

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ
НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ, ГЕОГРАФІЇ ТА
ГРОМАДЯНОЗНАВСТВА**

Запоріжжя – 2025

Актуальні проблеми теорії і методики навчання історії, географії та громадянства : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 20 березня 2025 р. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. 369 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Терно С. О., доктор педагогічних наук, професор кафедри джерелознавчих студій та суспільних комунікацій, завідувач Навчально-наукової лабораторії модерної історії України та інноваційних освітніх технологій (головний редактор);

Ігнатуша О. М., доктор історичних наук, професор кафедри давньої і нової історії України та методики навчання історії Запорізького національного університету;

Лях С. Р., доктор історичних наук, професор кафедри давньої і нової історії України та методики навчання історії Запорізького національного університету;

Савчук Т. Г., кандидатка історичних наук, доцентка кафедри давньої і нової історії України та методики навчання історії Запорізького національного університету

У збірнику представлені матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми теорії і методики навчання історії, географії та громадянства», яка відбулася в Запорізькому національному університеті 20 березня 2025 р. Матеріали конференції подано за такими напрямками: проблеми теорії та методики навчання історії в закладах освіти; виклики у викладанні географії; проблеми та перспективи навчання громадянства.

Тексти тез доповідей представлено в авторській редакції. Редакційна колегія не несе відповідальності за зміст та авторський стиль праць, розміщених у збірнику.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Бачинська Ю. В.

ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ ЯК ЕЛЕМЕНТ
ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ В ІСПАНІЇ
ЗА РЕЖИМУ Ф. ФРАНКО 10

Блищук М. Д.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ПОСТАТІ ПЕТРА
ШЕКЕРИКА-ДОНИКІВА (1889–1940)
У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ 13

Бойда А. В.

ЧАТ-GPT, REMINI ТА ТІКТОК: ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ
ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ 19

Бойко О. Д.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ 26

Войтко Л. І.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ДЖЕРЕЛ
НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У 11 КЛАСІ 31

Волков М. С.

ІСТОРІЯ ВІНАХОДІВ ТА ТЕХНОЛОГІЙ
ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ
В 10–11 КЛАСАХ 37

Ганзуленко В. П.

ШКІЛЬНА ІСТОРИЧНА ОСВІТА:
ВИКЛИКИ ТА ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ 41

Глушенок Н. М.

ВИСВІТЛЕННЯ СТАНУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ
МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ 45

Грицишина Р. С., Терно С. О.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ
НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 9-МУ КЛАСІ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 49

Грушева Т. В. МУЗЕЙ ЯК ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ЗАКЛАД: УКРАЇНСЬКИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД	56
Донець Т. П. НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	61
Желіба О. В. ОСОБЛИВОСТІ АТЕСТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ	73
Івасюта Ю. В. АРХІВНО-КРИМІНАЛЬНІ СПРАВИ ЯК ДЖЕРЕЛО ДЛЯ УРОКІВ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В СТАРШИХ КЛАСАХ	77
Ігнатуша О. М., Рябініна Е. В. АНТИРЕЛІГІЙНІ КАМПАНІЇ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ	84
Ігнатуша О. М., Зав'язун Д. С. ЗАСОБИ РОЗВИТКУ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ: АНАЛІЗ ТЕМИ «УКРАЇНСЬКА РЕВОЛЮЦІЯ» У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ	93
Казакова О. М., Каплун К. Р. ВИКЛАДАННЯ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ: ВИКЛИКИ ТА РІШЕННЯ	103
Калинчук Я. Б. ВИСВІТЛЕННЯ ПОСТАТІ МАРІЙКИ ПІДГІРЯНКИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	108
Калініченко А. О. ГЕЙМІФІКАЦІЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	114
Козир К. С. КУЛЬТУРА ДИСКУСІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.....	121

Коляда І. А., Тітов Ю. Є.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ У
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРО ГЕНЕРАЛА В. ЗАЛУЖНОГО
НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 11 КЛАСІ 130

Кушнар Н. О.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НА
УРОКАХ ІСТОРІЇ У 10 КЛАСІ 133

Литвиновська Ю. А.

ВИСВІТЛЕННЯ РЕЛІГІЙНОГО ЖИТТЯ
УКРАЇНИ В ОСВІТІ: ЯК ПІДРУЧНИКИ ФОРМУЮТЬ
ІСТОРИЧНУ ПАМ'ЯТЬ 137

Маклюк О. М.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В КУРСІ ІСТОРІЇ: ЯК
ЄВРОПЕЙСЬКІ/АМЕРИКАНСЬКІ ШКОЛИ ІНТЕГРУЮТЬ
МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ ДО
ВИВЧЕННЯ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ..... 143

Марченко А. В., Савчук Т. Г.

НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ РЕЛІГІЙНИХ МЕНШИН
В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ
УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... 148

Марченко О. М.

ІСТОРІЯ ПОВСЯКДЕННОСТІ ЯК НАПРЯМ ІСТОРИЧНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 152

Мирошниченко В. О.

ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ..... 156

Омельченко А. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ЄВРОПИ
РАНЬОМОДЕРНОГО ПЕРІОДУ СТУДЕНТАМ ІСТОРИКО-
ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ
РОЗВИТКУ РЕФОРМАЦІЙНИХ РУХІВ)..... 161

Павлів А. В.

НАРОДНА ПІСЕННА ТВОРЧІСТЬ НА УРОКАХ
ІСТОРІЇ В 10 КЛАСІ..... 165

Петрова К. А., Осадець Д. В. ВІДЕОІГРИ: ВПЛИВ НА МОВУ ТА РОЗУМІННЯ ІСТОРІЇ У ШКОЛЯРІВ.....	170
Пивовар О. В. ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА ПРИКЛАДІ ТЕМ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ВІЙСЬКОВОЮ ІСТОРІЄЮ.....	176
Приходько Л. Ю., Тоцька Ю. А. МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ, УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУР НА ПРИКЛАДІ ТЕМ СУЧАСНОЇ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ ТА ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ.....	180
Савченко І. В. ДЕКОЛОНІЗАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КАНАДИ: ВИКЛИКИ ТА РІШЕННЯ.....	184
Стьопочкін М. М. УКРАЇНСЬКІ ДОБРОВОЛЬЧІ ВІЙСЬКОВІ ФОРМУВАННЯ ПЕРШОЇ СОВЕТСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ (1917–1918 РР.) ТА НОВІТНЬОЇ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ (2014–2025 РР.): ІСТОРИЧНІ АНАЛОГІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ.....	188
Телелеков Д. В. ВИКОРИСТАННЯ ПРАВНИЧИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ.....	195
Терно С.О. ЗМІСТ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ.....	199
Турченко Г. Ф., Климчук А. В. «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» («РОЗМОВИ ПРО ВАЖЛИВЕ») ЯК ІНСТРУМЕНТ ВПРОВАДЖЕННЯ АНТИУКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ НА ТИМЧАСОВО ОКУПОВАНИХ УКРАЇНСЬКИХ ТЕРИТОРІЯХ 2022–2024 РР.....	207
Турченко Г. Ф., Крючкова К. Е. АНТИУКРАЇНСЬКІ МІФИ ТА ФЕЙКИ В СУЧАСНИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ РФ З ІСТОРІЇ.....	211

Турченко Г. Ф., Тоцька С. І. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «РЕВОЛЮЦІЯ ГІДНОСТІ (ЛИСТОПАД 2013 – ЛЮТИЙ 2014 рр.)».....	216
--	-----

Шипін М. М. ВПРОВАДЖЕННЯ ДЕБАТІВ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 10–11 КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ.....	220
--	-----

РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Байтеряков О. З., Мисько В. З. МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ БОНІСТИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ГІМАЛАЇВ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ 7 КЛАСУ	225
--	-----

Гришко С. В., Левада О. М. ФОРМУВАННЯ КАРТОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ.....	231
--	-----

Демчук-Маригіна Д. П. ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ WORLDWALL ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОГРАФІЧНОЇ НОМЕНКЛАТУРИ В 6-7 КЛАСАХ.....	235
--	-----

Дорожко Г. І. ПРОБЛЕМНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	242
---	-----

Жданов Д. К. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ГЕОГРАФІЇ.....	249
--	-----

Кривко І. М. МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	255
--	-----

Непша О. В. ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ.....	260
--	-----

Сапога Л. М.

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ..... 267

**РОЗДІЛ III. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРОМАДЯНОЗНАВСТВА
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Басіста Л. Ю.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В УЧНІВ ШЛЯХОМ ВИВЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ
ДИСИДЕНТІВ НА ЕМІГРАЦІЇ..... 272

Біла С. Я., Гриценко Г. З.

МЕТОДИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ТА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ
ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ПРИ ВИВЧЕННІ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ
ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ..... 276

Бондаренко О. В., Кривова С. Д.

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ..... 281

Бунчук О. В., Михальчук М. В., Завгородній М. В.

РОЗВИТОК ЦІННІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЗМІН..... 285

Войтко Л. І.

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ
СОЦІАЛЬНИХ І ПРАВОВИХ РЕАЛІЙ..... 290

Галинська К. А., Савчук Т. Г.

ГЕНЕЗИС ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ СОБОРНОСТІ УКРАЇНИ
В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ З ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ..... 296

Горбова О. А., Ситник О. М.

ВИВЧЕННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО СКЛАДУ НАСЕЛЕННЯ
ПІВНІЧНО-ЗАХІДНОГО ПРИАЗОВ'Я НА УРОКАХ
ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В 9 КЛАСІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ..... 301

Єремєєк М. І. НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЗЗСО В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ.....	305
Кратюк Ю. В., Кінд-Войтюк Н. В. ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ НА УРОКАХ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ.....	310
Лях С. Р. ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА У ШКОЛАХ СУЧАСНОЇ НІМЕЧЧИНИ.....	315
Ратушняк Н. М. ПЛАТФОРМА NEARPOD У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: СПОСОБИ ВИКОРИСТАННЯ.....	328
Скакальська І. Б., Левчук А. В. ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ У 10 КЛАСІ.....	335
Стоцька Д. С. ВОЛОНТЕРСЬКА СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....	344
Тарабан Ю. В. СУБ'ЄКТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ.....	350
Тягло О. В. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ДЛЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ.....	356
Шенітак Н. Р. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 10–11-Х КЛАСІВ НА ПРИКЛАДІ ІСТОРИЧНОГО ЗВ'ЯЗКУ УКРАЇНСЬКОГО ТА КРИМСЬКОТАТАРСЬКОГО НАРОДІВ УПРОДОВЖ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ.	361

РОЗДІЛ I. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

*Бачинська Ю. В.,
аспірантка Запорізького
національного університету*

ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ В ІСПАНІЇ ЗА РЕЖИМУ Ф. ФРАНКО

Важливість освіти для політичної влади в різні історичні періоди обумовлювалась доступом до інструменту впливу на молоде покоління. Особлива увага приділялась викладанню історії, як одному із основних інструментів формування колективної свідомості, національної ідентичності та патріотичного виховання.

Антидемократичні політичні режими використовували освіту з метою закріплення своєї ідеології та світоглядних орієнтирів підростаючому поколінню задля виховання лояльних громадян. За таких обставин система освіти сприяла пропаганді, маніпуляціям та консолідації суспільства довкола авторитарних і тоталітарних режимів та ідеологій. Режим Ф. Франка відзначився високим ступенем регулювання різних сфер життя громадян. Освітня система і викладання історії, зокрема, перебували під пильним контролем, як ключовий важіль ідеологічної обробки молоді та виховання лояльних до режиму громадян. Також викладання історії відіграло важливу роль у формуванні гендерних ролей та стереотипів серед підростаючого покоління. «Історія є політичною зброєю влади. Викладання історії в Іспанії під час режиму Ф. Франка, як у початковій школі, так і в середній школі, відображає це твердження» [4, с. 1].

Освітня система відповідала базовим принципам націонал-католицизму, ґрунтованому на іспанському ультраконсервативному націоналізмі та католицькому фундаменталізмі, які передбачали культивування та відтворення традиційних гендерних ролей. Посібники з історії, енциклопедії та інші дидактичні матеріали проходили суворий контроль цензури, адаптуючи викладання історії до потреб формування суспільної та історичної

свідомості учнів у відповідності до системи цінностей і морально-етичних норм, які сповідував франкістський режим. Об'єктивний аналіз історичних подій було замінено на міфологізований та ідеалізований історичний наратив про «золоту добу» XVI – I половини XVII ст., яку необхідно було відродити. «Таким чином, викладання історії стало інструментом боротьби, чиею зброєю були католицька релігія, раса та імперія» [4, с. 1].

Через викладання історії було актуалізовано проблему «закономірності» перемоги національної сторони у Громадянській війні 1936–1939 рр., цінності збереження традиційних суспільних відносин та життєвих практик. Пріоритет надавався національній історії перед всесвітньою, рушійною силою історичного процесу проголошувався релігійний дух, а Іспанська імперія позиціонувалась як незмінний взірець «Вічної Іспанії», побудованої на цінностях католицизму, монархізму, абсолютизму та національної єдності [1, с. 144].

Історичний дискурс зміщував акценти на військові та політичні перемоги, героїчні постаті видатних військових і політичних діячів. Сама вибірка історичних постатей та оцінка їх діяльності демонструвала андроцентричний підхід в інтерпретації історичного процесу. Передусім, у фокусі уваги були Реконкіста, колоніальні завоювання, Громадянська війна 1936–1939 рр. в інтерпретації «Хрестового походу проти комунізму» та визначної ролі Ф. Франка як «рятівника нації». Підкреслювалось, що ці здобутки стали можливими завдяки наявності в історичних постатей набору якостей, які, перш за все, ототожнювались з ідеалами нормативної маскулінності: сміливості, відповідальності, жертвовності, дисципліни та цілеспрямованості [3, с. 174]. Ці моделі базувалися на традиційних уявленнях про поведінку чоловіків та їх соціальну роль.

Однією з найпоширеніших була модель «героя-солдата», яка репрезентувала чоловіків як хоробрих вояків, готових зі зброєю в руках захищати свою країну, віру та цінності. Ця модель підкріплювалась зразками героїчних подвигів іспанських солдатів під час Реконкісти, Громадянської

війни 1936–1939 рр. та інших військових конфліктів. Підкреслювався видатний вклад чоловіків у суспільний добробут в якості активних учасників ринку праці та економічного життя загалом, особливо у сфері промисловості, сільського господарства чи державного управління. А родина, як первинна ланка суспільства, зображувалась як модель відповідального лідерства чоловіків, які забезпечували її матеріальний добробут і приймали ключові рішення.

На прикладах минулого демонструвалась статево-рольова модель жінки як домогосподарки, матері та дружини [2, с. 75]. В історичному контексті їм відводилась другорядна роль, вони переважно зображувалися лише як дружини чи матері видатних чоловіків. Історичні постаті, такі як Ізабелла І Кастильська, інтерпретувалися як винятки, а найбільш значущими визнавалися її релігійна відданість і підтримка чоловіка.

Історичні події та дискусії довкола них, які могли піддати сумніву офіційну ідеологію чи її положення щодо традиційної моделі фемінності, замовчувалися або подавалися у хибному ракурсі. Громадянська війна 1936–1939 рр. представлялися як відстоювання традиційних цінностей, а республіканський період – як занепад моралі і відхід «від природного суспільного ладу», зокрема, через емансипацію жінок. У шкільних підручниках з історії ігнорувалась участь жінок у політичному житті, особливо республіканок та феміністок.

На уроках історії та етики дівчат привчали до «правильної» моделі фемінності, атрибутами якої були стриманість, сентиментальність, скромність, милосердя, піклування про найближче сімейне оточення та уникнення громадської активності. Їхні досягнення в історії часто ігнорувалися або применшувалися, не визнавалися як такі, що заслуговують визнання та пошани.

Таким чином, викладання історії зробило вагомий внесок у формування гендерної ідентичності, глибинних переконань і базових патернів поведінки, будучи інкорпорованим у диференційовані за статтю освітні програми, які

відрізнялись за змістом, методами та принципам навчання. Історична освіта за режиму Ф. Франка була потужним механізмом гендерної соціалізації, що підтримувала патріархальний лад, закріплювала у суспільстві гендерні стереотипи. Ці гендерні моделі отримували статус нормативних завдяки підтримці держави та церкви. Важливо відмітити, що ключовими факторами їх творення були ідеалізація, спрощення, узагальнення та ігнорування індивідуальних прагнень людей. Але це цілком відповідало загальній політиці франкістського режиму, спрямованій на зміцнення впливу націонал-католицької ідеології як запоруки утримання лояльності населення.

Література:

1. Badanelli Rubio A., Mahamud-Angulo K. Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959–1975). *Historia y Memoria de la Educación*. 2015. № 2. С. 125–160.
2. de Miguel G. C. La miseria de la pedagogía: los manuales escolares como propaganda durante el franquismo. In *Propaganda y medios de comunicación en el primer franquismo (1936–1959)*. *Propaganda y medios de comunicación en el primer franquismo (1936–1959)* / coord. José Miguel Delgado Idarreta. Rioja, 2006. P. 51–78.
3. Mahamud-Angulo K. Analysing Motherhood in Primary School Textbooks: The Case of Spain during the first two Ministries of Education of the Franco Dictatorship (1939–1956). *Caught in the Web or Lost in the Textbook?: Proceedings of the Eight International Conference on Learning and Educational Media*, Caen, 2006. Paris, 2006. P. 171–178.
4. Zapata Parra J. A. La enseñanza de la historia en la escuela primaria durante el franquismo: la historia de España y la enciclopedia Álvarez. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*. Murcia, 1998. № 4. С. 1–8.

Блищук М. Д.,
здобувачка вищої освіти бакавурського рівня
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ПОСТАТІ ПЕТРА ШЕКЕРИКА-ДОНИКІВА (1889–1940) У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ

Найкраще сприйняття історії учнями відбувається крізь призму вивчення цікавої постаті. Гуцульщина є багатою на унікальних і неординарних людей, де долі, життєві ситуації та їх духовно-моральна спадщина є прикладом для наслідування або ж, навпаки, тим випадком, який варто врахувати для

недопущення помилок в майбутньому. Серед тих, хто зробив Верховинщину брендом серед науковців і туристів ще на початку ХХ ст., був етнограф, театрал, мемуарист, державник і військовик Петро Шекерик-Доників (1889–1940).

Його життєвий шлях є вартим як книг, так і гарних художніх стрічок. Ймовірно, що на це або ще не прийшов час, або, вірніше, не з'явився в потрібному місці той митець, який реалізує цей задум. Тим не менш, попит на вивчення цієї постаті росте і тому сформувавши методику вивчення постаті П. Шекерика-Доникова на уроках історії – це наш борг як майбутніх педагогів.

Як відомо, ця постать вивчається в 10-му класі. Найкраще вивчати її в контексті культурних процесів 1910-х – 1930-х рр. на території Заходу України і у вирії військових подій 1914–1920 рр. Не менш вагомо вивчити і останні роки життя митця в ході першої радянської окупації Гуцульщини в 1939–1941 рр., оскільки він сам є жертвою репресій 1940 р. Його зникнення безвісти і досі є приводом для роздумів, припущень та навіть легенд [3].

Першочергово слід почати з короткого бліц-опитування. В ході його проведення можна задати учням такий блок питань:

- Яким є ареал проживання українських гуцулів?
- Чи живуть гуцули поза межами України?
- Хто для них є найвідомішим гуцулом?
- В яких творах їм доводилось читати про Гуцульщину, їх традиції?
- Чи переглядали вони художні фільми про гуцулів і які?
- Чи відомі їм знакові постаті ХХ ст., які були гостями на Гуцульщині?

Безумовно, що на більшість запитань діти дадуть пересічні відповіді і лише дуже невисокий відсоток може сказати, що чули про таку постать як Петро Шекерик-Доників. Це не є проблемою нас як вчителів чи їх як учнів. Справа в тім, що ця постать почала повертатись з забуття лише з настанням незалежності. До початку 2020-х рр. про нього чули хіба що жителі Гуцульщини, історики, етнографи, політологи та окремі мистецтвознавці. Цей біографічний кейс є доволі проблемним і через те, що до 2019-го р. не було

окремого музею, який би міг розповісти про цю постать, дати можливість ознайомитись з його спадщиною і відчутти дух тієї старовини де він жив, творив та формувався як український громадсько-політичний діяч [2].

Зважаючи на те, що коло формування цієї особистості було широке і доволі видатне, його можна вивчати в контексті культурних зв'язків. До прикладу, вивчаючи безпосередньо постать на уроках історії (одне із питань уроку, тема проєкту, кейсу чи короткометражного сюжету), можна схематично зобразити тих, хто безпосередньо вплинув на П. Шекерика-Доникова протягом життя. Поставивши в центр постать митця, схематичні відгалуження від нього будуть йти в бік таких постатей як І. Франко (були знайомі ще з початку 1910-х рр.), К. Трильовський (на початку XX ст. і продовжували контактувати до кінця життя), Василь Вишиваний – ерцгерцог Вільгельм Габсбург (познайомились в 1912 р.), Михайло Коцюбинський (допомагав йому з ідеями для повісті «Тіні забутих предків» в 1911 р.), члени Покутської Трійці Василь Стефаник і Марко Черемшина (підтримували з Шекериком-Дониківим часте листування) і ін.

Окрім того, що учні будуть описувати свої знання про цих постатей, їм важливо сформувані логічний ланцюжок контактів між діячами, розповісти про них у хронологічному порядку і вести цю розповідь за географічним принципом. Зокрема, замість інтерактивного постера з історичними діячами, учні можуть розміщувати усі ті населені пункти, які мали місце в житті П. Шекерика-Дониківа (Голови, Верховина, Кам'янець-Подільський, Вінниця, Коломия і т.д.). Також доволі цікавим був би постер з головними творчими і життєвими здобутками Шекерика-Дониківа протягом життя [4, с. 304]. Вивчаючи його біографію, учні можуть поділити його спадщину як на творчу, так і суспільно-громадську.

Тому й говорячи про творчу, наукову і громадську спадщину, важливим є:

- відтворити хронологію появи основних праць митця («Рік у віруваннях гуцулів» (1910–1930-ті), «Колєдники» (1938), «Дідо Иванчік» (1940) і ін.);
- його участь в роботі Гуцульського театру Гната Хоткевича на початку 1910-х рр. і в т.ч. його поради в написанні п'єс Г. Хоткевичем;
- вагомо проаналізувати його діяльність на Наддніпрянщині, зокрема, у створенні філій (читалень) товариств «Просвіта» на Поділлі в 1919–1920 рр.;
- розповісти детально про його журналістську діяльність за австро-угорського та за польського часу;
- описати кар'єрний ріст у австро-угорському війську, громадсько-політичні здобутки в добу УНР, діяльність в ролі посла польського сейму (1928–1930) та очільника (війта) Верховини в 1927–1939 рр.;
- з'ясувати, як і за яких обставин до нашого часу в повному обсязі був збережений його останній твір «Дідо Иванчік» (1940).

Окрім постеру з історичними зв'язками між постатями, опис спадщини і досягнень та пояснення основних топонімів в житті митця, можна провести стрічку часу по основних подіях його життя. Її слід розпочати з народження, продовжити часом завершення навчання, роками служби в армії, датою одруження, народженням дітей, участю в театрі Г. Хоткевича, знайомствами з видатними постатями в 1910-х рр., військово-політичними подіями в житті П. Шекерика-Дониківа в 1914–1920 рр., головними письменницькими, політичними і науковими досягненнями в 1920–1930-х рр. і, що головне – останньою датою в його архівно-кримінальній справі (АКС) [1, арк. 69–70].

Звичайно, що замовлення архівно-кримінальної справи може зайняти час, тим паче не в усіх є можливість ознайомитись з нею оффлайн. Поряд з цим, авторка цього дослідження в липні 2024 р. мала змогу в читальному залі ДАІФО ознайомитись з 70 аркушами архівно-кримінальної справи на П. Шекерика-Дониківа. У фонди обласного архіву в Івано-Франківську вона була передана з фондів архіву управління СБУ в 1999 р. разом з ще 3 200

архівно-кримінальними справами на реабілітованих осіб – жертв радянських репресій 1939–1950-х рр. на території Прикарпаття [4, с. 5–6].

