 1908 гг.», 1865-1908.

4. Зеленська Л. Д. Учена рада університету: історія, теорія, досвід : монографія /

Л. Д. Зеленська ; Харк. нац., пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 480 с.

5. Извлечения из протоколов заседаний Совета университета Св. Владимира 16-го и 22-го ноября 1879 г. // Унив. известия. – 1880. – № 2. – С. 21 – 32.

6. Краткий отчет Новороссийского университета в 1871 – 72 акад. год. – Одесса : [б. и.], 1872. – 24 с.

7. Маркевич А. И. Двадцатипятилетие императорского Новороссийского университета : ист. записка экстра-ординарного профессора А. И. Маркевича и акад. списки / А. И. Маркевич. – Одесса : Эконом. тип., 1890. – 734 с.

8. О порядке оставления молодых людей при университетах и командирования за границу для приготовления к профессорскому званию // Сборник постановлений и распоряжений по университету Св. Владимира и прочим русским университетам с 1878 по 1891 год включительно. – [Б. м., 1892]. – С. 275.

9. О производстве в ученые степени на основании положения о сем, 12 января 1819 г. // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1875. – Т. 1 : (1802 – 1825). – С. 1247–1258.

10. Общий устав Императорских российских университетов 1835 г. – Х. : Тип. ун-та, 1837. – 50 с.

11. Общий устав Императорских российских университетов 1863 г. – СПб., 1863. – 43 с.

12. Общий устав Императорских российских университетов 1884 г. – СПб., 1884 – 51 с.

13. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1892 год. – Х. : Тип. Дарре, 1893. – 128 с.

14. Отчет о состоянии Императорского Харьковского университета за 1845 – 1846 акад. год, составленный по поручению Совета ордин. проф. доктором права И. Платоновым. – Х. : Тип. ун-та, 1846. – 112 с.

15. Отчет о состоянии Харьковского университета за 1852 – 1853 акад. год. – Х. : Тип. ун-та, 1853. – 74 с.

16. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1877 год, составленный комиссией, назначенной Советом университета из профессоров – Степанова, Шерцля, Гаттенбергера и Кузнецова. – Х. : Тип. ун-та, 1878. – 84 с.

17. Положение о производстве в ученые степени, 6 апреля 1844 г. // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. – СПб., 1876. – Т. 2 : (1840 – 1855). – С. 476 – 485.

18. Протокол заседаний Совета Императорского Харьковского университета, 31 мая 1874 года // Записки Императорского Харьковского университета. – 1874. – Т. 3, ч. офиц. – С. 155 – 168.

19. Протокол заседания Совета университета Св. Владимира, 4-го октября 1889 г. // Унив. известия. – 1890. – № 2. – С. 1 – 35.

20. Протокол заседания Совета университета Св. Владимира, 10-го августа 1863 г. // Унив. известия. – 1863. – № 1 – 9. – С. 1 – 23.

21. Протокол заседания Совета университета Св. Владимира, 11-го декабря 1870 г. // Унив. известия. – 1871. – № 3. – С. 1 – 32.

22. Протоколы заседаний Совета Императорского Новороссийского университета. – 1868. – № 2. – 79 с.

23. Протоколы заседаний Совета Императорского Новороссийского университета с 19-го января по 29-е мая 1876 года // Записки Императорского Новороссийского университета. – Одесса, 1876. – Т. 19. – С. 1 – 91.

24. Устав Императорского Харьковского университета 1804 г. // Периодические сочинения об успехах народного просвещения. – 1805. – № 10. – С. 225 – 285.

25. ЦДАУ, Ф.707, Оп.136, Спр. 13 «Протоколы заседаний Совета университета Св. Владимира, представленные на утверждение попечителя», 1870. – 113 арк.

26. ЦДАУ, Ф.707, Оп.17, Спр. 70 «Мемории о делах в Совете и правлении университета Св. Владимира», 1851. – 22 арк.