Як саме склалась доля цієї особистості – невідомо. Тому учні можуть написати коротке есе-роздум або новелу з відповіддю на таке питання – загинув Шекерик-Доників в 1940-му або ж навпаки вижив? Важливо, щоб у кожного з наших вихованців була власна відповідь на це запитання і не була створена в чаті-GPT. Таке ж риторичне запитання можна покласти перед учнями в ході дискусії на уроці або ж під час спільного заняття з вчителем української літератури. Комбінований урок в цьому випадку додав би того антуражу, якого може бракувати на звичайному уроці історії, зміг би поглибити дискусію між учнями і вчителями та зробити висновки щодо подальшого вивчення постаті.

Під час уроку можна показати фрагменти з цієї справи (постанови на арешт, протоколи допитів, очні ставки, вирок, відбитки пальців і т.д.) в рамках вивчення радянських репресій в Західній Україні в 1939–1941 рр. Важливо, щоб огляд справи не займав довше 7–10 хв, мав чітку прив'язку проблеми до загального контексту подій першої радянської окупації Галичини і було відтворено епоху такою, якою вона була. Хоч і АКС буде доволі типовою як для того часу, в нашому випадку головне здійснити акценти на постаті і її останніх роках життя. Вагомо, щоб учні, вивчаючи всю справу чи її фрагменти, мали попередній інструктаж щодо роботи з таким корпусом джерел [3].

Окрім тем уроків, які хронологічно охоплюють 1910–1940-ві рр., біографію і творчість П. Шекерика-Дониківа можна опрацьовувати в позакласній гуртковій роботі. Окрему учнівську конкурсну роботу в межах змагань у системі МАН або в конкурсних ініціативах благодійних і культурних фондів можна присвятити маловідомим сторінкам творчості митця. Також можна комплексно дослідити архівно-кримінальну справу, в тому числі і зробити припущення щодо подальшої долі, де можна розглянути такі можливі варіанти як:

- Петро Дмитрович загинув, ще не доїхавши до Сибіру;
- Помер в системі таборів ГУЛАГ;
- Втік, змінив прізвище і вижив.

Не менш цікаво показати і його творчість, в тому числі сучасні методи її популяризації. Крім звичних алгоритмів роботи з рейтинговими соцмережами, можна сформувати і інструментарій по створенню блогу про нього учнями. Також, можна влаштувати публічні читання фрагментів з його творів. Зокрема, бажано пояснити:

– чому оригінальність діалекту грає роль в збереженні автентичності етнічних груп, де у приклад були б наведені твори Шекерика-Дониківа саме на гуцульському діалекті;

– чому важливо порівняти оригінальні твори і перекладені з діалектів.

Найкращим позакласним методом для вивчення постаті і творчості є екскурсія його музеєм в смт. Верховина. Тут діти зможуть відчувати як його дух, так і забуті традиції Гуцульщини на оригінальних фотографіях родини Шекериків-Доників, поспілкуватись з засновницею музею Надією Маківничук – родичкою митця, чия бабуса була його племінницею. Музей створений в останній хаті, де жив Петро Дмитрович до арешту у 1940 р. і де можна ознайомитись з його побутом, творчістю і по-справжньому відчувати забутий колорит Гуцульщини [2].

Отже, в межах сформованої методики бачимо, що біографія і творча спадщина Петра Шекерика-Дониківа (1889–1940) потребує сучасної методики вивчення на уроках історії в школі. Як на уроках, так і в позакласній діяльності ця постать є цікавою і корисною для того, щоб зберігати пам'ять про рідний край і шукати нові методи популяризації забутих імен.

Ми, як вчителі історії і уродженці Гуцульщини, повинні знайти ті інструменти, можливості та методи, які будуть цікаві учням в незалежності від віку, інтересів і внутрішніх світів. В цьому випадку Петро Шекерик-Доників – це ключ між минулим і сучасним, адже він і його твори зберегли світ гуцулів для творчого пера Івана Франка і Михайла Коцюбинського, відтворили враження

у мемуарах ерцгерцога Вільгельма Габсбурга та віднайдеться у спогадах наших майбутніх вихованців опісля завершення свого шкільного шляху.

Література:

1. Державний архів Івано-Франківської області. Ф. 2157. Оп. 2. Спр. 4541-П. Управління Служби безпеки України в Івано-Франківській області. Кримінальні справи реабілітованих. Справа по обвинуваченню Петра Шекерика-Доників по ст. 54-10 ч. 2. 1940. 70 арк.

2. Каразуб І. «Тут живуть історії про мольфарів». Репортаж з музею Петра Шекерика-Доників. *Суспільне Івано-Франківськ*. 2021. 21 жовтня. URL: <https://suspilne.media/ivano-frankivsk/169052-tut-zivut-istorii-pro-molfariv-reportaz-z-muzeu-petra-sekerika-donikovogo/> (дата звернення: 15 лютого 2025).

3. Любка А. Петро Шекерик-Доників: письменник, етнограф, політик, найвидатніший гуцул. *Радіо Свобода*. 2020. 11 жовтня. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/petro-shekeryk-donykiv-pysmennyyk-polityk-nayvydatnishy-hutsul/30885097.html> (дата звернення: 15 лютого 2025).

4. Реабілітовані історією. Івано-Франківська область : Кн. 1 / упоряд., авт. передм. Л. Вардзарук. Наук.-ред. відділ «Реабілітовані історією» при Івано-Франківській облдержадміністрації. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2004. 983 с.

Бойда А. В.,
аспірант Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

ЧАТ-GPT, REMINI ТА ТІКТОК: ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

В епоху глобалізації і суттєвих змін в державі історія стає одним із інструментів протидії ворожій дезінформації. Численні російські історико-політичні міфи неможливі без маніпуляцій з використанням сучасних інформаційних технологій. Ворог, подібно до хвороби, вміє адаптуватись під середовище, соціум і час. За цих обставин ми, як вчителі і викладачі історії, повинні вміти протидіяти пропаганді та використовувати усі останні новинки в освітньому процесі. Окрім останніх можливостей соцмереж якісно новими в нагоді стають такі платформи як чат-GPT, Remini та TikTok. Кожна з них має як свої переваги, так і недоліки. Спробуймо їх описати для того, щоб побачити, які технічні переваги вони надають для освітнього процесу і над чим потрібно ще попрацювати розробникам для покращення роботи кожної з цих програм.

Ведучи мову про чат-GPT зазначимо, що вперше він був запущений 30 листопада 2022 р. Враховуючи, що штучний інтелект став доволі

популярним у користуванні і попит на нього зростає, урядовці української Мінцифри вели кількомісячні переговори щодо доступності платформи для українських користувачів. 18 лютого 2023 р. міністр цифрової трансформації України М. Федоров анонсував доступність чату-GPT для українських користувачів. Також він заявив, що платформа не буде працювати в тимчасово окупованих регіонах. Це було важливим для того, щоб програма не стала зброєю в руках російських окупантів. Попередньо бот не був доступним як для України, так і для росії. Однак, саме через те, що команда Федорова добивалась доступності боту через офіційні листи-звернення, зустрічі і інші методи переговорів, чат-GPT став доступним для кожного українця [3].

У перші місяці користування платформа була доступна на безоплатній основі. Згодом до неї додалась і платна версія, яка суттєво вирізняється від безкоштовної тим, що в неї менші ліміти на опрацювання зображень, ширші обсяги написання тексту на основі відкритих джерел або генерованого в ШІ. Перевага GPT над Google поступово зростає. Справа в тім, що на відміну від всесвітньо відомої пошукової системи Google, у чату GPT є перевага в трьох критеріях:

- систематизуючи інформацію, чат-GPT починає обробку даних на ту тему, яка є вами запитувана. До прикладу, давши команду на пошук інформації про загиблого діяча (діячку) на фронтах сучасної повномасштабної війни, ми можемо попросити сформувати коротку інформацію з посиланнями на електронні ресурси у відкритому доступі. Платформа згенерує інформацію відповідно до стилю і обсягу викладу, який ми попросимо її виконати. При цьому ті джерела, які вона віднайде, потрібно також перевірити на достовірність;

- кожна з відповідей, які ми запитуємо у платформи, є персоналізованою і інтерактивною. На відміну від Google, чат-GPT враховує більшу індивідуальність, аніж масовість запиту. Це впливає не з пошуку відповідності до запитуваного, а з того, що саме прагне побачити у відповіді на своє питання користувач;

- створюючи текстовий і ілюстративний контент, чат-GPT стає зручним помічником для полегшення такого типу завдань. Економія часу може посприяти користувачу в зосередженні часу на операції в оффлайн режимі (редагування текстів, опрацювання листів у соцмережах і електронних поштах, співставлення електронних ресурсів з друкованими і т.д.) [5, с. 262].

Зважаючи на три вищеописані критерії переваг над загальноприйнятим пошуковим порталом, слід побачити конкретику для методики викладання історії в школі. Досвідчений користувач, скоріш за все, назве пошук фейків, корегування інформації біографічного і процесного характеру чи, скажімо, пошук альтернативного рішення в тій чи іншій історичній події.

Однак перелік переваг чату-GPT для уроків історії в школі інша:

- учні, отримавши коротку інформацію про особистість (князь Святослав Хоробрий, гетьман України Петро Дорошенко, філософ Григорій Сковорода, хірург і педагог Микола Пирогов, генерал-четар Мирон Тарнавський, генерал-майор Петро Григоренко та ін.), повинні вміти відрізнити правду і помилки в повідомленні від чату-GPT;

- при замовленні графічної реконструкції подій у платформи (3 запити в день на безоплатній версії – А. Б.), де можна відтворити битву, вид на місто чи село у відповідний час та епоху (XVIII ст., 1920-1930-ті рр., повоєння і т. ін.), важливо дати для запиту максимально широку і конкретну інформацію, яка після обробки результату має бути проаналізована учнями на відповідність до запитуваного;

- задаючи власне бачення подій в чату-GPT, слід його прочитати перед класом і спробувати почути думки учнів щодо відповіді штучного інтелекту щодо складних сторінок в українській історії.

Якими ж є недоліки? На думку Г. Казакова та І. Точиліної, ними є такі три аспекти:

- під час уроку в режимі оффлайн вчитель не може розриватись між живим контактом та працею з ІІІ;

- звертання до ШІ під час уроку за вірною відповіддю може засвідчити про відсутність компетенції в педагога;

- хоч і зараз чат-GPT не є тим, яким його отримали користувачі в 2023 р., все ж його алгоритми опрацювання запитань можуть згенерувати невірну відповідь [2, с. 48].

Частково можна погодитись з цими авторами, частково ні. Загалом – ця платформа не є панацея у вирішенні всіх запитань в ході навчального процесу. Вона підходить станом на зараз лише для обмеженого кола завдань, які потребують перевірки на достовірність, якість та подальше опрацювання. Вирішити цю проблему можна і за рахунок обговорення в групах оффлайн (в шкільних аудиторіях), так і в чатах класу в соцмережах.

Якщо ми говоримо про платформу Remini, то вона є відносно недавня у нашому цифровому просторі. Вона стала вірусною наприкінці січня – на початку лютого 2025 р. Як додаток для смартфонів Remini з'явився ще в 2019 р. Однак його стрімка популярність в українському сегменті останніх кількох місяців мала місце через появу якісно нових функцій ШІ. До прикладу, користуючись відповідними технологіями, додаток може як відновити, так і покращити ваші старі фотографії менше як за 30 секунд.

Для праці з повним пакетом можливостей потрібна платна підписка, що є одним з мінусів для пересічного користувача. Зауважимо, що якихось конкретних навиків для роботи з програмою не потрібно – з нею справиться як дитина, так і людина середнього і пенсійного віку. Ще одна перевага – це можливість швидкого поширення генерованого вами контенту в соцмережах. В перший тиждень використання Remini українці ділились цим контентом переважно у трьох соцмережах – TikTok, Instagram і подекуди у Facebook [4].

Для уроків історії в школі ця платформа може сприяти таким чином:

- відтворити або відреставрувати портрет видатної постаті в тім часі, де вона жила (в стилі 1920-х рр. можна генерувати портрети письменника Марка Черемшини, художника Василя Касіяна, поета Богдана-Ігоря Антонича, полковника армії УНР Андрія Мельника і т. ін.);

- відтворити відеохроніку з обраною постаттю (Дмитро Вітовський, Василь Стефаник, Роман Шухевич, Василь Симоненко) у тім стилі, який ви обрали під вашого героя і залучивши кілька роликів – згенерувати через іншу програму в єдину короткометражку до 30-45 секунд;
- можна перенести історичну постать з її часу у наш або на 10–20 років пізніше її смерті також за допомогою фільтрів від Remini (Івана Мазепу зобразити сучасним багатієм, Леся Курбаса зобразити у повоєнні 1940-ві в образі американського авіатора, Симона Петлюру одягти в стилі 1960-х рр. в Європі чи США і т. ін.).

Якими ж будуть недоліки цієї програми для використання на уроках і позакласній діяльності? З огляду на власний досвід, вони є такими:

- невідповідність до реальних рис обличчя обраної для генерування особистості;
- відсутність усіх потрібних для реконструкції подій епох, в яких могла б програма генерувати, наприклад, зображення того ж Нестора Махна в 1920-х і 1930 х рр. або, скажімо, відтворити образ галицького студентського активіста Адама Коцька в 1890-х рр. і т. ін.;
- певна відмінність обличчя героїв від реальних зображень в плані рис обличчя, фігури, росту та ін., адже всі зображення робляться під єдиний шаблон параметрів людини в III.

На уроках історії справжні зображення і реконструкції, які будуть відтворені в Remini, можна співставляти на спільне та відмінне в них. Учні можуть проаналізувати продукцію, яка буде зроблена в Remini за такими критеріями як якість, чіткість зображення, відповідність до історичної епохи, рівень відмінності від оригіналу тощо. Також в учнів можуть бути і власні пропозиції щодо покращення роботи додатку, які можна надіслати розробнику.

Чат-GPT і Remini є відносно новими платформами в освітнім процесі, а ось про знайомий, поширений TikTok неможливо не згадати. Так, в українському сегменті він є давно, але якісно нові функції з'явилися лише рік

тому. До прикладу, тепер замість попереднього редагування в CapCut того чи іншого контенту є можливість редагувати відео в 7–8 варіантах напряму в TikTok. Усі ті функції, які виконувала дочірня програма, уже є всередині самої платформи. Також після розширення функціоналу чату-GPT з'явилась обов'язкова позначка, що контент міг бути генерованим в ШІ (тобто зображення і відео, які робились не самим користувачем – А. Б.) [1].

З переліченого вище перевагами для уроків історії в школі є такі можливості TikTok:

- редагування кінохроніки чи швидкоплинний фотоколаж від 10–12 секунд і до кількох хвилин на ту тематику, яка вам потрібна (події визвольних змагань в Україні 1917–1923 рр., період стрімкої українізації в УСРР (1923–1933), кінохроніка окупаційних режимів на Заході і Півдні України (1920–1930-ті рр.), події Другої світової війни (1939–1945) і т. ін.);

- озвучування німого кіно чи кінохроніки як самими учнями, так і голосами з фільмів пізнішого часу, вставка музики, яка відповідає епосі або смакам учнів;

- перетворення кольорових хронік у чорно-білі, створення коротких трейлерів про історичні події епохи, яка вивчається за календарним планом (програмою) та презентація учнівських проектів у скороченій відеOVERSII;

- також учні можуть вести і блог про свій клас чи позакласний історичний гурток у формі коротких відео на цій платформі, де можуть одягатись у історичні вбрання епохи міжвоєнного часу, австро-угорської доби чи у військову форму часів визвольних змагань на території України в 1917–1923 рр.

Якими ж будуть недоліки TikTok для уроків історії в школі? З погляду на власний досвід, вони є такими:

- TikTok не є достовірним реставратором, лише показує один з альтернатив, які можна створити для власного профілю;

- надмірне редагування в TikTok контенту для уроків історії може призвести до залежності від платформи та спотворення реальності, в т. ч. історичних подій, які можуть бути відтворені у ваших едітах;

- через зростання популярності вчительського блогу чи сторінки гуртка або класу, можна зіштовхнутись з великим напливом негативу від пересічних користувачів, стати жертвою булінгу або ж зневіритись в соціалізації історії у соцмережах.

Отже, платформи чат-GPT, Remini і TikTok є найбільш передовими для освітнього процесу у школі, в тому числі і для вивчення історії. Вони є хорошим доповненням для цікавого виконання домашніх завдань та проведення порівняння реальності з баченням світу штучним інтелектом. Однак, не слід забувати, що ці інструменти не можуть замінити людський фактор, який є останньою інстанцією в сучасному світі. Допоки у світі живуть люди як живі створіння, доти і історія буде творитись людьми, а ШІ буде лише тим доповненням, яке буде сприяти у вирішенні суто технічних проблем.

Література:

1. Бровко Л. TikTok поділився підсумками 2024 року. Ось що стало трендами. *Бабель*. 2024. 6 грудня. URL: <https://babel.ua/news/113348-tiktok-podilivsyia-pidsumkami-2024-roku-os-shcho-stalo-trendami>
2. Казаков Г., Точиліна І. Використання Chat GPT у викладанні історії в закладах середньої освіти : погляд вчителя. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2024. № 1(7). С. 42–51.
3. Коріновська А. ChatGPT тепер доступний в Україні – Федоров. *Суспільне*. 2023. 18 лютого. URL: <https://suspilne.media/389651-chatgpt-teper-dostupnij-v-ukraini-fedorov/>
4. Чубенко Т. Remini: додаток, який покращує селфі за допомогою ШІ. *Полтавська Хвиля*, 2025. 28 січня. URL: <https://poltavawave.com.ua/p/remini-dodatok-yakyj-pokrashhuje-selfi-za-dopomogoyu-shi>
5. Яндола К. О. Використання ChatGPT в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57. Т. 2. С. 261–265.

*Бойко О. Д.,
доктор політичних наук,
професор кафедри історії України
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя*

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Методика навчання історії, як і кожна дисципліна, що викладається у вищих навчальних закладах, має свою специфіку, яка значною мірою залежить від двох груп особливостей цього предмету [4]: 1) її відмінностей від методик навчання інших предметів (в першу чергу природничого циклу), що вивчаються у вищій школі; 2) особливостей методики навчання історії у вищій школі порівняно з загальноосвітньою.

Перша група відмінностей зумовлена своєрідністю формування та функціонування історії як гуманітарної науки порівняно з природничими науковими галузями [1, 6, 7, 8]:

1. Різні об'єкти дослідження. Об'єктом вивчення природничих наук є фізичне тіло (природа, реальний світ, що мають фізичну суть, без врахування поняття свідомості; абстрактні об'єкти природничих наук позбавлені людського виміру, світоглядних смислів), а у гуманітарних наук (історія) – об'єктом аналізу є суб'єкт, який думає, діє має стосунки з іншими суб'єктами; об'єктом дослідження є не матеріальний образ людини, а ідеальний.

2. Домінування у гуманітарних науках (історії) опису над поясненням. Описовість послаблює логічний аналіз, чим суттєво ускладнює загальну інтерпретацію матеріалу, що, у свою чергу, призводить до того, що у підсумку однозначність оцінок і суджень поступається багатозначності та варіативності. У результаті в одній країні і у один час можуть існувати паралельно кілька трактувань/інтерпретацій історичних подій, що має враховувати викладач при формуванні змісту історії як навчального предмету, його артикуляції та інтерпретуванні. Такий стан справ певною мірою дає

підстави брати під сумнів наявність закономірностей в історичній науці та дієвість у її межах принципу об'єктивності.

3. Використання різних пояснювальних моделей. Якщо у природничих науках основною формою репрезентації дійсності є математичні конструкції, то у гуманітарних такий підхід вважається граничним спрощенням і у соціальному пізнанні використовується принципово інша модель - образ (носій смислового змісту).

4. Суттєві відмінності у характері категоріально-понятійного апарату. Лексика/термінологія природничих наук, як правило, є гранично чіткою і точною, позбавленою метафор, двозначностей, довільного символізму. Це фактично формалізована знакова система, що фіксує безпосередній досвід, а кожен символ має конкретний відповідник у реальній дійсності. У природничих науках є еталони одиниць, в гуманітарних (історія) – зробити таке порівняння практично неможливо (фізичні тіла в однакових умовах реагують подібно, окремі індивіди навіть у однакових зовнішніх умовах можуть вести себе по-різному).

5. Притаманність природничим наукам інтерсуб'єктивності, тобто можливості незалежної перевірки й підтвердження тих чи інших наукових даних якою завгодно кількістю компетентних людей. Інструментом такої перевірки є експеримент. Оскільки історичні події та факти, на відміну від природних явищ та законів, з однаковою точністю практично не повторюються, то історики, на відмінну від фахівців природничих наук, роблять ставку не на емпіричні дослідження, а на логіку та аналіз історичних джерел.

6. Вплив «соціальної історії» на формування поведінки та «індивідуальної історії» індивідів. В історичній науці аналіз суспільних процесів неможливий без врахування соціальних традицій, звичок, установок, які передаються від покоління до покоління. Крім того, історичні знання певною мірою залежать від існуючого на момент їх створення та вивчення розкладу/співвідношення різних суспільних сил.

7. Міждисциплінарність та синтезність історичних знань, тобто використання концепцій, теорій, підходів і методів різних наук (антропології, психології, соціології, культурології тощо) з метою більш точного та всебічного аналізу та опису історичних процесів та створення синтезних моделей, що пояснюють суспільні зміни та явища шляхом взаємопроникнення, взаємозбагачення. Крім того, історичні знання є підсумком не лише наукового, раціонального та об'єктивного аналізу минулого, а і його інтуїтивного й емоційного сприйняття суспільством, оскільки тісно пов'язані з такими феноменами як історична пам'ять, міфи, стереотипи та ін.

Друга група особливостей зумовлена цілями, організаційною та змістовою специфікою методики навчання історії у вищій школі порівняно з загальноосвітньою [2, 3, 4, 5]:

Цілі:

1. Здійснення у вищій школі у процесі навчання, крім загальної підготовки, підготовки професійної (формування специфічних професійних знань та умінь; участь здобувачів освіти у педагогічній практиці з метою набуття професійного досвіду та практичних навичок; сприйняття та засвоєння здобувачем освіти вимог до майбутньої професії).

2. Сприйняття та засвоєння здобувачами вищої освіти норм і правил академічної доброчесності, яких мають дотримуватися всі учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та здійснення наукової діяльності.

3. Запровадження в ЗВО студентоцентричного навчання, при якому здобувачеві освіти надаються більші можливості щодо вибору змісту, способу, темпу та місця навчання.

Організаційні відмінності:

1. Зміна форми взаємодії того, хто навчає, з тим, хто навчається (Одним із найголовніших завдань навчального процесу у вищій школі є переведення

сучасного студента зі статусу об'єкта в статус суб'єкта навчання та практичної діяльності).

2. Специфіка організації навчального процесу (у вищій школі на зміну традиційному шкільному уроку приходять цілий спектр інших форм навчального процесу – лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття, сесії, практика тощо).

3. Здійснення у навчальному процесі вищої школи більшого акценту, ніж у загальноосвітній школі, на практичних методах, які стимулюють не лише засвоєння теоретичних знань, а й професійних навичок.

4. Використання у вищій школі ширшого, ніж у загальноосвітній школі, спектру інноваційних методів навчання.

5. Більший ступінь у вищій школі включення у наукову роботу (використання викладачами власних наукових напрацювань у навчальному процесі; написання здобувачами освіти курсових, дипломних, магістерських робіт та наукових статей).

6. Зростання у вищій школі рівня варіативності освіти, тобто можливості вибору різних варіантів змісту освіти залежно від освітніх потреб особистості (застосування очної, заочної, дистанційної, вечірньої, інклюзивної та інших форм навчання; запровадження вибіркових дисциплін для самостійного формування здобувачами освіти власної/індивідуальної траєкторії навчання, що формується на основі потреб, інтересів, можливостей і мотивації студентів, і базується на виборі ними видів і темпу здобуття освіти).

7. Акцентування у вищій школі особливої уваги на самостійній роботі, яка є суттєвим елементом навчального процесу поряд з аудиторним навчанням. Вона планується, виконується за завданням, під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі, що стимулює інтелектуальний розвиток здобувачів освіти.

Змістовні відмінності:

1. Ширше ознайомлення у вищій школі з альтернативними концепціями/оцінками історичних процесів та явищ.

2. Звертання у вищій школі більшої уваги на критику та аналіз історичних джерел.

3. Різний підхід до відбору навчального матеріалу. Методика викладання у вищій школі передбачає використання у навчальному процесі всього відомого на даний момент переліку історичних фактів, натомість шкільна методика викладання історії ретельно відбирає матеріал відповідно до визначеної виховної мети та вікових особливостей учнів.

4. Неоднакова швидкість реакції у процесі оновлення поглядів на історичний процес та його інтерпретацію. Методика викладання у вищій школі є більш гнучкішою порівняно зі шкільною – вона швидше відмовляється від старих історичних концепцій і пропонує нові оцінки окремих подій, явищ і процесів.

5. Більший вплив політичної кон'юнктури у шкільній історичній освіті, що більше за історичну освіту вищої школи піддається тиску/впливу політичних сил, які шляхом змін у програмах і підручниках роблять спроби обґрунтувати свої права на завоювання чи втримання влади.

6. Ширший спектр у вищій школі задоволення потреб здобувачів освіти (розробка викладачами індивідуальних навчальних програм/курсів/спекурсів різних рівнів складності залежно від конкретних потреб здобувачів та їх професійної спрямованості; стимулювання освітньої мобільності та ін.).

Отже, методика навчання історії у вищій школі має свою специфіку, яка зумовлена дією/впливом двох груп особливостей цього предмету: а) відмінностями методики навчання історії від методик навчання інших предметів, що вивчаються у вищій школі; б) особливостями методики навчання історії у вищій школі порівняно з загальноосвітньою, що обов'язково слід враховувати у процесі викладання.

Література:

1. Вовканич М. Д., Щербан Т. Д. Особливості об'єкта наукового дослідження в гуманітарних і природничих науках. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія : Педагогіка та психологія. 2019. Вип. 2 (1). С. 224–227.

2. Гончарова Н. О. Методика викладання історії у вищій школі: навч. посіб. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2009. 328 с.
3. Драч І. І., Чернишова Є. Р. Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі. *Теорія та методика управління освітою*. № 3. 2010. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7117/1/10dramhc.pdf>
4. Методика викладання історії у вищих навчальних закладах. Навчально-методичний комплекс з планами лекційних та семінарських занять, завданнями для самостійної та індивідуальної роботи для магістрантів історичного факультету (напрямок підготовки – «Історія») / укладач Т. П. Демиденко. Полтава, 2011. URL: <https://studfile.net/preview/9770516/>
5. Особливості навчання у ВНЗ. URL: <https://ua.kursoviki.com.ua/osoblivosti-navchannya-u-vnz>
6. Особливості пізнання в гуманітарних та природничих науках. URL: <https://studfile.net/preview/7354347/page:3/>
7. Петрушенко В. Парадигмальна роль соціально-гуманітарного пізнання в сучасному науковому пізнанні. *На шляху до синтезу філософії, релігії і науки : тези II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10–11 квітня 2009 року* / Нац. ун-т «Львівська політехніка», Кафедра філософії, Громадське об'єднання «Сходження». Львів : Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2009. С. 9–11.
8. Чим відрізняється гуманітарна наука від природної науки? URL: <https://moyaosvita.com.ua/osvita-2/chim-vidriznyayetsya-gumanitarna-nauka-vid-prirodnoi-nauki/>

Войтко Л. І.,
учителька історії та правознавства
Комунального закладу «Копайгородський ліцей»
Копайгородської територіальної громади
Жмеринського району Вінницької області

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ДЖЕРЕЛ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У 11 КЛАСІ

З розвитком медіакомунікацій, виробництва і споживання зображень візуалізація стає універсальною характеристикою сучасної культури, суттєвим фактором конструювання соціальних практик, стилів життя, світогляду сучасної людини, її ідентичності. Застосовно до освітнього процесу старшої ланки сучасної шкільної освіти, використання візуальних джерел на уроках історії в 11 класі дає можливість не лише урізноманітнити освітній процес, але й поглибити розуміння школярами історичних подій через різні зображення. Адже візуальні джерела допомагають учням краще уявляти епоху, розвивати критичне мислення та здатність аналізувати.

Проблемі використання візуальних джерел на уроках історії у 11 класі присвячено напрацювання вітчизняних дослідників та науковців: Д. Гонтар [1], П. Мороз [5; 6], О. Пометун [7], О. Шломи [8] та ін.

Мета роботи – характеристика методики використання візуальних джерел на уроках історії у 11 класі.

Слід зазначити, що об'єктом візуальних досліджень завжди є навколишня дійсність у всіх її видимих проявах. Для історика – це збережені сліди минулого – поселення, будівлі, предмети побуту, мистецтва та ін. Це – традиційно, те, чим займається етнографія, археологія та ін. Жива реальність минулого нам недоступна для прямого спостереження: ми можемо її побачити тільки через джерела (образотворчі, іконографічні, аудіовізуальні), для ХІХ-ХХІ ст. – перш за все, кіно-, фотодокументи, орієнтовані на зорове сприйняття відображеної ними реальності.

Серед цінних історичних матеріалів, які допомагають вченим в реконструкції минулого, особливе місце належить візуальним (образотворчим) джерелам (картина, скульптура, фотографія, карикатура, плакат, реклама, кінофільми та ін.). Зображення є найбільш доступним засобом збереження і передачі історичної інформації. Тому, це не просто ілюстрації, а важливі історичні джерела, які допомагають отримати нові знання про минуле [6, с. 81].

Галузь візуального наразі включає в себе як традиційні візуальні об'єкти – картини, фотографію, фільми, відео- та телесюжети, так і нові медіа, рекламу, міське середовище, дизайн, моду. Поява в другій половині ХХ ст. нових, в тому числі нехудожніх, об'єктів, розмивання меж між мистецтвом і немистецтвом значно розширило сферу візуального досвіду. Якщо раніше виробництво і споживання візуальних образів відбувалося в просторі музеїв, то тепер цю іншу реальність, що репрезентується медіа, ми сприймаємо саме як повсякденне. Але необхідно також зазначити, що проблема вивчення феномена візуального полягає не в фіксуванні його нових форм, а в

дослідженні впливу візуальних образів на життєвий світ людини, в розкритті їх активності і самостійності.

Візуальні джерела, такі як картини, малюнки, фотографії, плакати та карикатури тощо є незалежними історичними джерелами, що можуть надавати інформацію навіть більш цінну та змістовну, ніж текстові матеріали. Вони значно простіше піддаються різноманітним інтерпретаціям, відкриваючи більше можливостей для фантазії та особистих роздумів. Їх виразність і наочність роблять їх доступними та привабливими для сучасних учнів, сприяючи кращому засвоєнню історичного матеріалу.

В. Молоткіна доводить, що важливим компонентом шкільної історичної освіти є використання візуальних джерел, які охоплюють весь спектр наочності, що використовується на уроках історії [4, с. 230].

Тобто, візуальне джерело у дослідженнях історичного характеру співзвучне з сутністю поняття «наочність». Адже візуальні джерела, як і будь-який інший вид джерел, слугують основою для розвитку пізнавальної активності. Робота з ними вчить учнів мислити, міркувати, вилучати інформацію, помічати риси віддаленого минулого, вчити критично мислити тощо [2, с. 710].

Використання візуальних джерел на уроках історії у 11 класі передбачає формування особливих навичок роботи учнів з інформацією [1 с. 65].

На перший погляд, зорове сприйняття належить до найбільш простих видів психофізіологічної діяльності, заснованих на асоціативному розумінні і образному засвоєнні інформації. Але така думка багато в чому оманлива. Учень повинен мати досвід візуальної культури – це те, що часто називають «наочність», що дозволяє коректно сприймати, аналізувати, оцінювати, зіставляти візуальну інформацію. Окремо слід виділити завдання розпізнавання учнями візуальних кодів, ключі до цих кодів найчастіше знаходяться в сфері повсякденного або національного і можуть бути не очевидні глядачеві з майбутнього. Інакше кажучи, інтерпретація самого тексту

настільки ж важлива, наскільки і знання позатекстових (історичних, соціальних, економічних) параметрів його виробництва і функціонування.

Певні труднощі має вирішення проблеми співвідношення учнями візуальної інформації й тексту (вербалізації побаченого), знаходження оптимальної взаємодії цих знакових систем, що мають деякі спільні корені, але відмінних за своїми механізми функціонування (психофізіологічний і логічний) [8, с. 87].

Таким чином, у сьогоденні візуальні джерела, які вивчаються учнями на уроках історії у 11 класі, стали повністю рівноправними з текстовими, є абсолютно самостійними історичними джерелами і можуть нести інформації не менше, а навіть більше, ніж текст. До того ж вони набагато легше піддаються різноманітним тлумаченням, дають більше простору для уяви, більш яскраві, отже, більш придатні для сприйняття учнем.

В процесі викладання історії у 11 класі використовуються різні прийоми і методи, які активізують пізнавальну активність учнів, формуючи аналітичні вміння при роботі з візуальними джерелами. Це і логічний аналіз зображення, творча реконструкція «історії» героїв картин і діалоги з ними тощо. Загалом, аналіз візуальних матеріалів учнями базується на декількох основних методах та підходах: психоаналітичному, соціально-критичному, деконструктивістському, герменевтичному, семіотичному, структуралістському та дискурсивному. Кожен з них дає можливість по-своєму розглядати візуальні об'єкти, зокрема, через призму психології, соціальних контекстів, культурних структур, мовних та знакових систем або ж критичного ставлення до існуючих дискурсів. Історична конструкція повинна спиратися на закони психології, еволюції та/або діалектики і консенсусу, що дозволяють пояснити історичні процеси і явища.

Нові методологічні засади організації роботи з візуальним матеріалом на уроках історії у 11 класі проявляються і в тому, що сьогодні учень все частіше відіграє не тільки роль читача й інтерпретатора збережених історичних джерел, а й їх творця, як приклад – створювані учнями візуалізації

історичних подій шляхом презентацій, відео-проектів тощо. Застосування «неісторичних» методів усного опитування, анкетування, спостереження, експерименту, моделювання все частіше застосовується у процесі викладання історії у 11 класі, сприяючи появі нових методологічних моделей навчання [5, с. 147].

Сучасні навчальні посібники забезпечені безліччю різноманітних за змістом ілюстрацій, що дозволяє розкрити досліджувану епоху, зробити уявлення про неї більш яскравими і зрозумілими, а також – формувати в учнів аналітичні вміння.

О. Пометун та Н. Гупан зазначають, що основна дидактична мета цих ілюстрацій – навчити учнів аналізувати їх як джерело історичної інформації, здійснювати їх опис, оцінку та інтерпретацію, працюючи на різних рівнях мислення. А це можливо лише за умови опрацювання їх учнями за відповідними завданнями й запитаннями, що вміщені безпосередньо на сторінках підручника [7, с. 251].

Завдання вчителя полягає в тому, щоб доповнити матеріал уроку завданнями і запитаннями, спрямованими на пошукову діяльність. Успішна робота учнів з візуальними джерелами багато в чому залежить від керівництва вчителя, від правильно поставлених ним запитань і завдань, розроблених алгоритмів аналітичної діяльності з різними видами візуальних джерел.

На думку Ю. Малієнко, у підручниках нового покоління когнітивна візуалізація історичного матеріалу як навчально-пізнавальна модель активізує когнітивну, дослідницьку та творчу діяльність учнів, сприяє формуванню усіх складників предметної історичної компетентності, власних інтелектуальних практик старшокласників, розвиває критичне мислення [3, с. 157].

Наведемо алгоритм роботи з візуальними історичними джерелами, який може бути використаний під час проведення уроків історії у 11 класі:

1. Що саме зображено на картині, плакаті, у кінострічці тощо: сцена з повсякденного життя, політична подія, портрет або інше?
2. Коли відбуваються зображені події?

3. Як це можна визначити, і чи співпадає це з підписом, якщо він є?
4. Які дати публікації зображення, і яка мета його створення (особливо важливо для плакатів і карикатур)?
5. Де відбуваються події і які характерні ознаки цього місця?
6. Як це впливає на сприйняття зображеного?
7. Охарактеризуйте зображених осіб: до яких соціальних груп і типів вони належать? Чому саме ці учасники зображені?
8. Хто є автором зображення, яка його соціальна та політична позиція, а також ставлення до зображених подій?
9. Де і коли було оприлюднено це зображення – під час подій чи пізніше, в офіційних або опозиційних джерелах?
10. Чи є це зображення типовим для свого часу?
11. Чи відображає воно певні тенденції або явища, і наскільки повно та об'єктивно передає інформацію?

Отже, як вже згадувалося, серед цінних історичних матеріалів, які допомагають в реконструкції минулого, зокрема, і в освітньому процесі сучасної старшої школи, особливе місце належить візуальним джерелам (картина, скульптура, фотографія, карикатура, плакат, реклама, кінострічка та ін.). Зображення є найбільш доступним засобом збереження і передачі історичної інформації. Тому це не просто ілюстрації, а важливі історичні джерела, які допомагають учням отримати нові знання про минуле.

Література:

1. Гонтар Д. А. Компетентнісний урок історії як основа розвитку обдарованості особистості в умовах освітнього простору сьогодення. *Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості в умовах воєнного стану* : матеріали науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 23–25 червня 2022 р.). С. 65–68.
2. Капітан Л. Дослідження ролі вивчення історії у розвитку критичного мислення учнів та методів його підтримки в освітньому процесі. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. №1 (29). С. 705–713.
3. Малієнко Ю. Теоретичні засади візуалізації змісту підручників з історії для старшої школи у контексті компетентнісного навчання. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. № 23. С. 149–149.
4. Молоткіна В. Застосування візуальних джерел на уроках історії як засобу формування критичного мислення учнів. *Society. Document. Communication / Соціум. Документ. Комунікація*. 2023. № 18. С. 227–252.

5. Мороз П. В. Аналіз стану використання історичних джерел у навчанні історії в старшій школі. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 4. С. 142–153.

6. Мороз П. В. Роль фотографії як джерела інформації на уроках історії та громадянської освіти. *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови : реалії, досвід, перспективи*. 2023. С. 81–87.

7. Пометун О. І., Гупан Н. М. Візуальні джерела у підручнику з історії як засіб розвитку критичного мислення учнів. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. № 24. С. 241–255.

8. Шлома О. В. Використання практичних робіт на уроках історії. *Сучасні виклики української освіти : теоретичні засади та практичні рішення в педагогічній діяльності* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпро, Україна, 24 жовтня 2024 року). С. 86–92.

Волков М. С.,
здобувач вищої освіти магістерського рівня
Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя

ІСТОРІЯ ВІНАХОДІВ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ОБ’ЄКТ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ В 10–11 КЛАСАХ

Актуальність дослідження визначається зростаючою роллю технологій в сучасному світі та необхідністю формування у школярів цілісного уявлення про історичний розвиток людства через призму технологічних досягнень. Включення історії винаходів і технологій до шкільного курсу історії 10–11 класів сприяє поглибленому розумінню соціально-економічних, культурних і політичних процесів, а також розвитку критичного мислення та STEM-компетентностей учнів [3].

Метою дослідження є розробка теоретичних і методичних засад інтеграції історії винаходів і технологій у шкільний курс історії 10–11 класів, а також визначення оптимальних форм і методів навчання, що забезпечують ефективне засвоєння матеріалу та формування ключових компетентностей учнів. Завдання дослідження: визначити місце і роль історії винаходів і технологій у шкільному курсі історії 10–11 класів; розробити тематичне наповнення курсу з урахуванням вікових особливостей учнів; обґрунтувати вибір форм і методів навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів та формуванню технологічної компетентності.

У процесі дослідження використано комплекс загальнонаукових і

спеціальних історичних методів, зокрема: аналіз і синтез наукової літератури, джерел та навчально-методичних матеріалів для визначення стану дослідженості проблеми та виявлення основних тенденцій розвитку історії винаходів і технологій [5]; порівняльно-історичний метод для зіставлення різних технологічних епох і виявлення закономірностей їхнього розвитку; системний підхід для розгляду історії винаходів і технологій як складної, багатогранної системи, що перебуває у взаємодії з іншими сферами суспільного життя [3]; метод моделювання для розробки тематичного наповнення курсу та визначення оптимальних форм і методів навчання.

Історія людства нерозривно пов'язана з історією винаходів та технологій. Відкриття вогню, винахід колеса, писемності, металургії, книгодрукування, електрики, телефону, інтернету – кожен з цих винаходів радикально змінював спосіб життя людей, соціальні відносини, економіку, політику і культуру [2]. Вивчення історії винаходів і технологій дозволяє учням зрозуміти: технології є рушійною силою історичного процесу; винаходи є результатом творчої діяльності людини, її прагнення до пізнання світу та покращення умов життя [6]; розвиток технологій має як позитивні, так і негативні наслідки для суспільства та довкілля; сучасні технології є результатом тривалого історичного розвитку, а їхнє розуміння потребує знання історії [4].

Інтеграція історії винаходів і технологій у шкільний курс історії 10–11 класів може здійснюватися різними способами:

1. Включення окремих тем і питань до вже існуючих курсів всесвітньої історії та історії України. Наприклад, при вивченні промислової революції доцільно розглянути історію винаходів у текстильній промисловості, металургії, транспорті. При вивченні історії України ХХ століття – історію розвитку авіації, космонавтики, комп'ютерної техніки.

2. Розробка окремого інтегрованого курсу «Історія винаходів і технологій», який би поєднував знання з історії, фізики, хімії, біології, математики, інформатики [3].

3. Створення міждисциплінарних проектів, які б досліджували вплив технологій на різні сфери життя суспільства (економіку, політику, культуру, екологію) [3].

Тематичне наповнення курсу «Історія винаходів і технологій» може охоплювати такі розділи:

1. Технології первісного суспільства: відкриття вогню, винахід знарядь праці, землеробства, скотарства.

2. Технології стародавнього світу: винахід колеса, писемності, іригаційних систем, архітектурних споруд.

3. Технології середньовіччя: винахід книгодрукування, пороху, компаса, механічного годинника.

4. Технології Нового часу: промислова революція, винахід парового двигуна, електрики, телефону, радіо, автомобіля.

5. Технології XX–XXI століть: винахід комп'ютера, інтернету, мобільного зв'язку, атомної енергії, космічних технологій, біотехнологій, нанотехнологій [2].

При виборі тематичного наповнення курсу необхідно враховувати вікові особливості учнів, їхні інтереси та потреби, а також вимоги Державного стандарту базової середньої освіти. Важливо, щоб матеріал був представлений у доступній та цікавій формі, з використанням наочності, інтерактивних методів навчання, мультимедійних засобів [4].

Для ефективного викладання історії винаходів і технологій у старшій школі доцільно використовувати різноманітні форми і методи навчання, зокрема:

1. Повідомлення з використанням мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, історичних документів [4].

3. Семінарські заняття з обговоренням проблемних питань, дискусіями, аналізом конкретних прикладів [3].

3. Практичні роботи з моделювання технологічних процесів, конструювання простих пристроїв, проведення експериментів [6].

4. Екскурсії до музеїв науки і техніки, науково-дослідних інститутів, промислових підприємств [6].

5. Робота з історичними джерелами: аналіз патентів, технічних креслень, фотографій, відеозаписів [5].

6. Виконання індивідуальних і групових проектів з дослідження історії конкретних винаходів і технологій, їхнього впливу на суспільство та довкілля [1; 2].

7. Використання інтерактивних методів навчання: ділові ігри, рольові ігри, дебати, брейн-ринги, квести [4].

8. Застосування STEM-підходу, що передбачає інтеграцію знань з різних предметів (історії, фізики, хімії, математики, інформатики) для вирішення практичних завдань [3].

Вивчення історії винаходів і технологій є важливим компонентом шкільної історичної освіти, що сприяє формуванню в учнів цілісного уявлення про історичний розвиток людства, розвитку їхнього критичного мислення, технологічної компетентності та STEM-компетентностей. Ефективна інтеграція історії винаходів і технологій у шкільний курс історії потребує розробки відповідного тематичного наповнення, вибору оптимальних форм і методів навчання, використання сучасних освітніх технологій.

Література:

1. Желіба О. В. Своїми руками : проектна діяльність на уроках історії в 6-му класі НУШ. *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hBXj0qfbzXY> (Дата звернення: 22.02.2025).

2. Збірник матеріалів «STEM-тиждень – 2021». Київ: Видавнич. дім «Освіта», 2021. URL: https://yakistosviti.com.ua/userfiles/image/Z_STEM-tyzhden2021.pdf (дата звернення: 21.02.2025).

3. Як правильно писати тези доповіді для наукової конференції? *Magistr*. URL: <https://blog.magistr.ua/yak-pravylny-pysaty-tezy-dopovidi-dlya-naukovoyi-konferentsiyi/> (дата звернення: 21.02.2025).

4. Як писати тези: що таке тези і їх приклади. *На урок*. URL: <https://naurok.ua/student/blog/yak-pisati-tezi-scho-take-tezi-i-h-prikladi> (дата звернення: 21.02.2025).

5. Методично рекомендований алгоритм написання тез доповідей для висвітлення своєї наукової роботи на конференції. URL: <https://moodle.znu.edu.ua/mod/resource/view.php?id=373119> (дата звернення: 21.02.2025).

6. Найважливіші відкриття та винаходи людства, що змінили світ... Ч. 2. *Державне підприємство «Український інститут інтелектуальної власності» (УІВ)*. URL:

<https://iii.ua/uk/news/nayvazhlivishi-vidkrittya-ta-vinahodi-lyudstva-shcho-zminili-svit-chastina-ii> (дата звернення: 21.02.2025).

7. Презентація «Світові винаходи та Україна». *На урок*. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-svitovi-vinahodi-ta-ukra-na-324666.html> (дата звернення: 21.02.2025).

8. Тема 7. Ідеї – винаходи – відкриття. *Видавництво «Світлич»*. URL: <https://svitdovkola.org/metodic/yds2/7> (дата звернення: 21.02.2025).

9. Урок 6. Як роблять відкриття та створюють винаходи. *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=q442Ln1f8k> (дата звернення: 21.02.2025).

Ганзуленко В. П.,
кандидатка історичних наук,
директорка Запорізької гімназії № 80
Запорізької міської ради

ШКІЛЬНА ІСТОРИЧНА ОСВІТА: ВИКЛИКИ ТА ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ

Суспільно-політичні процеси, які відбувалися в Україні продовж останнього десятиліття, стали ключовими індикаторами необхідності реформування історичної освіти як такої. Переосмислення парадигм, нові підходи в навчанні, оновленні змісту, форм і засобів – стали нагальною потребою, адже нове покоління з кліповим мисленням фізіологічно не може сприймати значні масиви історичної інформації.

Проблема оновлення шкільної історичної освіти виступає об'єктом уваги не лише фахових спеціалістів (істориків, педагогів, співробітників академічних установ), але й широкої громадськості.

Цю проблему досліджували вітчизняні науковці у галузі освіти – К. Баканов, В. Власов, Н. Подоляк, О. Пошетун, С. Терно та інші [2; 5; 6; 7; 8]. Але і дотепер проблема шкільної історичної освіти вимагає належної уваги у площині державної політики.

З початком повномасштабної агресії російської федерації проти України «оголилася» та набула яскраво вираженого суспільного розголосу проблема реформування історичної освіти. Дискусії щодо змісту шкільного курсу історії України, часового та методологічного його компонентів, поєднання історичної та громадянської складової в рамках викладання історичних дисциплін, їх

співвідношення, обов'язковість складання історії під час ЗНО–НМТ активізувалися в суспільстві останнім часом з новою силою.