* * *

Зеленська Л. Д. Діяльність учених рад університетів України в ХІХ столітті

У статті розкрито практику діяльності загальноуніверситетських колегіальних органів (учених рад) протягом ХІХ ст. На підставі аналізу нормативної бази досліджуваного періоду визначено перелік функцій, які було покладено на вчені ради вітчизняних університетів. Описано коло питань, якими займалася вчена рада під час укладання правил для студентів, як-от: а) про обов'язки студентів і дотримання ними належного порядку; б) про стягнення, яким підлягають студенти; в) про зарахування в студенти університету й допущення сторонніх осіб до слухання лекцій; г) про перехід з одного університету до іншого й з одного факультету на інший; д) про виключення з університету тощо. Із урахуванням специфіки урядових реформ у галузі вищої освіти окресленого історичного періоду схарактеризовано змістові напрями реалізації названих функцій вченими радами Харківського, Київського та Новоросійського університетів.

Ключові слова: університет, учена рада, діяльність, функції, напрями, зміст.

Зеленская Л. Д. Деятельность учёных советов университетов Украины в ХІХ веке

В статье обобщена практика деятельности общеуниверситетских коллегиальных органов (ученых советов) на протяжении ХІХ в. На основании анализа нормативной базы исследуемого периода определен перечень функций, возлагаемых на ученые советы отечественных университетов. Освещён круг вопросов, которыми занимался учёный совет в процессе утверждения правил для студентов, например: а) об обязанностях студентов и поддержании ими порядка; б) о взысканиях, которым подлежат студенты; в) о зачислении в студенты университета и допущении посторонних лиц к слушанию лекций; г) о переходе с одного университета в другой и из одного факультета на другой; д) об исклю-

чении из университета и т. д. С учетом специфики правительственных реформ в области высшего образования конкретного исторического периода дана характеристика содержательных направлений реализации указанных функций учеными советами Харьковского, Киевского и Новороссийского университетов.

Ключевые слова: университет, ученый совет, деятельность, функции, направления, содержание.

Zelens'ka L. D. The Activity of the Academic Councils of the 19th Century Universities

The practice of activity of all-university collegiate organs (academic councils) during the 19th Century is generalized in the given article. The directions of work on the certain educational tasks that, despite of socio-political, economic and educational determinants, were fulfilled by the scholars of university academic councils during the period under consideration are outlined. The functions, which Soviet university academic councils performed, are defined on the basis of the normative analyses. The range of challenges dealt by the academic council during developing rules for students, e.g. a) on the duties of students and following rules, b) on punishment for students, c) on admission to a university and allowance for third persons to attend a course of lectures, d) on transference from between universities and departments, e) on withdraw from the university, etc. is discussed. The methods of encouragement of scientific and research work of both the higher-education teaching personnel and students are covered. Taking into consideration the specificity of government reforms in the sphere of higher education during this period, the meaningful directions of the performance of the above-mentioned functions by academic councils in Kharkiv, Kyiv, and Novorossiysk universities are characterized.

Key words: university, academic council, activity, functions, directions, content.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2013 р.

Прийнято до друку 28.02.2013 р.

ДУША ВИСТОЯЛА

(до сторіччя професора
Івана Білогуба)

НЕЖИВИЙ О. І.

УДК [929:83:37] Білогуб

ДВАДЦЯТОГО січня цього року виповнюється сто років від дня народження літературознавця й педагога Івана Михайловича Білогуба. Сорок п'ять років його життя поєднано з Луганським національним університетом імені Тараса Шевченка.