На нашу думку, системних змін та нових підходів вимагає методика навчання історії в закладах загальної середньої освіти. Адже саме під час шкільного навчання формуються ключові та предметні компетентності. Проте заявлені цілі та очікування, регламентовані нормативними документами у галузі освіти, досить часто не співпадають з кінцевими результатами навчання учнів. Так, запровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти передбачає такі вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у громадянській та історичній освітній галузі як: історико-хронологічне мислення, орієнтація в соціально-історичному просторі, критичне та системне мислення, усвідомлення та повага до прав та гідності, дотримання демократичних принципів, залучення до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем та інше [3]. Проте практика доводить, що через перевантаження змістовним наповненням, досить складно вчителю досягти зазначених цілей в повному обсязі.

Виникає доречне питання: як і чому навчати дитину під час викладання курсу історії, аби досягти поставлених державою обов'язкових результатів? Перед сучасною школою постає чимало викликів. Як правильно визначити дійсно доцільний і необхідний для кожної дитини обсяг та зміст історичних знань? Як досягти такого рівня освіти, який би задовольняв як інтереси дитини, так і державних стандартів? Яким чином сприяти самореалізації та саморозвитку дитини як під час навчання, так і у подальшому житті? Як досягти успішної інтеграції розвитку, навчання та виховання дитини в умовах викладання однієї історичної дисципліни?

Відповідь на всі ці питання вимагає глобального реформування історичної освіти. Як наслідок, реформована шкільна історична освіта має поєднати в собі та, водночас, збалансувати такі складові історичного знання як: історію державотворення, політики, економіки, культури, соціальної історії, а також історичних персоналій.

На жаль, сучасній українській шкільній історичній освіті притаманне не просто нерівномірне поєднання вище зазначених компонентів, а відверте домінування політичної історії.

Викликає занепокоєння відверте скорочення годин навчального плану на вивчення предметів історичної галузі та громадянознавства, що є неприпустимим, особливо в умовах осмислення російсько-української війни та формування молодого покоління свідомих українців, обізнаних в історичних процесах, здатних давати критичну оцінку подій, протидіяти пропаганді ворога тощо.

Актуальною залишається і проблема методичного забезпечення викладання історії.

Сучасні підручники, посібники, інші засоби навчання мають відповідати запитам історичної освіти та сьогодення. Проблема змісту шкільних підручників з історії неодноразово ставала предметом дискусії науковців, вчителів, здобувачів освіти та батьків. Змістовне наповнення підручника історії має включати не лише теоретичне та аксіологічне наповнення, але й вікову та мотиваційну відповідності. Від якості підручника, як інструменту навчання, залежить і якість самого навчання.

Окремого питання заслуговує можливість сприйняття навчального матеріалу учнями. Кожні десять років змінюється покоління здобувачів освіти. Це не просто зміна одних учнів іншими. Зміна поколінь вимагає нових підходів до навчання, адже змінюються й психологічні та фізіологічні особливості цих дітей. Тому шкільна історична освіта має постійно «пристосовуватися» до умов та викликів сьогодення. Кліпове мислення – новий феномен сучасності. Через стрімкий розвиток інтернет-ресурсів, телебачення та інших гаджетів молоде покоління все менше здатне мислити логічно. Більшість учнів 5–6 класів сприймають отриману інформацію поверхово та фрагментарно. Кліпове мислення таких учнів принципово відрізняється від понятійного (словесно-логічного) мислення, де використовуються поняття та логічні конструкції,

а не образи [4]. Історія, з її причинно-наслідковими зв'язками та широким понятійним апаратом, стає складною для сприйняття такими учнями, а отже, вимагає нових підходів до методики навчання.

Насамперед, від шкільного вчителя в значній мірі залежить уміння навчати учнів критично мислити, розвивати в них гуманістичне бачення світу, толерантного ставлення до представників інших соціальних, релігійних, расових, культурних груп та об'єднань. Саме вчитель має сприяти формуванню в учнів поваги до честі, гідності, прав та свобод інших. Повага до себе та інших, довіра та справедливість, гідність, чесність перед собою та іншими мають бути індикаторами виховної парадигми історичної освіти.

Незважаючи на значимість процесу формування національної ідентичності та патріотичного виховання, шкільна історична освіта має обов'язково базуватися на принципах гуманізму. Це питання особливо гостро виступає в умовах війни. Неможна допустити, аби молоде покоління під гаслами національної боротьби перейшло у своєму світосприйнятті межу від демократичних, гуманістичних засад до відверто шовіністичних.

Необхідно реально оцінювати і ризики, пов'язані з можливими психо-емоційними наслідками воєнних дій на покоління сучасних дітей. Школярі, які пройшли жахи війни, навряд чи зможуть спокійно сприймати історичний матеріал про військові події, перебіг воєнної кампанії російсько-української війни, воєнні конфлікти тощо.

Однією з ключових складових гуманістичного підходу в історичній шкільній освіті має стати навчання доброчесності.

Академічна доброчесність – поняття, яке останнім часом активно входить до кола освітніх та культурних питань. Формування етичних принципів поведінки, якими мають керуватися усі без виключення учасники освітнього процесу, повинно проходити наскрізною лінією під час навчання історії [1].

Таким чином, процес розвитку шкільної історичної освіти в Україні відбувається у складних і суперечливих умовах та, водночас, вимагає

загальнонаціональної консолідації уваги до необхідності її реформування. Перегляд парадигми та методологічних засад шкільної освіти є беззаперечною вимогою сьогодення.

Сучасна історична освіта школярів повинна спрямовуватись на реалізацію освітніх та виховних завдань державної політики, запитів суспільства, інтересів та потреб кожного окремого школяра. Уроки минулого повинні стати поштовхом до розбудови школи майбутнього.

Література:

1. Академічна доброчесність: практичний вимір. URL: <https://osvita.ua/vnz/akadem-dobrochesnist> (дата звернення 09.01.2025).
2. Власов В., Мороз П. Проблеми формування змісту шкільної історичної освіти. Матеріали «круглого столу» (Київ, 19 листопада 2002 р.). *Історія в школах України*. 2003. № 2. С. 2–5.
3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення 09.01.2025).
4. Корольчук М. Чим небезпечне кліпове мислення? URL: <https://learning.ua/blog/201902/chym-nebezpechne-klipove-myslennia> (дата звернення 09.01.2025).
5. Подоляк Н. Як подолати шлях від оновлення змісту до нової організації шкільної історичної освіти? (Книга: К. Баханов «Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти»). *Історія в школах України*. 2006. № 2. С. 41–42.
6. Пометун О., Фрейман Г. Сучасні цілі та завдання шкільної історичної освіти в Україні. *Історія України*. 2006. № 19. С. 8–13.
7. Терно С. Критичне мислення: методи та стиль навчання. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2019. Вип. 52. Т. 2. С. 183–189.
8. Томаченко О. В. Трансформаційні процеси у шкільній історичній освіті України. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/72027/21-Tomachenko.pdf?sequence=1> (дата звернення 09.01.2025).

Глушенок Н. М.,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри теорії та історії держави та права
Національного транспортного університету

ВИСВІТЛЕННЯ СТАНУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Формування висококваліфікованого фахівця вимагає забезпечити його багатокomпонентною системою як інтегрованих різнопредметних знань, так і

особистісних якостей. Автори праці «Міждисциплінарна інтеграція як один із ефективних засобів фундаменталізації вищої освіти», стверджують, що лише на основі міждисциплінарної інтеграції можливо усвідомлено використовувати потенціал фундаментальних і гуманітарних дисциплін для цілісного, комплексного розв'язання професійних завдань [5, с. 134–141].

Г. Онкович простежує історію поняття міждисциплінарна інтеграція. Так, «інтеграція» походить від латинського *integratio* – відновлення, поповнення, цілий, – тобто щось ціле, яке було з певних причин зруйноване, втратило свою цілісність, але потім відновило її завдяки взаємодії між елементами цього цілого [9, с. 74].

Перше офіційне визначення з'явилося 1961 року в педагогічному словнику та трактувалось як «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою» [3, с. 156]. У конкретному ж значенні міждисциплінарні зв'язки є виявом фактичних зв'язків між різними навчальними дисциплінами, що встановлюються під час навчання або у свідомості особистості. Якщо розглядати підхід до трактування міждисциплінарних зв'язків як прояву дидактичного принципу систематичності, що відображає загальне філософське поняття про зв'язок явищ і узгоджується з фізіологічним і психологічним поняттям про системність у роботі мозку, то як і всі інші дидактичні принципи, він обумовлює певну структуру змісту освіти, систему методів, засобів і форм навчання, спрямованих на формування світогляду індивіда, його переконань, особистісних якостей [10, с. 158].

Серед багатьох умов професійного розвитку особистості, вважає І. М. Козловська, на перший план виходять схильність і здібність до відповідного виду діяльності, які зумовлюють ефективне професійне навчання, інтерес до професії і задоволення від обраної професійної діяльності [7, с. 50]. Важливим наслідком інтеграції, вважає І. М. Козловська, є те, що вона сприяє узагальненню, ущільненню та зростанню інформаційної ємності наукового знання, тобто окремі поняття, закони і теорії переходять у ранг

загальних і дозволяють пояснити більше число конкретних властивостей і зв'язків [8, с. 211].

Досліджуючи міждисциплінарні зв'язки, Г. В. Ткачук наголошує, що саме поняття міждисциплінарних зв'язків є багатофункціональним. Воно розглядається і як дидактичний засіб розв'язку навчально-виховних завдань, і як педагогічний принцип. Поряд із багатофункціональним характером зв'язків доцільно відмітити і багатозначність їх змісту, оскільки вони не обмежуються змістом, методами і формами організації навчання. Такі зв'язки глибоко проникають у структуру освітнього процесу і в кінцевому рахунку орієнтовані на особистість студента, сприяючи його всебічному розвитку [10, с. 159].

Досліджуючи інтегративну складову освіти, Є. А. Клепко вважає, що методи універсалізації та енциклопедизації інформації за наявного обсягу інформації, який щоденно зростає, стають неефективним [6, с. 26].

Такої ж думки дотримуються автори праці «Фундаменталізація професійної підготовки у вимірі європейського освітнього простору», зазначаючи, що важливим компонентом інтегрування знань є виділення у змісті освіти фундаментальних, генералізуючих понять, теорій та законів, за допомогою яких виявляються існуючі у системі причинно-наслідкові та корелятивні зв'язки [4, с. 7–13].

Таким чином, говорячи про інтеграцію, у педагогічних роботах мається на увазі не лише віднаходження системи знань, яка демонструє єдність науки. Інтегративні процеси у педагогіці покликані забезпечити фундаментальність освіти, тобто, «не допустити втрати часу у підготовці молодого покоління до майбутнього, яке нікому не відоме» [6, с. 79].

Так, у праці «Інтегральний підхід до аналізу проблем професійної освіти» О. Вознюк веде мову про два своєрідні цільові парадигмальні полюси професійної освіти: підготовку вузького спеціаліста, компетентного у своїй вузькій галузі (парадигма вузькопрофесійної освіти) і формування цілісної гармонійної особистості (гуманістична парадигма). Дослідник аналізує головні проблемні аспекти розвитку універсального багатовекторного

спеціаліста. А саме: 1) розробка інтегральних навчальних курсів, які б у єдиному навчально-професійному просторі поєднували досягнення багатьох наук; 2) розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів і багатого рольового репертуару; 3) формування самосвідомості майбутнього фахівця; 4) формування позитивної внутрішньої мотивації вихованців до навчальної та професійної діяльності, що реалізується шляхом формування їх творчої особистості; 5) розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця, що зумовлюється синергетичним принципом «талант – це сума талантів і здібностей», оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності [2].

Автори праці «Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи» також акцентують увагу на створенні нового покоління проблемно орієнтованих курсів, реалізація яких потребує від студентів та викладачів міждисциплінарного синтезу і об'ємного поліпредметного системного бачення [1].

Література:

1. Бабак В., Лузик Е. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції і перспективи. *Вища освіта України*. 2003. № 1. С. 78–83.
2. Вознюк О. Інтегральний підхід до аналізу проблем професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2009. № 2. С. 11–20.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
4. Дмитриченко М. Ф., Русановський О. К., Сидоренко В. К., Терещук Г. В. Фундаменталізація професійної підготовки у вимірі європейського освітнього простору. Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. Харків : УПА, 2005. Вип. 9. С. 7–13.
5. Дмитриченко М. Ф., Хорошун Б. І., Язвінська О. М., Глушенок Н. М. Міждисциплінарна інтеграція як один із ефективних засобів фундаменталізації вищої освіти. *Фундаменталізація професійної підготовки у вимірі Європейського освітнього простору: Педагогіка і психологія, проблеми освіти* : зб. наук. праць / ред. кол.: М. Ф. Дмитриченко (гол. ред.) та ін. Київ : НТУ, 2010. 220 с.
6. Клепко Є. А. Інтегративна освіта і поліморфізм знання: монографія. Київ; Полтава; Харків, 1998. 360 с.
7. Козловська І. Розвиток особистості майбутнього фахівця в контексті інтегративного підходу. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти* : зб. наук. праць / за заг. ред. Л. В. Барановської. Київ : НАУ, 2022. С. 48–50.
8. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 464 с.
9. Онкович Г. Міждисциплінарна інтеграція в гуманітарних дослідженнях. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 73–81.

10. Ткачук Г. В. Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання : дис. ... док. пед. наук: 13.00.02 / Національний пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 447 с.

*Грицишина Р. С.,
випускниця магістратури
Запорізького національного університету 2025 р.*

*Терно С. О.,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри джерелознавчих студій та
суспільних комунікацій,
завідувач Навчально-наукової лабораторії
модерної історії України та
інноваційних освітніх технологій
Запорізького національного університету*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 9-МУ КЛАСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Відповідно до п. 1. ст. 12 Закону України «Про освіту» спільними для всіх компетентностей є уміння критично та системно мислити, логічно обґрунтовувати свою позицію, оцінювати ризики, ухвалювати рішення тощо. Відтак розвиток критичного мислення є однією з ключових вимог до навчання історії. В умовах інформаційного суспільства, коли учні постійно стикаються з величезним потоком даних, вміння критично оцінювати інформацію, аналізувати її та формулювати власні обґрунтовані висновки є життєво необхідним.

Критичне мислення – це складний когнітивний процес, який включає уміння побачити перспективу, оцінити різноманітні позиції, розв’язки, проаналізувати інформацію, надати оцінку наявним даними, проінтерпретувати факти, розглянути різні точки зору та аргументовано сформулювати власну позицію [4].

У 9-му класі в учнів активно формуються світоглядні орієнтири та громадянська позиція. Відтак, розвиток критичного мислення в цей період набуває особливої актуальності. Своїм завданням вбачаємо аналіз

особливостей розвитку критичного мислення учнів 9-го класу на уроках історії та розроблення методичних рекомендацій щодо навчання історії школярів 9-го класу на засадах розвитку критичного мислення.

Теоретичні основи розвитку критичного мислення розроблялися багатьма відомими педагогами та психологами, серед яких Джон Дьюї, Роберт Енніс, Меттью Ліпман та інші. Кожен з цих дослідників розглядав різноманітні аспекти критичного мислення, проте всі вони єдині в тому, що це активний, цілеспрямований процес, спрямований на отримання обґрунтованого знання та прийняття зважених рішень.

Приміром, Джон Дьюї розглядав критичне мислення як «активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якого переконання або передбачуваної форми знання у світлі підстав, що його підтримують, і подальших висновків, до яких воно веде». Він наголошував на важливості рефлексії, сумніву, пошуку доказів та перевірки гіпотез у процесі мислення [5].

Роберт Енніс визначав критичне мислення як «розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на вирішенні того, у що вірити і що робити». Він виділив навички та диспозиції, необхідні для ефективного критичного міркування, такі як аналіз аргументів, оцінка доказів, ідентифікація упереджень, формулювання висновків тощо [6].

Меттью Ліпман розглядав критичне мислення як «мислення вищого порядку, що характеризується ясністю, точністю, логічністю, глибиною, широтою та справедливістю». Він наголошував на важливості діалогу, аргументації, співпраці у розвитку критичного мислення [7].

Як зазначають Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл, «критичне мислення – це не просто навичка, а спосіб життя, який впливає на всі аспекти нашого існування» [3]. Людина з розвиненим критичним мисленням дійсно не просто споживає інформацію, вона її осмислює, ставить під сумнів, шукає докази та контраргументи. Вона не боїться помилятися, адже помилки для неї – це можливість для зростання та розвитку.

Але як розпізнати критичне мислення на практиці? Як зрозуміти, чи мислимо ми критично в тій чи іншій ситуації? Вчителю варто звертати увагу учнів на основі маркери, які вирізняють критичне мислення.

До ключових принципів критичного мислення слід віднести:

- цілеспрямованість (чітке усвідомлення мети мислення);
- усвідомленість (усвідомлення власних когнітивних процесів);
- рефлексивність (здатність до самоаналізу та самокритики);
- обґрунтованість (грунтування висновків на фактах та цінностях);
- гнучкість (здатність розглядати проблему з різних точок зору).

До основних ознак критичного мислення, на які вчителю варто звертати увагу учнів, слід віднести:

- здатність аналізувати та оцінювати інформацію;
- вміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки;
- здатність формулювати власну думку та аргументувати її;
- вміння розглядати проблему під різними кутами зору;
- готовність змінювати свою думку на підставі переконливих аргументів.

Значення критичного мислення в освітньому процесі важко переоцінити. Воно забезпечує більш глибоке розуміння навчального матеріалу, розвиває аналітичні здібності, дозволяє сформулювати власну позицію, сприяє більш ефективному вирішенню проблем та успішній самореалізації учнів у сучасному світі.

Як свідчить наш аналіз, програма з історії для 9-го передбачає розвиток критичного мислення, спонукаючи вчителя організувати аналіз історичних подій, явищ та процесів. Програма акцентує увагу на інтеграції знань, розвитку дослідницьких навичок та здатності учнів формулювати власну позицію на основі різноманітних джерел.

Відповідно до вимог програми передбачена робота із суперечливими питаннями історії: учням пропонується проаналізувати події та явища, які мають різні трактування в історіографії. Наприклад, вивчаючи соціально-

економічний розвиток українських земель у складі Російської та Австрійської імперій, учні можуть порівнювати погляди істориків на вплив реформ Марії-Терезії та Йосифа II на західноукраїнських землях [2]. Така діяльність сприяє розвитку умінь порівнювати, оцінювати та обґрунтувати висновки.

Навчальна програма передбачає використання не тільки підручників, але й історичних документів, карт, статистичних даних, фотографій, відеоматеріалів та усних свідчень. Наприклад, при вивченні українського національного відродження учні можуть аналізувати відомі твори Тараса Шевченка, порівнювати їх з виступами діячів Кирило-Мефодіївського братства та документами тогочасної адміністрації. Внаслідок опанування теми школярі навчаються розрізняти факти та інтерпретації, простежувати зв'язки між джерелами та створювати цілісне уявлення про історичний процес.

Учням пропонується самостійно шукати відповіді, обговорювати альтернативні варіанти і формулювати власні висновки. Наприклад, у рамках вивчення причин і наслідків скасування кріпосного права в українських губерніях, школярі можуть моделювати можливий розвиток подій за умов відсутності реформ або обговорювати, наскільки реформи відповідали потребам українського суспільства [2]. Така діяльність дозволяє учням опанувати одну з найважливіших навичок критичного мислення – формулювання запитань. Також вона спонукає до аналізу альтернатив та формулювання аргументованої позиції.

Реалізація програми супроводжується низкою серйозних викликів. Одна з проблем – це відсутність чітких критеріїв, за якими можна оцінювати рівень розвитку критичного мислення учнів. Невизначеність у цьому аспекті створює додаткове навантаження на вчителів, ускладнює моніторинг прогресу. Уроки історії мають регламентовану кількість. Брак часу обмежує можливості для проведення інтерактивних вправ та обговорень, які є ключовими для розвитку критичного мислення. Учителям доводиться спрощувати зміст занять, що негативно позначається на розвитку критичного мислення.

Варто відзначити, що розвиток критичного мислення значною мірою залежить від кваліфікації педагогів [4]. Далеко не всі вчителі історії проходили навчання чи тренінги, які б дозволили їм адаптувати свою методику навчання. Цей фактор знижує ефективність програми та стримує її потенціал.

Розвиток критичного мислення в процесі вивчення історії відіграє вирішальну роль у сучасній освіті. Історія як наука про минуле допомагає формувати аналітичні здібності, вчитися оцінювати інформацію та робити аргументовані висновки. Цей процес вимагає системного підходу, який враховує сучасні виклики освіти та особливості мислення учнів у різні вікові періоди [1].

Сьогодні вчителі історії стикаються з непростим завданням: як не лише ознайомити учнів з датами та подіями, але й навчити їх думати критично, аналізувати, робити висновки. Адже історія – це не сухий перелік фактів, а живий процес, що потребує осмислення та розуміння. Критичне мислення дає учням ключ до глибинного сприйняття історичних процесів, допомагає розгледіти причини та наслідки подій, сформулювати власну думку про минуле і сьогодення. Тому саме інноваційні методи навчання стають тим інструментом, який дозволяє вчителю запалити в учнях іскру дослідника, спонукати їх до самостійного пошуку істини.

В ході аналізу теорії та практики розвитку критичного мислення можна стверджувати, що найкраще для реалізації цього завдання в 9-му класі слід використовувати наступні методи:

- методи проблемного викладу передбачають створення на уроці проблемних ситуацій, які потребують від учнів аналітичного підходу, вміння знаходити та інтерпретувати інформацію, формулювати власну думку та аргументувати її. Учитель ставить перед учнями проблемне питання або завдання, яке потребує дослідження та пошуку рішення. Учні мають самостійно або в групах проаналізувати ситуацію, висунути гіпотези, зібрати необхідну інформацію та запропонувати шляхи вирішення проблеми.

Важливо, щоб учні усвідомлювали, що на одне й те ж питання може існувати кілька точок зору, і вміли критично оцінювати їх;

- дослідницький метод передбачає активну участь учнів у дослідженні історичних подій та явищ. Учитель виступає в ролі організатора дослідницької діяльності учнів, допомагає їм формувати тему дослідження, визначати джерела інформації, аналізувати та інтерпретувати отримані дані. Учні можуть працювати з історичними документами, архівними матеріалами, статистичними даними, картами, фотографіями та іншими джерелами. Результатом дослідження може бути презентація, доповідь, есе або інший творчий продукт;

- метод проєктів передбачає самостійну роботу учнів над творчим завданням. Учні обирають тему проєкту, визначають його мету, розробляють план роботи, збирають необхідну інформацію, аналізують її та представляють результати своєї роботи. Проєкти можуть бути індивідуальними або груповими, залежно від складності теми та кількості учасників. Важливо, щоб проєкт мав практичне значення та був спрямований на вирішення конкретної проблеми;

- інтерактивні методи навчання передбачають активну взаємодію учнів між собою та з учителем. До таких методів належать дебати, рольові ігри, мозковий штурм, аналіз ситуацій, робота в групах, метод «коло ідей» та інші. Інтерактивні методи сприяють розвитку комунікативних навичок учнів, вчать їх аргументувати свою точку зору, слухати та поважати думку інших, а також знаходити компроміси.

До прийомів розвитку критичного мислення слід віднести:

- робота з текстами: аналіз історичних документів, наукових статей, літературних творів та інших текстів, що дозволяє учням розвивати вміння критично оцінювати інформацію, виокремлювати головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати різні точки зору та формувати власні висновки. Учитель може пропонувати учням різні завдання, наприклад,

скласти план тексту, виділити ключові слова, сформулювати питання до тексту, порівняти різні точки зору, тощо;

- аналіз візуальних джерел: робота з картами, карикатурами, фотографіями, ілюстраціями, схемами та іншими візуальними матеріалами, що допомагає учням розвивати вміння інтерпретувати інформацію, представлену у візуальній формі. Учитель може пропонувати учням завдання на аналіз візуальних джерел, наприклад, описати зображення, визначити його основну ідею, порівняти різні зображення, зробити висновки на основі аналізу візуальної інформації;

- вправи з аргументації: завдання на аргументування своєї точки зору є важливим компонентом критичного мислення. Учитель має створювати на уроці умови для розвитку цього вміння, пропонуючи учням завдання на формулювання тез, пошук аргументів на їх підтримку, а також на спростування аргументів. Важливо, щоб учні вміли чітко та логічно висловлювати свої думки, наводити переконливі аргументи та підкріплювати їх фактами.

Важливим етапом уроку є рефлексія, коли учні аналізують свої думки та враження від уроку. Рефлексія може бути індивідуальною або колективною. Учні можуть записувати свої думки в щоденник вражень, писати коротке есе або обговорювати результати своєї роботи в класі. Рефлексія допомагає учням усвідомити, як нові знання змінюють їхнє сприйняття історії.

Розвиток критичного мислення є важливим для становлення всебічно розвиненої особистості, здатної оцінювати інформацію та ухвалювати обґрунтовані рішення. Важливо зазначити, що успіх розвитку критичного мислення учнів на уроках історії залежить від професійної компетентності вчителя, його вміння організувати навчальний процес таким чином, щоб учні мали можливість активно застосовувати свої знання та вміння на практиці.

Історія як навчальний предмет має значний потенціал для розвитку критичного мислення школярів у 9-му класі. Аналіз історичних джерел, вивчення різних точок зору на історичні події, розв'язання проблемних

ситуацій – все це сприяє активному осмисленню, аналізу, оцінці та формуванню власних висновків. Використання цих методів і прийомів сприятиме формуванню в учнів ключових компетентностей ХХІ століття, необхідних для успішної самореалізації в сучасному світі.

Розвиток критичного мислення на уроках історії – це інвестиція в майбутнє України. Адже саме від критично мислячих громадян залежить її розвиток та процвітання. Становлення критично мислячої особистості – це важливий крок на шляху до створення сильного громадянського суспільства, здатного протистояти викликам сучасності та будувати успішне майбутнє для країни.

Література:

1. Загальна психологія : підручник для студентів вищ. навч. закл. / С. Д. Максименко та ін. Київ : Форум, 2000. 543 с.
2. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2022. 157 с. URL: <https://surl.li/bqhbhb> (дата звернення: 16.11.2024).
3. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів». Київ : Міленіум, 2001.
4. Терно С. О. Критичне мислення: методи та стиль навчання. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2019. С. 183–189.
5. Dewey J. How we think. Boston : D. C. Heath & Co, 1910. 224 p.
6. Ennis R. H. A
logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*. 1985. Vol. 43, no. 2. P. 44–48.
7. Lipman M. Thinking in education. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 272 p.

Грушева Т. В.,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри новітньої історії України
Запорізького національного університету

МУЗЕЙ ЯК ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ЗАКЛАД: УКРАЇНСЬКИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Музеї в сучасному культурному просторі України відіграють багатопланову роль. У першу чергу – це платформа для формування

культурного простору та збереження історичної пам'яті. Така роль визначає специфіку культурно-освітньої та просвітницької діяльності музеїв. Науковий інтерес до соціальних функцій музеїв актуалізували фахівці різних галузей (історії, філософії, педагогіки, соціології, психології тощо). Серед важливих досліджень виділимо роботи Алли Киридон «Музеї як інституції пам'яті» (2015 р.) та Поліни Вербицької «Нові підходи до вдосконалення просвітницької діяльності музею» (2014 р.). Визначення науковцями мети, завдання, специфіки діяльності музею як просвітницького закладу фокусує увагу громадськості, музейних працівників, працівників сфери культури та рекреації на можливостях сучасних музеїв, чия практика в сучасних умовах ширше ніж експозиційна та екскурсійна діяльність.

Советські роки відзначилися поширенням ідеологічних переконань через музейну мережу, що дозволило зробити головним аспектом діяльності музеїв їхню агітаційно-пропагандистську роботу. Тому український досвід організації музеїв як просвітницьких закладів обмежений роками з часу відновлення незалежності. Це – якісно новий етап, пов'язаний із усвідомленням ролі музеїв у домінуючій культурі країни та появою можливості використати європейський досвід організації музейного простору.

Розв'язуючи проблему культури історичної пам'яті, Лариса Нагорна робить слушний висновок, що спроби зазирнути за «завісу часу» є утопічними, людина не може повернутися в минуле. У той же час можна змодельовати умовний відрізок минулого. «Від того, хто і з якою метою здійснює цю операцію, залежить не лише вигляд моделі, але й її суспільний резонанс» [6, с. 12].

Відзначимо актуальні акценти учених на ролі музею як соціального інституту, що дозволяє визначити ефективність музейної комунікації з аудиторією та межі впливу музею на ціннісні орієнтири суспільства [3]. Очевидним сьогодні є розширення меж музейної педагогіки, яка стала інструментом реалізації освітнього потенціалу музеїв, відповіддю на суспільні потреби та визначає його соціальну місію. Аналізуючи українській досвід

музейної роботи, зауважимо, що сучасна роль музеїв представлена в контексті соціокультурних інституцій, які включені в поле домінуючої культури. Саме це уможливлює трансляцію основних концептів історичної пам'яті та є складовою політики пам'яті. Актуальним є акцент на можливості ілюстрації в музеях магістральних цінностей соціуму, що робить ці установи провідними соціокультурними інституціями, які мають формувати систему цінностей [7, с. 19].

Новий вектор у науково-просвітницькій роботі музеїв, спрямований на популяризацію історичних знань, вимагає впровадження інноваційних технологій у музейну справу. Варто визнати, що вони поширюються із обережністю. Якщо інтерактив є сьогодні розповсюдженим явищем у музеях, то нові форми просвітницької роботи співробітники використовують неактивно, залишаючи перевагу за екскурсією [2, с. 40]. При аналізі українського досвіду є помітним використання технології «storytelling», методів діалогічного спілкування, театралізації, що стимулює у відвідувачів музею формулювання самостійних висновків, інтерпретації подій [5, с. 39]. Так сучасний музейний простір України відповідає на виклики сьогодення, залишаючись відкритим до комунікації із культурою Заходу.

Розвиток музейної справи в західному світі має свої закономірності. У ХХ столітті значення музейної інформації почалося переосмислюватися, а музейна педагогіка виокремила в галузь діяльності, що здійснювала трансляцію культурного та соціально-історичного досвіду. Сучасні українські науковці, аналізуючи музеезнавчі дослідження галузі музейної комунікації, часто звертаються до висновків А. Ліхтварка про підхід до відвідувача як учасника діалогу, ідеї «педагогізації» музейної експозиції Г. Кершенштейнера, теорії музейної комунікації Д. Камерона, педагогічної методики організації занять у музеї для школярів Г. Фройденталя. Поширеними стали ідеї Ф. Вайдахера, які стосувалися збірного поняття «програми» (різні музейні заходи культурно-освітньої роботи) [2, с. 40]. Перелічені автори є часто цитованими в українській науковій літературі. І це свідчить про те, що їхні

висновки не втратили актуальності.

Усвідомлюючи та аналізуючи трансформації, які стосувалися діяльності європейських музеїв у першій половині ХХ ст., науковцям не варто забувати, що зміна парадигми музеології наприкінці ХХ ст. знову зазнала змін. Інтелектуальна течія постмодернізму по-новому осмислила політичні та культурологічні проблеми. У зв'язку із цим концепції сучасного музею були оновлені.

Аналізуючи зарубіжний досвід ролі музеїв у соціокультурному та економічному житті країни, О. Кузьмук звертає увагу на розумінні музеїв як багатофункціональних закладів соціальної інформації. Сучасні європейські музеї стають центрами навчання та освіти і презентують національну культурну та історичну спадщину. Прикметно, що музеї надають громадськості інтелектуальну платформу для пізнання етнічної ідентичності та виступають засобом боротьби з декультурацією (незнання власних культурних здобутків) [4].

Паралельно із такими настановами для організації музейного простору все голосніше звучать пропозиції перетворення музеїв на складову індустрії дозвілля. Це вимагає осучаснення експозицій: впровадження нових форм представлення музейного контенту та музейної комунікації, використання інтерактиву, включення розваг у музейну програму тощо. Кінцевий результат може не нагадувати сучасні музеї. Це може більше нагадувати кав'ярню чи громадський центр мистецтв [1].

Отже, сьогодні в європейських країнах музеї є включеними в рекреаційний простір та беруть вектор перетворення їх на розважальні центри, що вимагає оновлення підходів до культурно-масової та просвітницької роботи музеїв. Питання чи призведе це до втрати музеями ролі транслятора історичної пам'яті залишається дискусійним. Сьогодні в Україні немає «залізної завіси», досвід передових країн є доступним. Але при запозиченні музейних практик варто зважувати на те, що переважна більшість європейських країн пройшли історичний шлях, коли національній ідентичності нічого не загрожувало. Інша

ситуація є в Україні, де розвиток та збереження української національної ідентичності, що тісно пов'язана з історичною пам'яттю, є складовою національної безпеки України в умовах новітньої російсько-української війни.

Тому наголошуємо на необхідності дослідження європейського досвіду в організації музейної діяльності та врахуванні українських реалій при плануванні роботи музеїв як просвітницьких центрів. Важливо використати історико-культурний потенціал музеїв, реалізувати просвітницькі програми для дітей і дорослих (метою музейної політики має стати завдання привабити більшу кількість відвідувачів). Оновлення експозицій повинні включати використання новітніх цифрових технологій, цікаве/експресивне експонування предметів, простір для дослідження. Віртуалізація музею має бути реальністю, як і представлення інформації іноземними мовами, у тому числі і за допомогою аудіогідів.

Таким чином, музеї в сучасній Україні мусять бути такими, які не втрачають функцію збереження пам'яті, здатні формувати новий спосіб мислення у громадян та реалізувати свій просвітницький потенціал.

Література:

1. Simon N. The Participatory Museum. URL : <http://www.participatorymuseum.org/read/>
2. Бондарець О. В. Освітні моделі музею та специфіка освітньої діяльності на сучасному етапі. *Maricteriум*. 2018. Випуск 71. С. 36–42.
3. Ковальчук Є. Культурно-освітня діяльність музейних закладів як складова музейної комунікації (за результатами соціологічних досліджень). URL: https://volyn-kraymus.at.ua/publ/kulturno_osvitnja_dijalnist_muzejnikh_zakladiv_jak_skladova_muzejnoji_komunikaciji_za_rezultatami_sociologichnikh_doslidzhen/1-1-0-97
4. Кузьмук О. Роль музеїв у культурному та соціально-економічному розвитку країни: зарубіжний досвід. Аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень. 2010. URL : <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/rol-muzeiv-u-kulturnomu-ta-socialno-ekonomichnomu-rozvitku>
5. Музейна педагогіка в науковій освіті / За наук. ред. С.О. Довгого. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2020. 334 с.
6. Нагорна Л. Культура історичної пам'яті. *Культура історичної пам'яті: європейський та український досвід*. За загальною редакцією Ю. Шаповала. Київ : ІПІЕНД, 2013. С. 9–34.
7. Червінська І. Музейна педагогіка як інструмент взаємодії закладів освіти і музеїв у сучасному соціокультурному просторі. *Освітні обрії*. 2019. № 2 (49). С. 16–21.

*Донець Т. П.,
старша викладачка кафедри педагогіки і методики
викладання історії та суспільних дисциплін
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені
Т. Г. Шевченка*

НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Однією з характерних рис періоду розвитку сучасної цивілізації є її швидка зміна. Людство вступило в новий етап розвитку – інформація та інформаційні процеси стають однією з найважливіших складових життя людини і суспільства, що зумовлено безперервним розвитком глобальної інформатизації та комп'ютеризації різних сфер діяльності людини. Система освіти при цьому повинна постійно еволюціонувати, адаптуючись до викликів сучасного світу. Один із ключових аспектів цієї еволюції – це вибір вчителем організаційної форми навчання, яка б повною мірою забезпечила взаємодію між ним та учнями, створюючи умови для максимального засвоєння знань та розвитку навичок. Однією з відповідей на ці виклики є вдосконалення традиційних та розвиток і впровадження нових організаційних (нетрадиційних) форм навчання.

Організаційна форма навчання – це спеціально структурована та збагачена змістом система навчального та виховного спілкування, взаємодії та відносин між вчителем та учнями. Вона функціонує як гармонійна єдність завдань, мети, вивченого матеріалу та методологічного підходу. Окремі та ізольовані форми навчання, наприклад: урок-гра, лекція, практична робота, семінар, екскурсія тощо мають власне окреме освітнє значення. Вони сприяють засвоєнню конкретних фактів, узагальнень, висновків та відпрацювання окремих умінь і навичок. Система різноманітних форм організації навчання дозволяє розкривати циклічні розділи, теми, теорії та концепції, а також використовувати взаємозалежні навички і зміни. Форма навчання має загальний навчальний і виховний контекст і сприяє формуванню системних знань та особистісних якостей учнів.

Наша держава потребує формування нової генерації людей, які будуть відбудовувати країну після війни. Це мають бути виховані й освічені люди з великою кількістю креативних ідей, направлених своїми думками на розвиток і створення чогось нового. Якісний результат шкільної освіти і формування знань з конкретного предмета можливі лише завдяки залученню всіх дітей з класу до активної участі на уроці. В умовах стандартних уроків це зробити надзвичайно складно, тому для реалізації цієї мети необхідно використовувати нетрадиційні методи навчання. За допомогою нетрадиційних занять вирішуються проблеми диференціації навчання, організації самостійної пізнавальної діяльності учнів, фізичного експерименту. Активне введення у традиційний навчальний процес різноманітних розвивальних занять, специфічно вкладених у розвиток особистісно-мотиваційної і аналітико-синтетичної сфер дитини, пам'яті, уваги, просторової уяви та інших важливих психічних функцій, є однією з найважливіших завдань педагогічного колективу [6, с. 41–45].

Дослідженням нетрадиційних уроків займалися такі вчені як Г. Песталоцці, Ф. А. Дістервег, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський. На сучасному етапі проводяться дослідження з даної теми такими вченими та педагогами як М. Скрипник, Л. О. Онофрійчук, М. С. Савченко, Л. Е. Бекірова, О. І. Пометун, Н. В. Кудикіна, О. В. Бодня та ін. [8, с. 10].

Орієнтація сучасної школи на гуманізацію процесу освіти та різнобічний розвиток особистості дитини передбачає необхідність гармонійного поєднання власне навчальної діяльності, в рамках якої формуються базові знання, вміння та навички, з творчою діяльністю, пов'язаною з розвитком індивідуальних задатків учнів, їх пізнавальної активності.

Нові стандарти потребують інноваційного підходу до навчання учнів. Пошук нових форм і прийомів організації навчання та виховання школярів у наш час – явище не тільки закономірне, але й необхідне. У закладах загальної середньої освіти особливе місце посідають такі форми занять, які

забезпечують активну участь на уроці кожного учня, підвищують рівень знань та індивідуальну відповідальність школярів за результати навчальної праці. Це можна успішно вирішувати через технологію нестандартних форм навчання та виховання [2, с. 35].

Нетрадиційні форми навчання – це форми проведення уроку, що виникли в нашій країні відносно недавно, приблизно у 70–80 рр. XX ст., коли гостро стало виявлятися зниження пізнавальних інтересів молодших школярів до навчання. З того моменту було опубліковано безліч статей та досліджень, присвячених цій проблемі. З появою ІКТ-технологій педагоги дедалі частіше почали звертатися до нестандартних форм проведення уроків, оскільки вони вносять в життя цікавий, мотивований процес навчання [4, с. 15].

За допомогою нетрадиційних уроків можна вирішити проблему диференціації та індивідуалізації навчання та організацію самостійної пізнавальної діяльності учнів. Одним із перших вчених, які звернулися до перегляду традиційних основ традиційного навчання, спрямованого до чуттєвої сфери та розробили основи смислового навчання, був К. Роджерс [6, с. 42].

Розвиток форм уроку викликаний також прагненням протистояти небезпечній тенденції зниження інтересу школярів до занять, що виявилася ще з середини 70 рр. XX ст. і, на жаль, нині продовжує посилюватися.

О. Антипова, Л. Розвадовська та В. Паламарчук, простежуючи історію розвитку уроку як основної форми навчання в закладах загальної середньої освіти, зауважують, що нестандартні заняття виникали тоді, коли в суспільстві відбувалися кардинальні зміни, освітні реформи [8, с. 11].

Думки вчителів про нестандартні заняття відрізняються: одні вважають їх прогресом педагогічної думки, правильним кроком до демократизації навчального закладу, а інші вважають такі уроки небезпечним порушенням педагогічних принципів, вимушеним відходом учителів під тиском учнів, які не бажають та не вміють серйозно працювати.

В. В. Ягупов та І. П. Підласий стверджують, що нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, яке має нетрадиційну (невстановлену) структуру [8, с. 12].

Отже, нетрадиційний урок – це імпровізація навчального заняття. Такий урок включає прийоми і методи різних форм навчання. Він заснований на спільній діяльності вчителя та учнів, зацікавленому пошуку, апробуванні нових форм роботи, що зрештою впливає на активізацію пізнавальної активності учнів на уроках та підвищення ефективності навчання.

Ефективність нетрадиційних форм навчання та розвитку добре відома, оскільки такі заняття наближають шкільне навчання до життя, реальної дійсності. Багато вчителів шукають різні способи поживлення уроку, залучення учнів до активної роботи, різноманітності форм пояснення нового матеріалу [9, с. 32].

Звичайно, в жодному разі не можна відмовлятися від традиційного уроку як основної форми навчання та виховання дітей. Але надати уроку нестандартні, оригінальні прийоми необхідно задля активізації розумової діяльності учнів.

Мета нетрадиційних уроків: відпрацювання нових методів, форм, прийомів та засобів навчання, що веде до реалізації основного закону педагогіки – закону про активність навчання. Основними складовими нетрадиційних форм уроків є: мотивація, новизна, різноманітність форм та методів, творча розумова діяльність.

Нетрадиційні форми навчання стали важливим аспектом освітнього процесу, особливо в умовах швидких змін у суспільстві та технологіях. У працях науковців можна виокремити кілька ключових аспектів сутності та значення цих форм навчання. О. Камбалова та ін. вважають що суть нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форм, яке б викликало, насамперед, інтерес учнів і сприяло їхньому оптимальному розвитку й вихованню [10, с. 6–8].

Сутність нетрадиційних форм навчання:

1. Інноваційність. Нетрадиційні форми навчання включають використання новітніх технологій, інтерактивних методів, проєктного навчання, ігор, симуляцій тощо. Це забезпечує активну участь учнів у процесі навчання.

2. Індивідуалізація. Такі методи дозволяють враховувати індивідуальні особливості учнів, їхній рівень підготовки та інтереси, що сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу.

3. Контекстуальність. Навчання в нетрадиційних формах часто пов'язане з реальними ситуаціями, що допомагає учням краще усвідомлювати практичне застосування знань [7, с. 45].

Н. Волкова зазначає, що у творчому досвіді вчителів України існує близько п'ятдесяти нестандартних форм організації освітнього процесу. Єдина класифікація нестандартних уроків ще не склалася, хоча добірка їх уже досить різноманітна [1, с. 6–12].

Нетрадиційні форми уроку здійснюються за обов'язкової участі всіх учнів класу, а також реалізуються з неодмінним використанням засобів слухової та зорової наочності (комп'ютерної та відеотехніки, виставок, буклетів, стендів). На таких уроках вдається досягти різних цілей методичного, педагогічного та психологічного характеру, які можна підсумовувати таким чином:

- здійснюється контроль знань, умінь і навичок учнів з певної теми;
- забезпечується ділова, робоча атмосфера, серйозне ставлення учнів до уроку;
- передбачається мінімальна участь учителя на уроці [12, с. 95].

Запорука успіху будь-якого нестандартного уроку полягає у жанровому розмаїтті, чіткій структурній продуманості, натхненні дітей на ідеї та спільній підготовці. Сучасні педагоги постійно шукають додаткові форми поживлення процесу пояснення матеріалу та зворотного зв'язку, які допоможуть активізувати всіх учнів, підвищити їх інтерес до занять і, водночас, забезпечать швидкість запам'ятовування, розуміння та засвоєння навчального

матеріалу. Такими формами можуть стати цікаві різновиди уроків, авторські – нетрадиційні уроки (нестандартні, оригінальні) заняття [9, с. 15–16].

Нетрадиційні форми уроку включають: рольові ігри, урок фантазування, урок-гра, ділова гра, урок-залік, урок-подорож, круглий стіл або конференція, урок-змагання, прес-конференція, урок відкритих думок, урок-діалог, мозкова атака, урок-вікторина, урок-інтерв'ю, імітаційно-рольове моделювання, урок-диспут, моделювання мислення учнів, урок-турнір та інші [8, с. 75].

Нетрадиційні форми навчання в сучасному навчальному закладі відіграють важливу роль у формуванні активних, творчих та самостійних учнів. Їхня класифікація, характеристика та основні передумови використання включають кілька ключових аспектів.

Класифікація нетрадиційних форм навчання [8, с. 35]:

1. За методом навчання:
 - Ігрові методи: рольові ігри, ділові ігри, навчальні ігри.
 - Проєктне навчання: виконання проєктів, досліджень, творчих завдань.
 - Симуляції: моделювання реальних ситуацій для навчання.
1. За формою організації:
 - Групові заняття: робота в малих групах, парах, командні проєкти.
 - Індивідуальні заняття: самостійна робота, менторство.
 - Міждисциплінарні (бінарні) підходи: поєднання кількох предметів у навчальному процесі.
1. За використанням технологій:
 - Електронне навчання: онлайн-курси, відеоуроки, вебінари.
 - Гейміфікація: використання ігрових елементів у навчанні.
 - Віртуальні та доповнені реальності: інтерактивні навчальні середовища.

Характеристики нетрадиційних форм навчання включають активність учнів, адже вони залучають їх до практичної діяльності, що підвищує

мотивацію. Ці методи також стимулюють креативність, розвивають командну роботу і соціальні навички, а також забезпечують адаптивність навчання до потреб учнів [9, с. ,75].

Навчальна діяльність у школі вимагає застосування конкретних технологій:

- рольова гра;
- метод проєкту;
- драматизація;
- медіа-технології;
- скайп-технології [8, с. 45].

Основні передумови використання нетрадиційних форм навчання пов'язані зі зміною освітніх парадигм, які акцентують увагу на потребах учнів. Технологічний прогрес створює можливості для інтерактивного навчання, а соціальні зміни вимагають підготовки учнів до життя в швидкоплинному світі. Наукові дослідження в області педагогіки підтверджують ефективність активних методів навчання в порівнянні з традиційними.

Зупинимося на деяких типових нетрадиційних уроках: урок-проект, урок-екскурсія, урок-гра.

Урок-проект як нетрадиційна форма уроку відрізняється кооперативним характером виконання завдань при роботі над проєктом. Діяльність, яка при цьому здійснюється, є за своєю суттю креативною та орієнтованою на особистість учня [8, с. 70].

Головною особливістю уроку-проекту є доступність теми та можливість її варіювання. Виконаний проєкт може бути представлений у різних формах: стаття, рекомендації, альбом, колаж, презентація, веб-квест і багато інших. Різноманітні форми презентації проєкту: доповідь, конференція, конкурс, свято, спектакль. Головним результатом роботи при нетрадиційній формі уроку над проєктом є актуалізація наявних та набуття нових знань, навичок та умінь їх творче застосування у нових умовах.

В умовах нетрадиційної форми уроку робота над проєктом здійснюється у кілька етапів і зазвичай виходить за рамки навчальної діяльності на уроках: вибір теми чи проблеми проєкту; формування групи виконавців; розробка плану роботи над проєктом, визначення термінів; розподіл завдань серед учнів; виконання завдань, обговорення групи результатів виконання кожного завдання; оформлення сумісного результату; звіт щодо проєкту; оцінка виконання проєкту.