Роки дитинства та юності І. Білогуба пройшли в селі Вознесенському Красноградського району на Харківщині. Хоча село знаходиться в десяти кілометрах від районного центру Красноград, зараз у ньому всього тридцять мешканців. У 1929 р. І. Білогуб закінчив Красноградську трудову школу, а після кількох місяців праці на заводі «Серп і молот» м. Харкова навчався на курсах робітничої молоді про Харківському інституті педпрофосвіти. З 1930 р. – він студент філологічного факультету цього інституту, який з 1933 р. реорганізований в Харківський університет, тобто повернуто статус одному з найстаріших університетів України. Отож літературно-мистецькі ідеали, інтерес до наукових досліджень формувалися в І. Білогуба ще під час навчання в університеті, який він закінчив у 1934 р. Підтвердженням сказаного є його спогади «Некролог», вперше опубліковані в 1988 р. З великим бажанням розпочав навчання у вищій сільській юнак. У спогадах наголошено, що тоді в університеті витали імена його колишніх випускників – видатних учених О. Потебні, І. Срезневського, М. Сумцова. Студенти із захопленням слухали лекції улюблених викладачів: О. Білецького, Л. Булаховського, О. Розенберга. Також молодь виявляла інтерес до бурхливого літературно-мистецького життя в тодішньому столичному місті, зустрічалися з письменниками М. Кулішем, Л. Первомайським, П. Панчем, В. Сосюрою. А ще І. Білогуб готував для радіомовлення анотації нових літературних творів письменників Харкова.

А в театрі «Березіль» ішли улюблені вистави режисера Л. Курбаса: «Гайдамаки»

Т. Шевченка, «Маклена Граса» М. Куліша: «Були ще й інші зв'язки з «Березилем» через журнал «Масовий театр», у



якому заступник редактора Л. Болобан організував рецензентську групу з молодих театрознавців... Кожному гуртківцю було доручено вивчити роботу (життя і творчість) одного артиста й написати статтю типу літературного портрета. Мені дуже хотілося про А. Бучму або Крушельницького, та не пощастило, випало це зробити про Гірняка. Бував у театрі, зустрічався з артистом, намагався збагнути систему Л. Курбаса, його вимоги до акторів, про єдність ритму і часу та інших не зовсім зрозумілих мені понять. Та не несподівано десь за місяць до ювілею нам було сказано: відмінюється. Леся Курбаса усунено від роботи. Які тому причини, нам було невідомо. Просто довелося замовкнути. «Березіль» утратив не тільки свого керівника, але й своє ім'я й свою вагу в театральному житті республіки і за її межами» [4, с. 26].

Ще навчаючись в університеті, І. Білогуб працював учителем у СШ № 40 м. Харкова, а 1936 р. – молодшим науковим співробітником Галереї картин Тараса Шевченка та на кафедрі літератури в Харківському бібліотечному інституті спочатку асистентом із зарубіжної літератури в професора О. Розенберга, потім – викладачем української літератури. Розпочинає він і літературознавчі дослідження, зокрема з історії створення пам'ятника Т. Шевченкові в Харкові. На жаль, ця перша науково-дослідницька робота й стала приводом до несправедливого арешту. На пропозицію директора Галереї картин дописати його в співавтори вже підготовленої праці молодий науковець відповів рішучою незгодою. Як на-

слідок, з'явився наклепницький сигнал і 29 квітня 1937 р. І. Білогуба заарештовано.

У спогадах «Некролог» про це читаємо: «... Мене привезли до слідчого у неділю. Видно, робочих днів не вистачало. Перед тим була значна перерва у нічних зустрічах і поїздках у «чорному вороні». Тож встиг чимало передумати про тіні, які накривали й мене. Професор Я. Блудов, ректор Харківського університету, був запроторений за рішенням так званого «особого совещання» на Печору. Його сестра Люба була моєю дружиною. Так що я родич «ворога народу». А цього вже достатньо для криміналу. Про Я. Блудова і ще одного чи двох філософів з'явилася напередодні його арешту в якійсь із республіканських газет стаття з нападками. Вона стала своєрідним сигналом. Блудов був відсторонений від ректорства.

Після публікації ми з Любою пішли до Якова Семеновича в його нову, тільки-но отриману квартиру. Великі кімнати були не обжиті і взагалі мали б вигляд пустки, якби не стіл і ліжка.

Господар був приголомшений усім, що трапилось. І наші розради не змінили настрою Якова Семеновича. Він, будучи вхожим до ЦК Компартії України, розумів обстановку глибше за нас, молодих, і багато в чому наївних. Знав близько і М. Скрипника, який застрелив-

ся. Знав і багато іншого, тож відчував себе приреченим» [4, с. 35].

Під час обшуку на квартирі І. Білогуба як «компрогат» була забрана книга – бібліографічний довідник «Десять років української літератури. 1917 – 1927» (Харків, 1928) за редакцією Сергія Пилипенка та вісімнадцять примірників журналу «Ілюстрована Україна» (Львів, 1913). Постановою слідчого від 12 липня 1937 р. ці видання кваліфіковано як «контрреволюційна націоналістическая література», тому й вирішено, «что данная литература имеет существенное значение для дела, приобщить к делу по обвинению Белогуба Ивана Михайловича» [3, с. 9]. Розуміючи всю абсурдність цього звинувачення, адже і довідник цей, і журнали були доступні читачам бібліотек, наступний документ у «делі», датований тим же числом, – «акт уничтожения контрреволюционной националистической литературы». Ворожий характер літератури визначався тоді дуже швидко: редактор книжки, письменник С. Пилипенко вже був репресований, а журнал «Ілюстрована Україна» видавався за кордоном, тобто у Львові, до того ж видавець – товариство «Просвіта».

Спецколегія Харківського обласного суду від 7 вересня 1937 р., засудивши І. Білогуба до чотирьох років позбавлення волі, одним із звинувачень визначила зберігання контррево-



люційної націоналістичної літератури, а також те, що в розмовах з директором Галереї картин і його заступником обвинувачений висловлювався проти заходів Радянської влади щодо мистецтва, а в 1935 р. у розмові з колишнім однокурсником вихваляв контрреволюціонерів Курбаса і Гиряка (тобто режисера Л. Курбаса й актора Й. Гірняка – прим. О. Н.) та слухав антирадянський анекдот, що той розповів.

Боляче переживав І. Білогуб несправедливий і жорстокий вирок, але все ще сподівався на відновлення правди. Тому й пише 14 жовтня касаційну скаргу на адресу Верховного суду республіки, з відчаєм наголошуючи, що він не злочинець, має тільки 24 роки й просить не забирати із життя найбільш дорогі й інтенсивні для праці роки. Однак і Верховний суд вирок залишив без змін. Пізньої осені 1937 р. потяг із засудженими прибув на станцію Тайга. Почалася робота на лісоповалі, про що І. Білогуб пізніше згадував: «Перебування в таборі на станції Тайга, можна сказати, було щасливим періодом в моєму ув'язненні. Драматичні етапи були ще далеко попереду. Я про них не думав і не гадав. Навпаки, з перших днів після прибуття в Тайгу наполегливо добивався правди, справедливості. Звертався у всі прокурорські, судові інстанції з заявами, вимогами, проханнями розглянути справу, встановити істину, звільнити як несправедливо ув'язненого.

Я сказав «прохання». Ні, це слово не відбиває духу моїх звернень до бюрократів закону. Поряд з заявами, написаними у формі юридичних послань, я писав і без дипломатії. Десять до десятка чи й більше заяв починалися: «Бандити спецколегії Харківського обласного суду вчинили розбійницький злочин...». І далі скрупульозно розповідав, доводив, обґрунтовував свою правоту. Даремно! Іноді одержував відповідь: «Відмовити». Іноді: «Немає підстав для перегляду справи». А то й нічого не одержував. Терпіння і надія добитися правди законним шляхом вичерпувалися» [4, с. 43].

У червні 1938 р. І. Білогуб переведений до табору неподалік селища Воєжаль «Усть-вимлагу» в Комі АРСР. Тоді й зважився І. Білогуб на втечу. Здавалось би, безглуздий вчинок доведеного до відчаю в'язня, однак пояснення впійманого втікача було логічно ясным і коротким: протест проти несправедливого вироку. Табірний суд із трьох чоловік додав ще три роки, кваліфікувавши втечу як на-

магання продовжити контрреволюційну діяльність в Україні. У кінці 1938 р. знову втеча, а через два дні пояснення слідчому: втікач, поки не вб'єте. Знову швидкий суд і додані ще три роки...