Отже, основна ідея методу проєктів як одного з видів нетрадиційної форми уроку полягає в тому, щоб перенести акцент з різного виду вправ на активну діяльність учнів у ході спільної творчої роботи. Нетрадиційний урок-проєкт формує вміння самостійної роботи [1, с. 10].

Урок-екскурсія як нетрадиційна форма уроку, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, допоможе познайомитися з прекрасними ландшафтами, історичними та культурними традиціями, пам'ятками. Така форма проведення уроку найбільш ефективна щодо країнознавчого матеріалу, при знайомстві учнів під час уроків із культурною спадщиною країни і рідної мови, позашкільній організації навчання [8, с. 75].

Структура проведення нетрадиційної форми уроку-екскурсії виглядає так: учням повідомляється тема екскурсії і пропонується здогадатися про її зміст. Потім вводиться нова лексика, яка необхідна для розуміння презентації, покладеної в основу уроку. Також пропонуються питання на які належить відповісти учням після закінчення екскурсії.

Комунікативну активність можна стимулювати за допомогою різних завдань, використання фраз-кліше. Під час нетрадиційної форми уроку-екскурсії роль гідів чи екскурсоводів може виконувати не лише вчитель, а й підготовлені учні.

Урок-гра як нетрадиційна форма уроку дає можливість учню, включаючись у ігрову ситуацію, зазнати яскравих емоційних переживань успіху чи невдачі. Значення гри неможливо вичерпати та оцінити розважальними можливостями. У тому і полягає її феномен, що, будучи

розвагою, відпочинком, вона здатна перерости в навчання, творчість, терапію, модель типу людських відносин і проявів у праці.

Нетрадиційні форми уроку історії у вигляді гри можуть проходити у вигляді таких ігор: ділова гра, час якої може займати увесь урок або кілька занять, дидактична гра, логічна гра, рольові ігри на уроці, ігрова організація освітнього процесу з використанням ігрових завдань (урок-змагання, урок-конкурс, урок-подорож, урок-КВК) [8, с. 75].

Реформування шкільної освіти та впровадження нових інноваційних технологій у практику навчання слід розглядати як найважливішу умову інтелектуального, творчого та морального розвитку учнів. Саме розвиток стає ключовим словом педагогічного процесу, сутнісним, глибинним поняттям навчання. На нетрадиційних заняттях активізуються психічні процеси: увага, запам'ятовування, інтерес, сприйняття, мислення. Нетрадиційні форми уроків емоційні за своєю природою і тому здатні навіть саму суху інформацію оживити і зробити яскравою, щоб вона запам'яталась. На таких уроках можливе залучення кожного учня до активної роботи, ці уроки протистоять пасивному слуханню чи читанню [8, с. 70].

Суттєву перевагу нетрадиційних навчальних занять, їх ефективність визначають такі фактори:

- організація навчальної діяльності учнів найчастіше побудована на групових чи колективних способах навчання та занять;
- опитування учнів поєднує у собі функції контролю та закріплення, тому носить навчальний характер;
- змінюється характер домашніх завдань, які спрямовані на самостійну, творчу діяльність та сприяють виробленню умінь перенесення та застосування отриманих знань на практиці;
- посилюється роль супутнього закріплення, коли новий матеріал засвоюється під час уроку за допомогою методів, які виводять учнів на емоційний шлях засвоєння знань;

- збільшення частки наступного закріплення через збільшення обсягу різних практичних робіт;
- гнучка структура навчального заняття дозволяє учителеві варіювати зміст, методи, засоби та форми роботи з учнями залежно від творчого задуму навчального заняття;
- уникнення жорсткої алгоритмізації структури традиційного заняття дає можливість педагогу використовувати як основу уроку різноманітні популярні теле-радіопередачі, а також самому вигадувати форму проведення такого навчального заняття [12, с. 90].

Переваги нестандартних уроків у порівнянні зі звичними структурами уроків в тому, що підвищується інтерес учнів до навчання, їх активність в пізнанні та творчості, самостійність пошуків знань, переживання успіху досягнень, ініціативність, можливість індивідуального підходу до учнів, використання інноваційних та інформаційних педагогічних технологій, розвиток культури спілкування, відповідальності (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Співвідношення традиційних та нетрадиційних форм уроків

Елементи	Традиційний урок	Нетрадиційний урок
Цілі	Переваги: формування знань, умінь та навичок	Переваги: розвиток творчого потенціалу особистості учнів
Зміст навчального матеріалу	Переваги: найбільший обсяг інформації, систематичність	Переваги: глибше вивчення навчального матеріалу. Недоліки: менший обсяг матеріалу вивчається
Процесуальна частина	Позитивні якості: чітка структура уроку. Недоліки: шаблонність, одноманітність	Позитивні якості: внутрішні джерела мотивації, опора на самоврядні механізми особистості. Недоліки: великі витрати часу
Організація навчального процесу	Недоліки: низький рівень самостійності, пасивна пізнавальна позиція, відсутність можливостей критичного мислення	Переваги: різноманітність форм діяльності, високий рівень самостійності, можливість формування критичного мислення
Методи та форми навчальної діяльності школярів	Недоліки: вербальні методи навчання, переважання монологу вчителя	Переваги: пріоритет стимулюючої діяльності вчителя

Методи та форми роботи вчителя	Переваги: контроль з боку вчителя за змістом, перебігом уроку, його тимчасовими рамками	Недоліки: менші можливості для контролю з боку вчителя
Діяльність вчителя з процесу керування засвоєнням матеріалу. Діагностика навчального процесу	Переваги: передбачуваність, контрольованість результатів навчання. Недоліки: слабкий зворотний зв'язок	Переваги: сильний зворотний зв'язок. Недоліки: труднощі у прогнозуванні та діагностиці результатів навчання

З цієї таблиці видно, що переваги нестандартних форм уроку переважають над недоліками.

Нетрадиційні форми уроку реалізуються, як правило, після вивчення будь-якої теми або кількох тем, виконуючи функції навчального контролю та оцінки знань учнів. Подібна зміна доцільна, оскільки вона створює атмосферу свята при підбитті підсумків виконаної роботи, знімає психологічний бар'єр, що виникає у традиційних умовах через побоювання зробити помилку [9, с. 120].

Нестандартні уроки у сучасному навчальному закладі є важливим засобом навчання, оскільки вони формують в учнів стійкий інтерес до навчання, знімають втому, допомагають формувати навички освітнього процесу, надають емоційний вплив на школярів, завдяки чому у них формуються глибші та міцніші знання.

Нестандартні уроки – це завжди цікаво, коли активні всі учні, коли всі мають змогу проявити себе в успішній атмосфері, клас стає творчим колективом. Вони включають різноманітні форми і методи: пошукова діяльність, проблемне навчання, міжпредметні та міжкурсові зв'язки, конспекти, опорні сигнали. Неординарні ігри дозволяють знімати напругу, з їх допомогою поживляється мислення, підвищується інтерес до занять в цілому [9, с. 35].

Урок, який за своєю структурою багаторазово повторюється та виконує розумові операції, в результаті притупляє увагу, набридає, викликає негативний вплив на емоції та знижує ефективність навчального процесу. З

цього впливає, що необхідно порушити монотонність, розбавляти нудьгу яскравими, незвичайними подіями, які б надовго закарбувалися в пам'яті і позитивно змогли впливати на процес навчання.

Таким чином, уроки подібного виду сприяють інтегрованому підходу до вивчення предметів, особливо гуманітарних. Крім того, такі уроки добре готують учнів до контрольних тестувань та підсумкових робіт. Нетрадиційні уроки, незвичайні за своїм задумом, організацією та методикою викладання більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття зі строгою структурою та встановленим ритмом роботи.

Отже, нетрадиційний урок – це імпровізація навчального заняття, що має нетрадиційну структуру. Такий урок включає прийоми і методи різних форм навчання. Він заснований на спільній діяльності вчителя та учнів, спільному пошуку, апробуванні нових форм роботи, що зрештою впливає на активізацію пізнавальної активності учнів на уроках та підвищення ефективності освітнього процесу в цілому. Можна дійти висновку про необхідність впровадження у педагогічний процес нетрадиційних форм навчання на уроках історії в закладах загальної середньої освіти, оскільки вони дозволяють зробити навчальний процес справді цікавим та мотиваційним для учнів і підвищити якість навчання кожного учня.

Література:

1. Ачкасов А. Є. Ігрові та дискусійні методи проведення уроків історії. *Історія та правознавство*. 2010. № 15 (223). С. 6–12.
2. Баханов К. О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
3. Богачик Т. С. Традиції та інновації у викладанні суспільних дисциплін. *Історія України*. 2006. №4 (452). С.8–9.
4. Желіба О. В. Урок історії: спроба відповіді на виклики сьогодення. *Історія в рідній школі*. 2015. № 4. С. 15–18.
5. Желіба О. Теорія та методика навчання історії: форми уроку історії (на допомогу викладачу вищої школи). *Історія в школі*. 2014. № 3. С. 31–39.
6. Камбалова О. Навчаємося у грі (Нетрадиційні види уроків узагальнення і повторення з історії стародавнього світу). *Історія в школі*. 2006. № 10. С. 41–45
7. Мисан В. Сучасний урок історії: Навчально-методичний посібник. Київ : Шкільний світ, 2010. 120 с.
8. Пометун О. І, Гупан Н. М. Практичні заняття з історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 160 с.

9. Пометун О. І. Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід. метод. посіб. Київ : АПН, 2002. 136 с.
10. Сидоренко Т. О. Типові та нетипові форми організації навчання. *Управління школою*, 2004. № 14. С. 6–8.
11. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект : посіб. для вчителів і студентів. Київ : СПД Богданова А. М., 2007. 220 с.
12. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во ХНАДУ, 2017. 324 с.

Желіба О. В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри всесвітньої історії та
міжнародних відносин Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя

ОСОБЛИВОСТІ АТЕСТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

У контексті реформування освіти та переходу до компетентнісного підходу, актуальність атестації здобувачів освіти полягає в необхідності пошуку ефективних методів оцінювання, які б відображали не лише теоретичні знання, але й практичні навички майбутніх педагогів. Особливо це важливо для вчителів історії та громадянської освіти, які в умовах російсько-української війни формують в учнів критичне мислення, громадянську позицію та історичну свідомість.

Кожне завдання атестації здобувачів вищої освіти має бути орієнтоване на певний програмний результат навчання (ПРН) через кілька причин:

1. Відповідність вимогам стандартів вищої освіти: атестація спрямована на встановлення відповідності рівня знань, умінь і компетентностей здобувачів вимогам стандартів вищої освіти [6].

2. Формування професійних компетентностей: завдання атестації повинні перевіряти здатність студентів виконувати професійні завдання у своїй галузі.

3. Відкритість і прозорість процесу атестації: процес атестації є відкритим і гласним, що дозволяє стороннім особам контролювати його якість і відповідність вимогам освітньої програми. Орієнтація завдань на конкретний

ПРН досягається прозорістю процесу оцінювання підготовки студентів.

Через відсутність стандартів вищої освіти за спеціальністю «Середня освіта» головним орієнтиром для визначення цілей освітніх програм зі спеціальності СОІГО стає професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [1]. Крім того, «Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти» [4] передбачають обов'язкове врахування вимог професійних стандартів під час розробки стандартів вищої освіти.

Згаданий професійний стандарт містить 12 надкомпетентностей, які об'єднують 42 компетентності, не враховуючи додаткових компетентностей предметної спеціальності. Водночас «Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти» пропонують орієнтовний діапазон спеціальних компетентностей у межах 5–20 [4, с. 18]. На нашу думку, оптимальним орієнтуватися на 12 надкомпетентностей, визначених професійним стандартом.

За відсутності стандарту вищої освіти програмні результати навчання освітньої програми визначаються на основі Національної рамки кваліфікацій [5]. Врахування професійного стандарту в цьому процесі вважаємо недоцільним, оскільки він містить надмірну кількість ПРН – загалом 291: 1) знання – 90 ПРН; 2) уміння – 100 ПРН; 3) комунікація – 51 ПРН; 4) відповідальність і автономія – 50 ПРН [1]. Відповідно до Національної рамки [5], перелік ПРН складає десять ПРН.

Постає питання який формат для перевірки ПРН є найбільш оптимальним.

Відмітимо варіанти атестації у вигляді таблиці.

АТЕСТАЦІЙНИЙ ЕКЗАМЕН	ЗАХИСТ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ	АТЕСТАЦІЙНИЙ ЕКЗАМЕН ТА ЗАХИСТ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ
1. Поділ ПРН між питаннями/завданнями.	Перевірка частини ПРН під час захисту.	Перевірка частини ПРН під час захисту. Перевірка іншої частини на атестаційному екзамені.
2. Поділ питань/завдань за рівнями: знання (питання 1), уміння/навички (питання 2), комунікація,		

Очевидно, найбільш проблемним з точки зору надання професійної кваліфікації є захист кваліфікаційної роботи, який неспроможний забезпечити перевірку всіх ПРН. Як можливий варіант виходу із ситуації є додаткове завдання під час захисту, скажімо, вирішення проблемної ситуації, що пов'язана із фахом. Кожне завдання може орієнтуватися на конкретний ПРН.

Розглянемо методи перевірки різних категорій ПРН.

Для перевірки знань можна використовувати такі методи:

- тести з вибором відповіді, що можуть швидко оцінити рівень володіння фактичними знаннями;
- розгорнута відповідь, що вимагає від здобувачів показати свої знання й продемонструвати глибину розуміння певної теми.

Для оцінки умінь застосовуються такі підходи:

- практичні завдання, наприклад, аналіз різних видів джерел або створення моделі уроку;
- метод аналізу проблемних ситуацій, що передбачає аналіз реальних ситуацій та розробку рішень.

Для перевірки комунікації, відповідальності й автономії можна використовувати такі методи:

- усні презентації, що дозволяють оцінити комунікативні навички здобувачів та їхню здатність самостійно готуватися до захисту своїх ідей;
- самостійна робота над індивідуальними проектами, що демонструє автономію й відповідальність за виконання завдань без зовнішнього погляду;
- групові дебати чи дискусії, що презентують комунікаційні навички та приймають відповідальність за власну позицію.

Таким чином, можливе таке поєднання даних методів у чотирьох завданнях:

- тестові завдання для перевірки знань;

- практичні завдання з аналізу різних видів джерел для перевірки умінь аналізу історичного та громадянознавчого матеріалу;
- створення та захист моделі уроку для перевірки умінь проєктувати освітній процес;
- аналіз проблемних ситуацій та дискусія під час презентації, з варіантами розв'язку для перевірки комунікації, відповідальності й автономії.

При цьому тестові завдання мають перевірити теорію історії та громадянської освіти, фахову методику, педагогіку та психологію, практичні завдання роботи з джерелами орієнтуються на компетентності стандартів середньої освіти [2; 3], модель уроку – переважно на фахову методику, а педагогічної ситуації – переважно на педагогіку та психологію. Очевидно, що кожне завдання тісно пов'язане з іншими. Так, перевірка знань в тій чи іншій мірі присутня у всіх видах завдань.

Отже, формат атестації майбутніх учителів історії та громадянської освіти повинен відповідати сучасним вимогам компетентнісного підходу, оцінюючи не лише знання, а й уміння, комунікаційні навички, відповідальність та автономію. Відсутність стандарту вищої освіти для спеціальності «Середня освіта» зумовлює необхідність орієнтації на професійний стандарт учителя та Національну рамку кваліфікацій. Для першого (бакалаврського рівня) вищої освіти пропонується орієнтуватися на комплексний атестаційний екзамен.

Оптимальним підходом до атестації здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти є комбінований формат, що поєднує атестаційний іспит та захист кваліфікаційної роботи. Причина: захист кваліфікаційної роботи не дозволяє повноцінно перевірити всі програмні результати навчання (ПРН).

Література:

1. Вчитель закладу загальної середньої освіти. Професійний стандарт. Наказ Міністерства освіти і науки України №1225 від 29.08.2024. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 20.01.2025).
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата

звернення: 20.01.2025).

3. Державний стандарт профільної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 851 від 25.07.2024. URL: [goo.vc/63zd9](https://goovc.com/63zd9) (дата звернення: 20.01.2025).

4. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 600 від 01.06.2017 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України №584 від 30.04.2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0600729-16#Text> (дата звернення: 20.01.2025).

5. Національна рамка кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України № 519 від 25.06.2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.01.2025).

6. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII: станом на 01.01.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 20.01.2025).

*Івасюта Ю. В.,
здобувачка вищої освіти
бакалаврського рівня
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника*

АРХІВНО-КРИМІНАЛЬНІ СПРАВИ ЯК ДЖЕРЕЛО ДЛЯ УРОКІВ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Початок повномасштабної війни рф проти України відкрив для нас як майбутніх вчителів історії нові виклики і водночас нові переосмислення національної історії. З огляду на те як рашисти вивозять, знищують або викрадають нашу спадщину в тилу, в окупації та закордоном, вагомо берегти кожен зі сторінок історії для майбутнього. Не є винятком і архівно-кримінальні справи (далі – АКС) радянської доби в Україні (1917–1991), які розкривають справжню сутність тоталітарної окупації і справжні риси червоного раю.

Серед тих архівів, які є найбільш доступними для опрацювання АКС в онлайн режимі або через дистанційні запити є ГДА СБУ, ЦДАГОУ, ДАЛО, окремі філіали ГДА СБУ і ГДА МВС в областях. Особисто для авторки цієї публікації найбільш доступним оффлайн архівом є ДАІФО, де часто доводиться працювати з радянськими АКС першої окупації Галичини (1939–

1941) і відповідно з документами радянського режиму на Прикарпатті в 1944–1991 рр.

Попри те, що обласне управління СБУ в Івано-Франківську передало велике число архівно-кримінальних справ з власних фондів на постійне зберігання в ДАІФО, все ж там немає справ на таких діячів як художник і дисидент О. Заливаха, художник і архітектор Я. Лукавецький, членкиня ОУН Є. Андрусак, агентурні справи щодо спостереження співробітниками КДБ за істориками, дисидентами, впливовими громадськими діячами і ін. Поряд з цим, великий масив документів все ж є доступним через онлайн-платформи, блоги у соцмережах і нові напрацювання дослідників радянських репресій. Водночас маючи можливості після ухвалення декомунізаційного законодавства 9 квітня 2015 р. [5] працювати з таким родом документів, виникає потреба і у формуванні методики для роботи з ними на уроках історії в школі.

Якщо ми звернемось до пошуку таких матеріалів, їх варто розподілити на ті, які є доступними на онлайн ресурсах і відповідно в оффлайн режимі (в читальних залах). Серед доступних архівних ресурсів для роботи з радянськими АКС у мережі є е-ресурси ДАЛО, ДАВО, ЦДАГОУ, ДАКіро, ДАПО, електронний архів центру досліджень визвольного руху (ЕАЦДВР) і ін. За поданням відповідних запитів на електронну пошту можна отримати відповідь щодо наявності тієї чи іншої АКС у фондах ГДА СБУ, ГДА МВС і їх філій в областях. Частина справ, які стосуються розкуркулення і примусового виселення прикарпатців на південь України є доступними на сайті ДАІФО. Якщо ми говоримо про оффлайн роботу з таким корпусом джерел, то найбільш доступними для роботи є читальні зали обласних архівів і окремих центральних архівів в незалежності від регіону, окрім тих, де є активні бойові дії [6, с. 95].

Чим можуть стати в нагоді архівно-кримінальні справи для шкільного курсу історії? По-перше – це можливість побачити сутність радянського режиму мовою документів. Як через агентурні спостереження, так і через

протоколи допитів можна реконструювати долю конкретної людини у конкретний період життя. До прикладу, вивчаючи протоколи допитів письменника Г. Епіка (1901–1937) за 1934–1935 рр., наші учні можуть побачити чому і за яких обставин творча еліта доби Розстріляного Відродження після Голодомору 1932–1933 рр. ставала жертвою червоних репресій [1]. Важливо, щоб в ході опрацювання такого роду матеріалів в наших учнів зберігався певний реалізм стосовно того, що описується в матеріалах АКС [7, с. 842].

По-друге, опрацьовуючи анкетні дані і список вилученого майна в ході обшуку, учні можуть зробити конкретні висновки щодо сімейного та майнового стану того чи іншого діяча. До прикладу, вивчаючи справу члена ОУН-м, лідера Норильського повстання 1953 р. Є. Грицяка (1926–2017), ми можемо відтворити його сімейний стан на момент арешту (одружений), наявність чи відсутність членства в партії, дізнатись про наявність освіти (9 класів), місце народження (с. Стецева Снятинського району Станіславської області), склад родини (дружина, матір і молодший брат), відомості про участь в Другій світовій війні (4-й український фронт в 1945 р.), словесний портрет (зріст (171–180 см), колір очей, форма носа, вух, тип фігури, брів і т.д.), місце заповнення анкети (м. Станіславів) і дата її заповнення (30 вересня 1949 р.) і т. ін. [2, арк. 5–6].

Звичайно ж, що повний історичний і психологічний портрет ці справи не в стані відтворити, адже більша частина запитань і відповідей в цих справах – фальсифікат на користь радянського слідства. Однак, беручи до уваги особисті анкетні дані арештованих, вони часто стають в нагоді для того, щоб відтворювати вагомі прогалини в родинному дереві. До прикладу, працюючи у фондах ДАІФО в січні 2023 р. авторці цього дослідження вдалось віднайти архівно-кримінальну справу на свою прабабусю – Гнатюк Анну Петрівну (1919–2000) [3]. Завдяки архівно-кримінальній справі вдалось встановити обставини і причини для арешту, сімейний стан в 1948 р. (вдова), тривалість допитів і очних ставок, причини для продовження арешту, оглянути вирок і

висновок слідства, побачити важкість спроб реабілітувати себе в 1970–1980–х рр. та реальність прижиттєвого зняття всіх обвинувачень обласною прокуратурою уже в добу незалежної держави в 1991 р. [3, арк. 1–7; 95–102].

Ця справа є цінна тим, що оскільки п. Анна не залишила за собою письмових мемуарів, її спогади не були записані ані близькими репресованої, ані професійними істориками чи місцевими краєзнавцями. За цих умов, архівно-кримінальна справа стає ледь не єдиним джерелом, яке слід взяти за опрацювання для себе, для нащадків і для навчального процесу. Саме в рамках навчального процесу, ми як вчителі можемо ділитись власним пошуковим досвідом, давати корисні поради щодо опрацювання такого роду документів і водночас проводити активну медіаграмотність. Вона є важливою через те, що такі документи містять в собі багато морально застарілих і ідеологічних штампів, є насичені компартійною пропагандою і несуть за собою ризики інформаційного впливу на свідомість дітей [6, с. 96–97].

Перед початком роботи з таким родом документів слід провести коротку ознайомчу інструкцію, де будуть прописані наступні алгоритми:

- обговорити з учнями проблему радянських репресій на прикладі власної родини і їх родин;
- пояснити чому сучасні заходи безпеки СБУ не є репресіями, а є спрямовані на захист держави від внутрішніх ворогів;
- дати для ознайомлення найбільш доступні ресурси в мережі про репресії в Україні (електронний архів ЦДВР, сайт СЗРУ, блоги істориків в соцмережах, популярні документальні проекти і т. ін.);
- пояснити як і за яких обставин були вчинені репресії на території України в 1917–1991 р. радянським режимом, у т. ч. пояснити особливість кожного з етапів каральних дій, їх характеристика і наслідки в історії;
- навчити дітей розрізняти правду від брехні в такому виді документі на принципі розбору російських фейків (навести у приклад роботу центру протидії дезінформації при РНБО і показати кілька прикладів розбору того чи іншого ворожого інформаційного вкиду) [7, с. 845].

Наступним етапом роботи з таким видом документів є їх пошук. Попередньо для цього можна скористатись напрацюваннями реабілітаційних комісій, які з кінця 1990-х років і по сьогоднішні дні пишуть нові томи «Реабілітованих історією». Ці довідники зберігають у собі коротку інформацію про основні біографічні дані репресованої особи, зокрема – місце і дата народження, обставини арешту, професія до арешту, сімейний стан, громадянство, військове звання тощо. Крайнім записом є № архівно-кримінальної справи, яка на момент арешту могла зберігатись у державному обласному архіві, в обласному архіві МВС і у архіві обласного управління СБУ [4, с. 4–5].