Термін несправедливого ув'язнення закінчився в 1946 р., бо строк зменшили на один рік. «Той рік, якби його не скоротили, я б не витримав. Ніякої розради вже не було, навіть в середовищі духовно близьких людей. Тисла неволя» [Там само, с. 57], – пізніше згадував І. Білогуб. Однак, приїхавши в рідне село, недавній «зек» зустрів неприязне, навіть вороже ставлення влади, а тому змушений був знову повернутися в Ухту, уже вільнонайманим у науково-дослідній польовій партії «Нафтогазорозвідка».

У кінці 1946 р. І. Білогуб приїхав до Ворошиловграда й через деякий час став працювати лектором обласного лекційного бюро. Скориставшись порадою досвідченого юриста, у документах не зазначав про судимість. Відтоді, як і всі працівники, І. Білогуб заповнював службову анкету й писав, що в 1934 р. закінчив Харківський державний університет, потім викладав українську літературу в Харківському бібліотечному інституті, а з 1942 р. працював у «Нафтогазорозвідці» в Москві, адже там знаходилася головна контора. Такий дивний запис дублювався багато разів. І лише наприкінці вісімдесятих І. Білогуб в автобіографії напише, що 29 квітня 1937 р. був репресований, перебував у Сибірському таборі (станція Тайга), а з 1938 р. по 1946 р. включно – в Усть-Вимському таборі в Комі АРСР.

Приїзд І. Білогуба до Ворошиловграда був зумовлений тим, що тут, у педагогічному інституті, ще з 1939 р. працював його старший брат – Лука Михайлович Білогуб. Випускник географічного факультету Харківського державного університету, він після захисту кандидатської дисертації став завідувати кафедрою географії, у роки війни – командир вогневого взводу, нагороджений бойовими орденами й медалями. Кафедрою географії Л. Білогуб завідував до 1964 р, став відомим вченим, автором статей до енциклопедій, монографії «Луганська область», навчальних посібників. Помер у 1967 р..

У 1949 р. І. Білогуб на пропозицію завідувача кафедри української літератури Г. Гончарука став працювати старшим викладачем кафедри, читаючи навчальні курси з методи-

ки викладання української літератури та історії української літератури кінця ХІХ – початку ХХ ст. Тоді ж опублікував у обласній газеті статтю «Трудівники Донбасу в сучасній літературі». Далі – вимушена мовчанка до 1956 р., адже тільки після певного послаблення тоталітарного режиму почали з'являтися друком наукові й науково-популярні статті І. Білогуба. І хоча більшість публікацій тих років характеризувалась ідеологічною бездоганністю й стосувалася атеїзму в українській літературі та атеїстичного виховання, однак і це не завжди допомагало, оскільки кандидатську дисертацію зміг захистити лише 1967 р., на п'ятдесят четвертому році життя, оскільки тільки 1965 р. Верховний суд УРСР офіційно реабілітував його за відсутністю складу злочину.

З 1971 р. І. Білогуб майже двадцять років завідував кафедрою української літератури (обраний за конкурсом у 1973 р.) Луганського державного педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, виховуючи любов до красного письменства, професії вчителя-словесника. У 1980 р. він отримав вчене звання професора і був ним до кінця життя – 22 серпня 1994 р.

Як науковець Іван Білогуб став відомим переважно завдяки літературно-краєзнавчим дослідженням. Зокрема, ще в 1963 р. у журналі «Донбас» він публікує статтю з промовистою назвою «А традиції є», у якій обґрунтовує тезу, що першопочатком літературної історії нашого краю є «Слово о полку Ігоревім». Відтоді з'являються дослідження про літературну організацію «Забой», рецензії на книги письменників-земляків, статті до ювілейних дат українських письменників. Так, 3 квітня 1968 р. в обласній газеті «Луганська правда» з'являється стаття до п'ятдесятиліття О. Гончара, де І. Білогуб, на противагу тодішній огульній критиці, дає високу оцінку романові «Собор», зазначаючи, що талановитий письменник гостро виступає проти вбивць краси – браконьєрів матеріального й духовного життя народу, рідної землі, до того ж, характери літературних героїв розкриваються через ставлення до історії, багатовікової культури, героїчного минулого.

Особливо вболівав Іван Михайлович за долю української літератури на Луганщині. Нетерпимим був до тих, хто намагався обґрунтувати існування особливої «культури Донбасу». Так само рішуче виступав проти наслідків тоталітарної системи під партійним

керівництвом, намагання «...позбавити народ його історичної пам'яті і культури, досвіду, умінь, знань і навичок поколінь, його історичного досвіду, довести до духовного спустошення...» [6, с. 4].

Уже наприкінці життя І. М. Білогуб зміг по-новому осмислити свої краєзнавчі студії в книжці «Літературно-краєзнавча Луганщина» (перша частина видана в 1993 р., а друга – уже після смерті автора, у 1994 р., завдяки зусиллям літературознавця Ю. Єненка). У цій праці науковець обґрунтовує ряд важливих теоретичних положень. По-перше, літературно-краєзнавство містить цілий комплекс джерел історико-етнічного, художньо-естетичного, морально-етичного змісту і є важливим засобом у формуванні духовної культури. По-друге, літературно-мистецьке життя Луганщини, починаючи від пам'ятки періоду Київської Русі-України «Слова о полку Ігоревім», є складником української національної культури й має глибокі традиції, які не переривалися, хоча й потерпали від національного державного гноблення, особливо в ХІХ ст. та до недавніх часів ХХ ст.

Водночас, І. Білогуб глибоко досліджує життя і творчість російських письменників О. Кольцова, А. Чехова, В. Гаршина, які у свій час перебували на Луганщині, наголошує на конкретних прикладах їхньої любові й поваги до українського народу. Так, на відміну від більшості вчених, які декларували вплив тільки російської літератури на українську, він вдається до яскравих фактів, які ілюструють значення української культури в літературній та лінгвістичній спадщині Володимира Даля, і в передмові до книги Ю. Єненка «Слово про Козака Луганського» зазначає: «В. Даль літературною, науково-лінгвістичною і громадською діяльністю був справжнім братом і другом українського народу, яким він не був по відношенню до російського самодержавства з його гнобительською політикою» [7; 8].

Ще один аспект літературних інтересів І. Білогуба – творчість лауреатів Національної премії України імені Тараса Шевченка письменників І. Світличного, М. Руденка, В. Голубородька, а також колишніх репресованих – Ю. Сліпка, І. Савича, чия творча доля завжди поєдналася з Луганщиною.

Залишався в нього й інтерес до мистецтвознавства, який був реалізований у дослідженнях про скульпторів і художників Луган-

щини. Серед найбільш вдалих – передмова до альбому «Василь Федченко» (К. – Мистецтво. – 1974).

Його ж мемуари «Некролог» тяжіють до художньо-документальної прози, а їхнє власне літературне спрямування досягається за допомогою майстерно виписаних діалогів, портретів, авторських характеристик та узагальнень. Життя І. Білогуба теж, зрештою, є типовим для українського інтелігента того часу, бо така жорстока доля спіткала в 30-ті рр. сотні тисяч людей. Нелюдськими зусиллями тиранія хотіла знищити творчу особистість, перетворити її на раба. Однак український характер уже вкотре виявив і гідність, і стійкість: «Тебе не пускали в життя, викидали за борт по закону цурання чи страху. У такому становищі були всі підстави не вистояти. Були всі умови зненавидіти світ. Втратити віру в нього, загубити генетичні зв'язки з народом, з рідною землею, стати безбатченком. Тому, що не звироднів, завдячую родині, батькові, матері – простим неграмотним людям, своїй школі й університетові. Людям, які своєю поведінкою утверджували поняття людської честі, порядності, вірності народові, Батьківщині.

Тож мій некролог – це слово й про тих, хто вже не розкаже правди своїм нащадкам, не вимовить слово захисту на свою честь, про свою людську гідність, про сій духовний світ, про незалежність мислення, патріотизм.