У випадку з Івано-Франківською областю ситуація є доволі сприятливою – велика частина справ перейшла з ГДА СБУ ІФО у фонди ДАІФО. Однак, архів ГДА МВС в ІФО є, на наш погляд, одним із найменш доступних в Україні. Маючи на зберіганні понад 300 тис. справ періоду 1939–1941 та 1945–1991 рр. та доби незалежності, кожна із них представляє особливо цінний інтерес для істориків. Відверте перешкоджання у доступі для істориків з боку МВС є, ймовірно, грубим порушенням декомунізаційного законодавства, яке, на жаль, ігнорується громадськістю. Поряд із цим, після 24 лютого 2022 р. фактично закритим для відвідувачів є архів УСБУ в Івано-Франківській області. У відповідях на електронні запити управління повідомляє, що в них немає відповідної техніки для копіювання, а з справою буде можливість ознайомитись по завершенню дії військового стану [6, с. 97].

Якщо інформація про репресованого родича чи родичку є на обліку в Національному банку репресованих і у пошуковому порталі Український мартиролог ХХ ст., то для наших учнів – це перший крок в пошуковій роботі. Наступним кроком слід вважати можливість ознайомитися із цією кримінальною справою. Якщо вона має певне національне значення і перебуває на збереженні в ГДА СБУ – її і зараз можна буде замовити онлайн на безкоштовній основі. Якщо вона перебуває у обласному архіві або у ф. 263 ЦДАГОУ – з нею можна ознайомитися як мінімум в три способи.

Перший – віднайти на е-ресурсі архіву, де є скановані АКС. Другий – ознайомитись в оффлайн в читальному залі. Третій – замовити запитом. Звичайно, що у повних обсягах ми не можемо дозволити ані собі, ані учням опрацьовувати ту чи іншу АКС в ході уроку. Найкращий хронометраж для такого роду документів від 3–4 до 7–8 хв із 45 хв тривалості уроку. Це може бути вибраний документ або ж фотографія чи інший речовий доказ зі справи. Серед речових доказів можуть бути як книги, так і особисті документи, листівки доби німецької окупації, особисте листування, нагороди різних держав і т. ін. У випадку з церковними діячами – це і натільні хрести, молитовники, вервиці, невеличкі паперові іконки тощо [4, с. 6–7].

Крім його демонстрації через проєктор чи під час обговорення фотокопії за круглим столом, можна провести як панельну дискусію на тему репресій, так і провести бліц-вікторину щодо особливостей реабілітації того чи іншого діяча. До прикладу, так можна поговорити як про письменників і інших митців Розстріляного Відродження (В. Поліщук, В. Підмогильний, Л. Курбас, М. Куліш, Г. Епик і ін.), так і про дисидентів 1960–1980-х рр. (В. Стус, М. Руденко, П. Григоренко, А. Горська, І. Калинець та ін.). Окрім демонстрації джерел такого характеру, їх варто супроводжувати коміксами, художніми і документальними фільмами, мемуарами і уривками з газет на відповідну тематику [7, с. 846].

Не варто забувати і про ту обставину, що не кожна родина могла мати репресованого по прямій чи непрякій лінії. За такої нагоди будуть цікавими справи на тих, хто був визначною постаттю в тій чи іншій місцевості або залишився забутим та невідомим. Якщо серед знайдених у АКС учнями є і нереабілітовані особи – тут ми можемо спільно з ними реалізувати громадянську компетентність. Зокрема, пишучи колективні звернення до регіональних реабілітаційних комісій, ми і наші учні зможемо поновлювати соціальну і моральну справедливість щодо безпідставно репресованих людей [6, с. 97].

Отже, архівно-кримінальні справи є доволі вагомим джерелом для вивчення проблем радянських репресій на уроках історії в школі. Із врахуванням реалій повномасштабного вторгнення рф в Україну, ми повинні знаходити різні способи роботи з таким видом джерел. Як у 1917–1991 рр., так і зараз – ворог не змінився. Його методи геноциду українського населення, які він вчинив в Батурині в 1709 р., рівноцінні трагедіям в Києві в 1918 р., в Криму в 1920 р., в ході Голодомору 1932–1933 рр., сталінських репресій 1930–1940-х рр. і продовження боротьби з національним опором в 1940–1980-х рр.

Ймовірно, що по завершенню повномасштабної війни рф проти України, архівно-кримінальні справи 2014–2025 рр. через 50–70 років стануть надбанням майбутніх українських істориків.

Із урахуванням того, що не кожен з родичів залишив спогади про важке минуле, архівно-кримінальні справи можуть посприяти у реконструкції генеалогії, відтворити майновий стан родини на тому чи іншому періоді формування, дати поштовх до пошуків інформації на інших платформах, публічних форумах, в державних архівах та музейних фондах. Не так важливим є, в якому форматі – онлайн чи оффлайн.

Першочерговим є правильно відтворена методика, де вагомо навчити учнів правильно працювати з даним корпусом джерел, оперувати фактами і співставляти їх з важким сьогоденням окупованих територій України.

Література:

1. ГДА СБУ. Ф. 6. Оп. 1. Спр. 36546-фп. Кримінальні справи на реабілітованих осіб. Справа по обвинуваченню Ковальова Л. Б., Куліша М. Г., Епіка Г. Д. в 12 т. Т. 4. 226 арк.
2. ГДА СБУ. Ф. 6. Оп.1. Спр. 75524-фп. Кримінальні справи на реабілітованих осіб. Архівно-кримінальна справа Євгена Степановича Грицяка (1926–2017). 400 арк.
3. Державний архів Івано-Франківської області. Ф. Р-2157. Оп. 2. Спр. 7048-П. Архівно-кримінальна справа Гнатюк Анни Петрівни 1919 р. н. 104 арк.
4. Єгрешій О. Вивчення кримінальних справ підпільних священиків УГКЦ як мотиваційний чинник навчання історії в школі. *Історія в рідній школі*. 2022. № 1 (231). С. 2–7.
5. Закон України № 316-VIII від 9 квітня 2015 р. «Про доступ до архівів репресивних органів комуністичного тоталітарного режиму 1917–1991 років». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/316-19> (дата звернення: 12.02.2025).
6. Івасюта Ю. Доступ до архівів радянських карально – репресивних органів в м. Івано – Франківську: юридичний та практичний аспект. *Регіональні студії української*

історії. Матеріали Другої Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. 11 квітня 2024 р. / відповід. ред. І. М. Романюк. Вінниця : ВДПУ, 2024. С. 95–98.

7. Івасюта Ю. Кримінальні справи митців доби Розстріляного Відродження як засіб для вивчення радянських репресій в Україні на уроках історії в школі. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 11 (29). С. 841–848.

*Ігнатуша О. М.,
доктор історичних наук,
професор кафедри давньої і
нової історії України та
методики навчання історії
Запорізького національного університету*

*Рябініна Е. В.,
здобувачка вищої освіти
магістерського рівня
Запорізького національного університету*

АНТИРЕЛІГІЙНІ КАМПАНІЇ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

Більшовицька влада впродовж всього періоду перебування при владі крок за кроком формувала власні принципи, ідеали та догми. Важливе місце серед виробленої системи світогляду відводилося атеїзму. Цілком логічно, що протягом не одного десятиліття років відбувалася боротьба між традиційною та квазірелігійністю.

В умовах атеїстичної політики, вістря якої було направлено на всі верстви населення, старше покоління все ж менше піддавалося впливу. Навіть перебуваючи затиснутими в лещатах ідеологічного контролю, вдавалися до різних хитрощів так званого «подвійного» життя. Заполонити розум простіше було молодому поколінню, яке не мало життєвого досвіду, а тому легше піддавалося нав'язуванню. Простіше це було зробити там, де дитина найбільше проводила часу. Тож, освітньому процесу, який перебував у полоні партійно-державної ідеології, надавали великого значення.

Питання релігієзнавчого компоненту в шкільному курсі навчальної дисципліни «Історія України» не можна назвати достатньо висвітленим серед наукової спільноти. На сьогоднішній день ця проблематика тільки починає

набувати свого відображення у дослідженнях. Серед науковців, які піднімають це неоднозначне питання у своїх працях, відзначаємо О. М. Ігнатушу, В. Ю. Кришмарел, О. В. Недавнію, Б. С. Недавнію, Т. Г. Савчук.

В контексті висвітлення проблематики релігієзнавчого компоненту ставимо за мету даної розвідки простежити залучення до змісту навчально-пізнавальної діяльності учнів старшої школи інформації про антирелігійні кампанії радянської влади.

Історична освіта, на думку дослідника В. І. Петриківа, за часів СРСР була позбавлення фактів, суджень, котрі за офіційною догмою не вписувалися у радянське розуміння історичного процесу [3]. Цілком логічно, що атеїстичні кампанії, ініційовані більшовицькою владою, були нормою. Тож, висвітлення подій, що стосувалися закриття церков, паплюження церковного майна, морального тиску на духовенство та віруючих (в тому числі і дітей) чи засудження будь-яких проявів релігійності, вважалися обов'язковим елементом навчання.

У добу «перебудови» реформи шкільної освіти «втілювалися повільно, непослідовно і фрагментарно» [2, с. 20]. У шкільних підручниках кінця 1980-початку 1990-х рр. все ще були присутні елементи антирелігійної пропаганди. Релігійність розглядалась як риса неосвіченості, а духовенство асоціювали з образом експлуататора. В той же час спорудження церков чи малюнки з релігійною тематикою високо оцінювалися авторами у контексті художньої цінності церковної архітектури чи живопису [2, с. 23].

Суттєві зміни ідеологічних та методичних підходів у викладанні історії відбулися за часів незалежності. Увага науковців та методистів приділяється аналізу змісту освіти, особливостям викладання, виокремлюються організаційні, методологічні засади історичної освіти. На думку Ф. Г. Турченка, це був час «для розкріпачення творчої уяви вчених і створення правдивої версії минулого України» [8, с. 11]. Незалежність задекларувала нові можливості історичної науки – долання «білих плям», розвінчання міфів та висвітлення раніше заборонених тем. Це знайшло відображення у низці

праць вітчизняних науковців та вчених діаспори, поступово заповнюючи домашні бібліотеки свідомих та небайдужих. Варто згадати концептуально новаторську і відповідну сучасному науковому рівню працю О. Субтельного «Україна. Історія» (1991 р.). У 1995–1996 рр. творчий доробок знаних українських істориків поповнився двоухтомною колективною працею «Історія України: нове бачення». У 1998–2000 рр. вийшло друком фундаментальне п'ятнадцятитомне видання «Україна крізь віки», під загальною редакцією академіка В. А. Смолія, яке відобразило новітній погляд на вузлові моменти української історії від найдавніших часів до початку третього тисячоліття. Зазначені праці сприяли якісному оновленню змісту навчальної літератури в закладах загальної середньої освіти.

У 1991 р. учні старших класів та вчителі мали змогу тримати у своїх руках один із перших самостійних підручників «Історія України» авторства М. В. Ковалю, С. В. Кульчицького, Ю. О. Курносова, В. Г. Сарбея. Титульний аркуш книги позиціонував її як пробний посібник для учнів 10–11 класів середніх шкіл. В умовах ефемерного «українського суверенітету» УРСР і реаліях радянської національної політики одразу ж було опубліковано російськомовну версію цього видання з українського оригіналу. А роль своєрідної «охоронної грамоти», що давала можливість публікації посібника виконував припис: «Під редакцією академіка АН України Кондуфора Юрія Юрійовича». Принагідно зазначимо, що ця російська за суттю і радянська за формою політика ще довго зберігалася і за часів державної незалежності України в сфері освіти, культури, в тому числі й історичної освіти, у мові підручників, методичних матеріалів, мові викладання тощо. Як зауважує Ф. Г. Турченко, аналізуючи згадане вище видання, «учитель і учень могли помітити в ньому деякі риси так званого перебудовчого мислення... але в цілому посібник було побудовано на теоретичних засадах радянської історіографії» [8, с. 12]. Що стосувалось оцінки політики влади у сфері релігії, автори лаконічно зазначали, що від

«людської байдужості» було знищено чимало творінь архітектури, в тому числі храми та інші релігійні споруди [1, с. 179].

З 1992/1993 навчального року історія України запроваджувалася як самостійна навчальна дисципліна. Міністерством освіти було оприлюднено програму, відповідно до якої «вибір та побудова навчального матеріалу з історії мали здійснюватися за принципами гуманізації та поєднання формаційного, цивілізаційного і культурологічного підходів» [7]. Відбувався поступовий відхід від ідеологічно заангажованих тем і схем, в тому числі це стосувалося і висвітлення релігійних питань.

Навчання за програмою 1992 р. здійснювалося до її оновлення у 1996 р. Укладачі підручників вийшли з полону державної політики атеїзму, але це питання на початку подавалося дозовано. Для прикладу звернемо увагу на підручник 10-го класу «Новітня історія України. Частина перша. (1917–1945 рр.)» (1994 р.) авторства Ф. Г. Турченка. Відносини влади і держави автор окреслює у підрозділі «Конфлікт з церквою» розділу «Українська СРР в умовах нової економічної політики (1921–1928 рр.)». Акцентовано увагу учнів на такі елементи антирелігійної політики: використання голоду 1921–1922 рр. як приводу до посилення репресій проти духовенства; конфіскації церковного майна; розстріли віруючих та священнослужителів [9, с. 175–176]. В підрозділі «Антицерковна політика влади в Україні» увага приділяється законодавчим аспектам тиску влади на релігію. Одним реченням автор згадує про складне становище різних конфесій України, не конкретизуючи їх.

У підручнику 2003 року видання висвітлення антицерковної політики більшовиків не зазнало серйозних трансформацій у порівнянні з виданням 1995 р. Релігієзнавчі питання розглядаються Ф. Г. Турченком у параграфі 38 «Українське мистецтво і церковне життя 1917–1920 років». Здійснено спробу віддзеркалити основні тенденції, переваги та недоліки у сфері культури та церковного життя. Таке поєднання є характерним для більшості шкільних підручників, не лише початку 2000-х рр., але й сьогодення.

Автор підкреслює зневажливе ставлення радянської влади до релігії, церков, священників та віруючих, називаючи останніх неповноправними громадянами [10, с. 205]. Виокремлено питання становлення Української автокефальної православної церкви (УАПЦ) на чолі з митрополитом Василем Липківським. У підручнику присутнє фото митрополита, але в той же час, незважаючи на його вагому роль в церковному житті, відсутні будь-які біографічні відомості. Підручник містить лише одне питання релігієзнавчого компоненту, спрямоване на перевірку знань.

У параграфі 49 «Література і мистецтво. Церковне життя» автор підкреслює принципову важливість УАПЦ, її авторитет серед населення, ведення богослужінь українською мовою [10, с. 250–251]. Також окреслено, що «лояльна» політика по відношенню до церковних організацій була поступкою з боку влади і тривала до закінчення нової економічної політики. У параграфі 61 «Література та мистецтво. Антицерковна політика влади», автор, аналізуючи політику радянської влади, зауважує, що становище релігії на зламі 1920–1930-х рр. стало нестерпним; слова «піп», «куркуль», «петлюрівець» були однаково негативними; священники піддавалися переслідуванням. Крім того, автор використовує поняття «безбожна п'ятирічка», що увійшло у вжиток як період нещадного нищення релігії та її викорінення з повсякденного життя суспільства. Також виокремлено питання перетворення церковних споруд на в'язниці, психіатричні лікарні, склади чи їх цілковитого знищення. Ф. Г. Турченко називає такі дії влади варварством [10, с. 309–310].

Чергове оновлення шкільної навчальної програми припало на 1996 р. (з правками 1998 р. та уточненнями 2001 р.). Програму з історії не можна назвати сталою. Постійно відбувалися коригування, вносилися правки, розширювалися теми. На це впливали не лише зміни у методології, але й політична ситуація в державі, зміни міністрів освіти тощо.

Наступні кореляції припали на 2005 р., 2010 р., 2012 р., 2017 р., 2019 р., 2022 р. В контексті цього дослідниця І. А. Селіщева досить влучно зауважила,

що ці зміни «відбивали суперечності українського суспільства» [5, с. 85]. З огляду на зміни, які відбуваються у світі, закономірним і логічним процесом є оновлення підходів у трактуванні історичних подій, методології, відповідно до викликів сьогодення.

У підручнику для 11-х класів авторства Г. В. Середницької (2005 р.) виокремлено пункт «Політика властей щодо релігій та церкви» розділу 3 «Україна в умовах деєталінізації (1953–1964 рр.)», у якому відзначено двоякість політичного курсу влади, яка не передбачала гармонізацію відносин держави та церкви. До прикладу, з одного боку, повідомляється про повернення репресованих священників додому, з іншого – підкреслюється, що владою взято курс на подолання релігійності [6, с. 110]. Повідомляється про законодавчі зміни, адміністративні закриття церков, статистичні дані, економічний тиск, використання кіно, радіо, закладів освіти для пропаганди атеїзму. Але в той же час у підручнику відсутні конкретні приклади. Можливо, для наочності слід було б назвати декілька фільмів чи радіопередач, які активно пропагували офіційний курс влади.

Аналіз підручників 1990-х – початку 2000-х років дає змогу відзначити відхід від традиційної радянської історіографії, лаконічність поданого матеріалу та непереобтяженість фактажем. Зважаючи, що незалежність дала змогу заповнювати «білі плями», автори, на наш погляд, могли б окреслити більш глибокі питання взаємовідносин влади та церкви. До прикладу – чому більшовицька влада вбачала у церкві свого ідеологічного опонента? Або – до яких саме моральних деформацій українського суспільства призвела політика радянської влади?

Відповідно до оновленої навчальної програми 2012 р., антирелігійні аспекти у 10-му класі висвітлювались при вивченні трьох тем. До прикладу, у підручнику «Історія України» авторства О. І. Пометун, Н. М. Гупан при розгляді теми 4 «Культура і духовне життя в Україні в 1917–1921 рр.» виокремлено підпункт «Ідеологічний тиск на мистецтво і релігійне життя», де питанню антирелігійної політики присвячено одинадцять рядків

одного абзацу. Тож, авторки достатньо лаконічно відобразили ставлення більшовиків до релігії. У темі 5 «Українська СРР в умовах нової економічної політики (1921–1928 рр.)» авторки у підпункті «Релігійне життя в Україні» виокремлюють становлення УАПЦ, її авторитет у суспільстві, принципи діяльності та ставлення до радянської влади. Охарактеризовано процес вилучення церковного майна, створення Спілки войовничих безвірників (про яку у ранніх підручниках 1990–2000-х рр. не згадувалось), законодавчі аспекти взаємовідносин держави з церквою, священниками та вірянами, наслідки для суспільства, культури [4]. У цілому варто відзначити, що проблематика висвітлення антирелігійних кампаній у шкільних підручниках дещо розширилася.

Важливо, що з метою підвищення навчального інтересу учнів авторським колективом запропоновані проблемні питання на кшталт: «Які особливості релігійно-церковного життя в Україні у цей період?», «Чому більшовики негативно ставилися до церкви?». На нашу думку, це є принципово важливим елементом навчального процесу, який не лише спонукає до отримання нових знань, але й сприяє розвитку критичного мислення, вмінню аргументувати. Крім того, у порівнянні з підручниками більш раннього періоду, у цьому вміщено різні типи джерел, а саме – письмові (офіційний лист В. Леніна), зображальні (обкладинку з часопису «Безбожник»); та питання для розмірковування [4, с. 199–200]. В цілому, залучення джерел до шкільних підручників є важливим для підвищення не лише якості навчання, але й розвитку історичного мислення учнів.

Відповідно до навчальної програми, учні 11-х класів проблематику антирелігійних кампаній влади розглядали при вивченні теми 3 «Україна в умовах політичної та економічної лібералізації суспільства (середина 50-х – середина 60-х рр.)». Так, у підручнику вже згаданих нами О. І. Пометун, Н. М. Гупан питання розглядається у сукупності з суспільним життям того часу. Примітно, що авторки здійснюють спробу показати відмінність політики «відлиги» від попередніх років, зокрема – періоду Другої світової війни;

характеризують це питання у розрізі суперечностей владної політики; окреслюють законодавчу базу; виокремлюють питання фінансового та адміністративного тиску; безправності священнослужителів (відмова їм у прописці) та вірян (обшуки у приватних будинках; звільнення з роботи за релігійні переконання); піднімається питання заміни релігійних обрядів світськими. Автори акцентують, що попри активні заходи влади, успіху кампанії не мали та навіть навпаки призводили до посилення набожності. Важливо, що, як і для 10-го класу, авторський колектив підручника для 11-го класу надає уривки з джерел, підсилюючи їх проблемними питаннями. Дається ознаки і той факт, що проблематиці антирелігійних кампаній присвячено значно більше уваги, ніж у підручниках початку 2000-х. На наш погляд, це свідчить про еволюцію історичних досліджень, підкреслює зміну акцентів у викладанні досліджуваної нами тематики.

Зміни до навчальної програми у 2017 р. були пов'язані з переформатуванням освітнього процесу, актуалізацією змісту освіти та викликами часу. Важливо, що програми доповнилися інформацією про міжпредметні зв'язки, зроблено акцент на розвиток критичного мислення учнів. Помічаємо певний взаємозв'язок між атеїзацією суспільства та боротьбою проти української ідентичності.

Реакцією на виклики та загрози, які постали перед Україною та суспільством внаслідок повномасштабної агресії російської федерації у лютому 2022 р., стало оновлення навчальної програми. Принципово, що у документі звернено увагу здобувачів освіти не лише на питання характеристик тоталітаризму, масових репресій, але й опору цим діям. На наш погляд, учень/учениця мають позиціонувати історичне минуле не лише з точки зору жертви.

Таким чином, підсумовуючи питання антирелігійних кампаній як складової освітнього процесу, можна зробити висновки: 1) чітко окреслюється відхід від офіційних радянських наративів та виправдань гонінь на релігію. Проголошення незалежності України дало змогу переглянути ідеологічно

затверджені концепти; 2) відбувалася лібералізація освіти, до навчальних програм та шкільних підручників додавалася релігійна тематика; 3) робився наголос на репресивному характері антирелігійних кампаній – переслідуванні священнослужителів, конфіскації церковного майна, масовому закритті храмів; 4) відбувалася поступова трансформація шкільних підручників, помічаємо поглиблення та деталізацію висвітлення антирелігійної політики радянської влади та антирелігійних кампаній зокрема; 5) зміни навчальних програм демонструють поступовий відхід від репродуктивних методів навчання до проблемних, які підштовхують учнів до розмірковувань та формулювань власних умовиводів.

Разом з тим, на наш погляд, у підручниках до сьогодні не знайшов відображення ключовий аспект способу боротьби радянської влади з релігією – кампаніями: спорадичними, вибірковими, нетривалими і неефективними «наскоками» на різні об'єкти впливу: церковну власність, святі мощі, чудотворні ікони, церковні свята, церковні дзвони, церковні будівлі, «контрреволюційне духовенство» тощо. Боротьба на всіх цих напрямках велася радянською владою в різний час з різною інтенсивністю, позначаючись політичною вибірковістю моментів, високим ступенем радикалізму та інформаційно-пропагандистського супроводу. Вона виказувала світоглядну і політичну недалекоглядність борців з релігією, непрофесійність і «зелене» аматорство їх адептів, і, врешті, неможливість подолати релігію, яку вони бачили своїм ідейним конкурентом і ворогом.