Хай повернуті з небуття імена і образи людей допоможуть нині суцям і прийдешнім зненавидіти звірине обличчя всілякої тиранії, виробити громадянську непримиренність і нескореність перед нею» [4, с. 65 – 66].

Так, І. Білогуб не тільки вижив, але й встиг затаврувати злочини тоталітаризму проти людяності. До речі, його спогади колишнього в'язня «советських» концтаборів, опубліковано одними з перших в Україні в обласній молодіжній газеті «Молодогвардієць» у 1988 р. А наступного року друкувалися й на сторінках журналу «Донбас» (1989, № 6) як художньо-документальна повість «Тіні на снігу».

До сімдесятиріччя з дня народження Івана Михайловича Білогуба, тобто 1983 р., в обласній газеті «Прапор перемоги» мною опубліковано статтю «Спасибі, вчителю», де, зокрема, зазначається, що нашого улюбленого педагога характеризують відданість улюбленій справі, працьовитість, доброзичливість у сто-

сунках зі студентами. Потім з'явилися статті «Уроки Івана Білогуба» (1995), «Уроки І. Білогуба продовжуються» (1996), «Іван Білогуб – душа вистояла» (2000), «Іван Михайлович Білогуб – випускник Харківського університету» (1999), а, що найголовніше, підготовлено до друку книжку його спогадів «Некролог». У музеї університету знаходиться тепер скульптурний портрет І. Білогуба «Реабілітований», автор якого – заслужений діяч мистецтв України М. Щербаков.

Одне із занять із літератури рідного краю в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка має назву «Творча спадщина Івана Білогуба». Особливо актуальними для вивчення залишаються його літературно-краєзнавчі дослідження, домінантою яких є вболівання за долю національної української культури на Луганщині, її майбутнє.

Література

1. **Архів** ЛНУ імені Тараса Шевченка. Особова справа І. М. Білогуба.
2. **Архів** ЛНУ імені Тараса Шевченка. Особова справа Л. М. Білогуба.
3. **Архів** Управління СБУ в Харківській області, кримінальна справа Білогуба І. М. 12 612 Кримінальна справа Білогуба І. М., 158 арк.
4. **Білогуб І.** Некролог: [спогади] / Іван Михайлович Білогуб / упоряд., передм. О. І. Неживого. – Луганськ: Шлях, 2000. – 72 с.
5. **Білогуб І.** А традиції є! / І. М. Білогуб // Донбас. – 1963. – № 1. – С. 126 – 131.
6. **Білогуб І. М.** Літературно-краєзнавча Луганщина. / І. М. Білогуб. – Луганськ, 1993. – Ч. 1. – 68 с.
7. **Білогуб І. М.** Дар душі і серця / І. М. Білогуб // Єненко Ю. Слово про Козака Луганського. – Луганськ: Світлиця, 1994. – С. 5 – 8.
8. **Білогуб І.** Поема про майстра української сцени / І. Білогуб // Прапор перемоги. – 1962. – 27 січня.
9. **Білогуб І.** Олесю Гончару – 50 лет / І. Білогуб // Луганская правда. – 1968. – 3 апреля.
10. **Білогуб І.** Постати проти бездуховності / І. Білогуб // Молодогвардієць. – 1989. – 15 серпня.
11. **Білогуб І.** Відлуння каторжних літ / І. Білогуб // Молодогвардієць. – 1989. – 12 грудня.

* * *

Неживий О. І. Душа вистояла (до століття професора Івана Білогуба)

У статті розглянуто життєвий і творчий шлях професора Івана Михайловича Білогуба, якому 20 січня 2013 р. виповнилося сто років від дня народження. У 1934 р., закінчивши Харківський державний університет, – учитель середньої школи № 40 м. Харкова, з 1936 р. – викладач української літератури Харківського бібліотечного інституту й за сумісництвом молодший науковий працівник Галереї картин Т. Г. Шевченка в м. Харкові. 29 квітня 1937 р. репресований і до жовтня 1946 р. був ув'язнений. З 1949 р. по липень 1994 р. працював у Луганському державному педагогічному інституті імені Тараса Шевченка на кафедрі української літератури, з 1971 р. по 1990 р. – завідувач кафедри. Професор І. Білогуб найбільш плідно досліджував історію літературно-мистецької Луганщини. Одне із занять із літератури рідного краю в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка називається «Творча спадщина Івана Білогуба».

Ключові слова: літературознавець Іван Білогуб, життєвий і творчий шлях, література рідного краю, літературне краєзнавство, мемуари.

Неживой А. И. Душа выстояла (к столетию профессора Ивана Белогуба)

В статье рассматривается жизненный и творческий путь профессора Ивана Михайловича Белогуба, которому 20 января 1913 г. исполнилось сто лет со дня рождения. В 1934 г., после окончания Харьковского государственного университета, – учитель средней школы № 40 г. Харькова, с 1936 г. – преподаватель украинской литературы Харьковского библиотечного института и по совместительству младший научный сотрудник Галереи картин Т. Г. Шевченко в г. Харькове. 29 апреля 1937 г. был репрессирован и до октября 1946 г. находился в заключении. С 1949 г. по июль 1994 г. работал в Луганском государственном педагогическом институте имени Тараса Шевченко на кафедре украинской литературы, с 1971 г. по 1990 г. – заведующий кафедрой. Профессор И. Белогуб наиболее плодотворно исследовал историю литературной Луганщины. Одно из занятий по литературе родного края в Луганском университете име-

ни Тараса Шевченко называется «Творческое наследие Ивана Белогуба».

Ключевые слова: литературовед Иван Белогуб, жизненный и творческий путь, литература родного края, литературное краеведение, мемуары.

Nezhyyi O. I. Resilient Soul (dedicated to the 100th Anniversary of Professor Ivan Bilohub)

The article is dedicated to Ivan Mikhailovych Bilohub's life and career as a professor who would be celebrating his 100th anniversary this year. Upon graduation from Kharkiv State University in 1934 with a major in Primary Education, he worked as a teacher of the secondary school No. 40 in Kharkiv and, since 1936, he started his career as a Ukrainian literature professor at Kharkiv Library Institute and as a junior research fellow at Taras Shevchenko Art Gallery. On April 29, 1937, he was persecuted for political reasons and sent to prison until October of 1946. He was rehabilitated on November 28, 1964 by the Supreme Court of the USSR due to the absence of the event of a crime. He, then, worked in Luhansk Taras Shevchenko State Pedagogical Institute at the Department of Ukrainian Literature from 1949 until July 1994 and, since 1971 until 1990, was the Chair of the Department. His research interests were focused on the history of the literary and artistic aspects of Luhansk area, leading to the initiation of a new academic course devoted to the study of regional literature as a part of the curriculum. He is the author of more than 70 scientific and semi-popular publications, 100 contributions and reviews in the periodicals. Prominent among them are *Vohnem Promteya (With the Fire of Prometheus, 1960)*, *Vasyl' Fedchenko (1974)*, *Bibliografichna karta pys'mennyka na urokakh ukrains'koyi literatury (Writer's Bibliography Map in the Study of Ukrainian Literature, 1983)*, *Literaturno-krayeznavcha Luhanshchyna (Literary and Regional Studies in Luhansk Region: part 1 – 1993, part 2 – 1994)*. A book of memoir *Nekrolog (Obituary)* was published in 2000. One of the Regional Literature classes in Luhansk Taras Shevchenko National University is called *Ivan Bilohub's Artistic Heritage*.

Key words: Ivan Bilohub as a theorist of literature, life and career, regional literature, literary regional ethnography, memoirs.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2012 р.

Прийнято до друку 28.02.2013 р.

Відомості про авторів

Жигір В. І., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Зеленська Л. Д., доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Караман О. Л., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Княжева І. А., кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Кобрій О. М., кандидат педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Неживий О. І., кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Панченко Л. Ф., доктор педагогічних наук, професор кафедри теоретичної і прикладної інформатики Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Турянська О. Ф., доктор педагогічних наук, професор кафедри історії України Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Шацька О. П., кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземної філології та перекладу Національного транспортного університету (м. Київ).