Література:

1. Коваль М. В., Кульчицкий С. В., Курносое Ю. А., Сарбей В. Г. История Украины: пробн. учеб. пособие для 10–11 кл. средн. школы. Київ: Освіта, 1991. 368 с. URL: <https://lnk.ua/8zeGmKNrn> (дата звернення: 10.02.2025).
2. Недавні Б. С. Представлення релігії в навчально-методичній літературі з історії в УРСР періоду «перебудови» (1984–1990 рр.). *Історія релігій в Україні*. 2019. Вип. 29. С. 17–26.
3. Петриків В. І. Розвиток змісту вищої історичної освіти в Україні (1945–1991 рр.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький держ. пед. ун-т імені Івана Франка. Дрогобич, 2016. 256 с.
4. Пометун О. І., Гупан Н. М. Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 кл. закл. загальн. серед. освіти. Харків, 2012. 288 с.

5. Селищева І. А. Розвиток історичної освіти в навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук за спец. 13.00.01 / Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2020. 198 с.

6. Середницька Г. В. Історія України (1939–2003) : 11 кл.: Опорні конспекти. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ : А.С.К., 2005. 336 с.

7. Томаченко О. В. Трансформація змісту шкільних програм з історії (1989–2010 рр.). URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/03/27.pdf> (дата звернення: 07.02.2025).

8. Турченко Ф. Г. Україна – повернення історії. Генеза сучасного підручника / гол. ред. Н. Заблоцька. Київ : Генеза, 2016. 104 с.

9. Турченко Ф. Г. Новітня історія України. Ч. 1 (1917–1945 рр.): підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіти. Київ : Генеза, 1995. 344 с. (рос. мовою).

10. Турченко Ф. Г. Новітня історія України. Ч. 1. 1914–1939: підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіти. Вид. 3-є, виправл. та допов. Київ : Генеза, 2003. 352 с.

*Ігнатуша О. М.,
доктор історичних наук,
професор кафедри давньої і нової історії України та
методики навчання історії
Запорізького національного університету*

*Зав'язун Д. С.,
здобувач вищої освіти бакалаврського рівня
Запорізького національного університету*

ЗАСОБИ РОЗВИТКУ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ: АНАЛІЗ ТЕМИ «УКРАЇНСЬКА РЕВОЛЮЦІЯ» У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ

Розвиток аксіологічної (або ціннісної) компетентності є важливою складовою історичної освіти школярів. Ця компетентність передбачає вміння аналізувати та оцінювати соціальні, культурні, моральні цінності, формулювати оцінки історичних процесів. Розвиваючи її, учень буде вміти: по-перше, порівнювати й оцінювати факти та діяльність історичних осіб з позиції загальнолюдських цінностей, формувати свою точку зору щодо суперечливих подій; по-друге, вміти виявляти інтереси та протиріччя в позиціях соціальних груп, історичних постатей і їх роль в історичному процесі; по-третє, навчитися оцінювати різні версії та думки, розуміючи, що деякі історичні джерела можуть бути заангажовані [4, с. 31].

Розвиток цієї компетентності здійснюється за допомогою таких методів, як – аналіз історичних документів, порівняння політичних програм, вивчення

біографій ключових діячів періоду Української революції, а також виконання дискусійних і творчих завдань. Особливе значення у розвитку компетентності має робота з першоджерелами, що допомагає учням формувати власну оцінку історичних подій та розуміти їхню складність.

За основу нашого аналізу ми взяли розділ другий Навчальної програми для закладів загальної середньої освіти, затвердженої наказом МОН України від 03.08.2022 № 698 – «Українська революція», що стосується 1917–1918 рр. та викладається у підручниках для 10 класу. Цей період історії є важливим для українців і сьогодні. Українська революція є яскравим прикладом боротьби українського народу за свої цінності. Цей період насичений цілою плеядою героїчних постатей, які ставили загальноукраїнські цінності вище за власне благо. Аналіз допоможе школяру поринути у ціннісну систему таких людей, що дозволить побачити складність історичного процесу, зрозуміти, що історія твориться людьми з різними поглядами.

Використання способів розвитку аксіологічної компетентності ми розглянемо на прикладі підручників за авторством: В. С. Власова та С. В. Кульчицького; О. В. Гісема та О. О. Мартинюка; О. І. Пометун та Н. М. Гупан. Ці підручники були обрані, по-перше, через те, що вони є одними з найбільш поширених, по-друге, через різний рівень і насиченість матеріалом.

Звернемо увагу на те, що у навчальному плані повна назва теми звучить так: «Українська революція, розпад Російської імперії та постановня національної держави – Української Народної Республіки». З точки зору практичності та оформлення ця назва у підручниках була скорочена. Варіант 1 (В. С. Власова та С. В. Кульчицького) – «Українська революція». Варіант 2 (О. В. Гісема та О. О. Мартинюка; О. І. Пометун та Н. М. Гупан) – «Початок Української революції». На наш погляд, друга версія назви теми формує більш цілісне уявлення учнів про революцію як про тривалий суспільний процес, що далеко виходив за рамки 1917–1918 рр.

По-перше, слід розглянути шляхи реалізації аксіологічної компетентності в актуальній навчальній програмі. Одним із ключових завдань

є розвиток вміння аргументовано оцінювати діяльність історичних постатей. У програмі наведено перелік цих осіб: Володимир Винниченко, Євген Чикаленко, Микола Міхновський, Михайло Грушевський, Номан Челебіджіхан, Петро Болбочан, Сергій Єфремов.

Реалізація цього завдання відбувається, у тому числі, через висвітлення діяльності партій. У програмі зазначено, що школярі мають вміти порівнювати політичні програми українських партій періоду революції, визначати причини і характер виявлених розбіжностей, наслідки боротьби політичних партій за впливи на населення України. Серед прогнозованих результатів навчання програма називає уміння узагальнювати зміст Універсалів Української Центральної Ради (УЦР). Таким чином, учень бачитиме, як змінювалися основні документи Української Народної Республіки (УНР) та спектр тодішньої політичної думки під впливом обставин.

На розвиток аксіологічної компетентності спрямована також тематика практичних занять. Серед варіантів, які пропонує навчальна програма, є такі: «Автономісти і самостійники: порівняльний аналіз програмних документів українських політичних партій», «Меценатство в часи Української революції та боротьби за державність». Скажімо, тематика меценатства в часи революції дозволить учителеві яскраво розкрити постать Євгена Чикаленка – великого патріота і мецената, який не тільки закликав «любити України до глибини власної кишені», а й робив суттєві пожертви зі своїх підприємницьких ресурсів на українську справу, зокрема, на видання української преси та освітні проєкти. Його діяльністю на користь української справи захоплювався й інший великий меценат і патріот України – митрополит Андрей Шептицький.

Спрямовані на розвиток аксіологічної компетентності і міжпредметні зв'язки, які пропонує застосовувати міністерська програма. Приклад: українська література та позакласне читання – «Спогади», «Листи» Надії Суровцової [3, с. 73–74]. У мемуарах і листуванні цієї активної української громадської діячки доби української революції, співробітниці урядових

установ УЦР, а пізніше – репресованої радянським режимом, йдеться про віхи української історії крізь особистісне сприйняття її драматичних сюжетів, людських доль численних учасників революції. Тексти Н. Суровцової справляють глибоке емоційне враження, спонукають до переживань, повертають читача до критичного сприйняття минулого і роздумів над сьогоденням, розуміння національних і загальнолюдських цінностей.

У контексті аксіологічного аналізу розглянемо, як структуровано розділи про Українську революцію у підручниках різних авторів, починаючи з підручника В. С. Власова та С. В. Кульчицького. Розділ складається з 6 параграфів [1, с. 34–66]:

1. Початок Української революції.
2. «Однині самі будемо творити своє життя»: проголошення автономії України.
3. Центральна Рада і Тимчасовий уряд: від протистояння до компромісу.
4. Утворення Української Народної Республіки. Протистояння національно-патріотичних сил і більшовиків.
5. Проголошення незалежності УНР. Брест-Литовський мирний договір.
6. Брестський мирний договір. Політичні наслідки та реакція суспільства. Практичне заняття №3.

Як ми вже згадували, головними засобами розвитку аксіологічної компетентності є аналіз діяльності історичних постатей і документів та завдання, що пов'язані з цим. За перше у підручнику відповідає рубрика «Особистість», що знайомить школярів з найяскравішими постатями української історії. За друге – рубрика «Документи», що наводить уривки з документів, свідчення очевидців, спогади сучасників, матеріали тогочасної преси тощо [1, с. 8].

Щодо першої рубрики, то у підручнику вміщено історичні портрети таких особистостей як Михайло Грушевський – видатний український історик, громадський, політичний та державний діяч; Микола Міхновський –

український адвокат, лідер Української народної партії, прихильник ідеї самостійності України; Володимир Винниченко – лідер УСДРП, належав до керівництва Центральної ради, Голова першого українського уряду – Генерального секретаріату; Петро Болбочан – український військовий діяч, що брав участь у всіх воєнних конфліктах УНР, командир Запорізького корпусу [1, с. 34–66].

Рубрику «Документи» репрезентують історичні джерела періоду, що вивчається. Зокрема, вміщено спогади сучасників подій, що розповідають про становище України, дають оцінку тим чи іншим подіям та заходам, висловлюють свої погляди. Особливо цікавими є свідчення учасників подій – Д. Дорошенка і П. Христюка про реакцію українських політичних партій на революційні зміни. Тезово наводяться основні ідеї універсалів УЦР та інших державних документів [1, с. 34–66]. Документальний блок підручника підсилюють також інтерпретації подій революції та висновки про неї, зроблені сучасними українськими істориками (зокрема, – В. Ф. Верстюком).

Докладніше розглянемо завдання до теми, що пов'язані з аксіологічною компетентністю. Попереднім абзацом ми вже згадували про наративи, але які завдання нам надають до них? Отже, працюючи з ними, школярам пропонують об'єднатися в групи та разом шукати відповіді на дискусійні питання: зробити висновки про спільність партійних гасел і засад; визначити, яка з партій має найрадикальніші вимоги; яка ідея щодо форми державності була панівною; порівняти засади діяльності партій з партіями західноукраїнського регіону. Чи сприяють такі завдання розвитку аксіологічної компетентності? Безперечно так, бо, як вже згадувалось, учень повинен вміти виявляти інтереси та протиріччя в позиціях соціальних груп, навчитися оцінювати та порівнювати різні погляди та думки [1, с. 38–39].

Думки й погляди сучасників, конкретних особистостей значно сприяють розвитку аксіологічної компетентності. Наприклад, думки Д. Дорошенка, В. Винниченка щодо компромісу з приводу Другого універсалу. Підручник пропонує сформулювати власну оцінку висловів, охарактеризувати настрої

різних політичних угруповань. Більш цікавим є завдання, де учням пропонується розіграти рольову гру між прихильниками та противниками ухвалення Другого Універсалу, використовуючи надані вислови учасників подій [1, с. 49].

Які пропонуються завдання, пов'язані з рубрикою «Особистість»? Це добір до імен історичних постатей фактів їхньої біографії. Характеристика історичних діячів відповідно до їх участі в подіях Української революції [1, с. 34–66].

Працюючи над цим розділом, слід звернути увагу на практичне заняття № 3. Його особливість – «Київські спогади» Олексія Гольденвейзера, людини, яка була сучасником тих подій. Пропонується визначити ставлення автора до описуваних подій, оцінити документ за критеріями об'єктивності та спробувати визначити політичні симпатії автора, проаналізувати, як автор відтворює настрій більшості киян [1, с. 66–68].

Переходячи до характеристики наступного підручника за авторством О. В. Гісема та О. О. Мартинюка, передусім також звернемо увагу на структуру розділу [2, с. 238]:

1. Розгортання Української революції в березні – травні 1917 р.
2. Проголошення автономії України.
3. Проголошення Української Народної Республіки (УНР).
4. Перша війна більшовицької Росії з УНР та проголошення незалежності УНР.
5. Події 1917 р. у Криму.
6. Вигнання більшовиків та розвиток УНР взимку-навесні 1918 р.

Практична робота. Державне будівництво УЦР: здобутки і прорахунки.

Завдання для узагальнення знань і підготовки до тематичного оцінювання за розділом II Початок «Української революції».

Можна сказати, що у цьому підручнику робиться менший акцент на аксіологічну компетентність у порівнянні з попереднім підручником.

Відсутня рубрика «Особистість», що детальніше висвітлювала життя історичних постатей того періоду та окрема рубрика «Документи», що наводила спогади, документи та ін. та пропонувала проаналізувати, порівняти їх. Натомість деякі аспекти розвитку аксіологічної компетентності зустрічаємо у «Запитаннях та завданнях», що розподілені чотири групи: «Перевірте, як ви запам'ятали», «Подумайте і дайте відповідь», «Виконайте завдання», «Творче завдання» [2, с. 4]. Найбільший інтерес з нашої проблематики представляє остання група, завдання якої виконуються за допомогою ресурсів Інтернету та додаткової літератури за вказівкою вчителя/вчительки. Розглянемо приклади засобів та завдань, що торкаються розвитку аксіологічної компетентності.

Це творче завдання, де автори пропонують оцінити роботу Українського національного конгресу, але, крім цього, надається цитата В. Винниченка, яку учень має проаналізувати та дати власну оцінку. Як вже згадувалось, вміння оцінювати є частиною розвитку компетентності. Аналіз цитати може пролити світло на деякі політичні погляди тієї чи іншої особи. Такий тип завдання у рубриці «Творче завдання» – найпоширеніший. У цій же групі знаходиться й інший тип завдання – проект на тему «Питання суверенності, соборності й територіальної цілісності України під час революції у світлі історичних джерел». Учні пропонуються поринути у документи, спогади, де, аналізуючи, він зможе дати оцінку поглядам різних людей або соціальних груп, програм політичних партій [2, с. 29]. Також можна виокремити завдання, де потрібно оцінити твердження сучасних істориків [2, с. 91].

Ще один приклад завдання, що сприяє розвитку аксіологічної компетентності, полягає в оцінці дій сучасників тих подій. В одному із завдань автори пропонують оцінити рішення С. Петлюри перейти до методів партизанської боротьби. Учні необхідно дати оцінку та аргументувати свою точку зору. Це дозволяє учням аналізувати моральні та ціннісні аспекти історичних рішень, допомагає зрозуміти мотиви та наслідки певних дій [2, с. 84].

Переходячи до наступного підручника – О. І. Пометун та Н. М. Гупан, розглянемо структуру розділу [5, с. 6]:

1. Визрівання революційного руху в Україні (1916 – весна 1917 р.).
2. Проголошення автономії України.
3. Утворення Української Народної Республіки.
4. Крим у 1917 – на початку 1918 р.
5. Боротьба радянської Росії проти УНР.
6. Перша спроба радянської Росії загарбати України.

7. Практичне заняття. Презентація результатів проекту «Початок Української революції: загальноукраїнський і регіональний виміри».

Цікавими для формування аксіологічної компетентності є рубрики «Звернімося до джерел», де вміщено історичні документи, спогади та свідчення сучасників подій, оцінки та інтерпретації явищ істориками, ілюстрації й фотодокументи. Кожна така рубрика містить завдання та запитання. Також наявна рубрика «Погляд зблизька». Це біографічні дані видатних особистостей епохи, які суттєво впливали на розвиток подій. Така інформація має на меті допомогти зрозуміти погляди і позиції людини, її поведінку тощо [5, с. 4].

Багато місця відведено опрацюванню джерел: надано чимало текстуальних фрагментів цих джерел та споряджено їх проблемними питаннями. Вдалими для формування аксіологічної компетентності, на наш погляд, є цитати з політичних програм, декларацій. Наприклад, наведено листівку-декларацію ТУП (Товариства українських поступовців) «Наша позиція», в якій висловлюються погляди політичної спільноти на питання майбутнього державного устрою України. Автори підручника пропонують встановити мету ТУП та шляхи досягнення цієї мети, спираючись на цей уривок. Таким чином, школяр дає оцінку політичним поглядам учасників революції, аналізує їх.

Наводяться твердження сучасних істориків. Наприклад, американського історика Алекса Рабиновича про економічну і політичну кризу в Російській

імперії, вітчизняного історика В. Ф. Солдатенка про характер Української революції [5, с. 36–37]. Зокрема, пропонується відповісти на питання, чому історик вважає Українську революцію національно-демократичною. Модерні історики часто підкреслюють, що історичні події та процеси тісно пов'язані з певними ціннісними орієнтирами та ідеологіями. Ознайомлення з такими поглядами допомагає учням зрозуміти, як різні цінності впливають на інтерпретацію історичних фактів. З цієї точки зору нам бачиться доречним, щоб учні знали й інші прізвища сучасних провідних дослідників історії Української революції, не згаданих у підручнику. А тому цю місію може виконати учитель, який, проводячи урок, назве прізвища Г. Г. Єфіменка, С. В. Кульчицького, Ф. Г. Турченка, В. Ф. Верстюка, Р. Я. Пирога та ін. і згадає їхні основні праці, стимулюючи до них пізнавальний інтерес учнів.

У підручнику О. І. Пометун та Н. М. Гупан вміщено також тексти зі спогадів сучасників революційних подій. Приклад: «Зі спогадів лідера кримськотатарського національного руху Джафера Сейдамета» [5, с. 56]. Пропонується з'ясувати, як автор спогадів пояснює встановлення стосунків між кримськотатарським національним рухом та УЦР. Свідчення тих, хто безпосередньо переживав події, надають історичному матеріалу емоційної насиченості. Це дозволяє учням не лише сприймати факти, а й розуміти людські долі, моральний вибір та внутрішній світ учасників історичних подій. Такий підхід сприяє формуванню чутливості до етичних норм і ціннісних установок.

У рубриці «Погляд зблизька» учні знайомляться з низкою постатей, на вивчення яких орієнтує шкільна програма. При чому це знайомство носить дієвий, творчий характер.

Першими з них постає Михайло Грушевський. Пропонується встановити факти діяльності М. Грушевського в національно-визвольному русі, які школяру були відомі раніше. Треба поміркувати та висловити свою думку з питання того, чи є М. Грушевський одним з найвидатніших діячів

України. Також потрібно прокоментувати сучасне зображення історичного діяча [5, с. 37].

Привертається увага до тривалий час замовчуваної постаті Сергія Єфремова. Учня просять поміркувати та висловити свою думку, чи можна С. Єфремова назвати видатним українським діячем. Які аспекти його діяльності були найкориснішими для розвитку української нації та держави [5, с. 40].

Звертається увага на історичну фігуру Володимира Винниченка – очільника першого українського уряду – Генерального секретаріату, громадсько-політичного діяча – одного із лідерів Української соціал-демократичної робітничої партії, письменника, який, до речі, залишив цікаві спогади про Українську революцію – «Відродження нації». Пропонується дати власну оцінку діяльності й творчості В. Винниченка й аргументувати її [5, с. 45].

Пропонується встановити найважливіші факти біографії для характеристики діяльності Миколи Міхновського, який першим сформулював ідею державної самостійності України і послідовно її відстоював [5, с. 47].

Петро Болбочан. Необхідно дізнатися про подальшу трагічну долю постаті, а також пояснити, чому його називали «останньою надією України» [5, с. 74].

Таким чином, актуалізовані у підручнику постаті діячів Української революції відображають її широкий політичний спектр.

Такі завдання сприяють формуванню аксіологічної компетентності, оскільки інтегрують історичне пізнання з аналізом етичних і моральних засад, допомагаючи учням усвідомлено формувати власну систему цінностей на основі критичного осмислення історичних подій та сучасних їх інтерпретацій.

Підручники, розглянуті у цьому повідомленні, по-різному підводять учнів до розвитку аксіологічної компетентності. Наприклад, підручник В. С. Власова та С. В. Кульчицького містить детальну інформацію про історичні постаті та документи, тоді як підручник О. В. Гісема та

О. О. Мартинюка більше орієнтований на запитання та творчі завдання. Підручник О. І. Пометун та Н.М. Гупана насамперед пропонує роботу з джерелами та біографіями видатних особистостей, що також сприяє розвитку компетентності учнів.

Таким чином, формування аксіологічної компетентності відіграє важливу роль в освітньому процесі, допомагаючи учням не тільки засвоювати знання, а й розширювати власний світогляд, заснований на загальнолюдських цінностях. Ця компетентність сприяє розвитку критичного мислення, вміння аналізувати та оцінювати інформацію. Знайомство з важливими історичними документами, слугує розвитку громадянської позиції учня.

Отже, використання різноманітних підходів до викладання теми «Українська революція», запропоноване авторами шкільних підручників, дає можливість не лише передати історичні знання, а й сформувати у школярів критичне мислення, вміння оцінювати інформацію та виробляти власну громадянську позицію. Це сприяє глибшому розумінню історичних процесів та усвідомленню значущості загальнолюдських цінностей у контексті історії України.

Література:

1. Власов В. С., Кульчицький С. В. Історія України (рівень стандарту) : підручник для 10 кл. закл. загальн. серед. освіти. Київ : Літера ЛТД. 2018. 256 с.
2. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України (рівень стандарту) : підручник для 10 кл. закл. загальн. серед. освіти. Харків : Ранок. 2018. 240 с.
3. Історія України. Всесвітня Історія. 6 –11 класи. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти : наказ МОН України від 03.08.2022 № 698. URL: <https://surf.li/bqhbhb> (дата звернення: 15.02.2024).
4. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : метод. посіб. Київ : «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
5. Пометун О. І., Гупан Н. М. Історія України (рівень стандарту) : підручник для 10 кл. закл. загальн. серед. освіти. Київ : Оріон. 2018. 256 с.

***Казакова О. М.,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри всесвітньої історії
та міжнародних відносин
Запорізького національного університету***

*Каплун К. Р.,
здобувачка вищої освіти
магістерського рівня Запорізького
національного університету*

ВИКЛАДАННЯ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ: ВИКЛИКИ ТА РІШЕННЯ

Процеси демократизації, які розпочались після завершення Другої світової війни і активізувались у зв'язку з об'єднанням Німеччини в єдину країну, значно вплинули на освітню систему в країні та викладання історії. Триває модернізація освіти в Україні, що збільшує потребу звернення до дослідження сучасних освітніх тенденцій та досвіду європейських країн. Цікавим є приклад Німеччини у подоланні складних сторінок національної історії та репрезентація в курсі новітньої історії у системі шкільної освіти.

Метою дослідження є виявлення особливостей викладання новітньої історії в шкільних закладах Німеччини, аналіз викликів, пов'язаних з опрацюванням складних історичних періодів, зокрема часів Другої світової війни, питань нацизму, денацифікації та розгляд педагогічних підходів та рішень.

Загальнонімецьким підходом до історичної освіти є розуміння важливості історії в освіті та виховання молодого покоління у дусі патріотизму, формування у учнів активної громадянської позиції. У різних німецьких землях підходи до освіти в цілому і викладання історії зокрема мають суттєві відмінності. Відмінності полягають в частині наповнення програм конкретним історичним матеріалом та планування навчального часу [1, 2].

Освіта в Німеччині, згідно з основними конституційними положеннями, ще від часу створення ФРН і відповідно до нового законодавства об'єднаної Німеччини керується принципом доступності та демократичності. І це є особливо важливим показником для реалізації освітніх можливостей різних категорій громадян, у тому числі і великої кількості мігрантів. З початком повномасштабної війни велика кількість українських дітей шкільного віку, які

разом з родинами вимушено покинули Україну. За офіційними даними на лютий 2025 року в Німеччині перебувають понад 1,1 мільйонів українських біженців, з яких діти шкільного віку складають 32 відсотки [5].

Відповідно важливою складовою адаптації українських дітей до нових умов стала інтеграція до освітнього простору Німеччини. І таке положення доступності освіти характерно для різних спільнот мігрантів. Значуще місце займає доступність інклюзивної освіти в Німеччині. Особливо після підписання урядом ФРН Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю у 2009 році. Діти з особливостями фізичного та розумового розвитку отримали можливість відвідувати звичайні школи та отримувати освітні послуги [3].

У Німеччині нормативно-законодавча база регулюється на рівні федерального уряду й на рівні кожної з земель. В той же час, на сьогоднішній день відсутня централізована державна інституція, аналог міністерства, яке б опікувалось школами та процесом навчання по всій країні. Також у Німеччині не має єдиної стандартизованої обов'язкової програми з історії, у тому числі і новітнього періоду.

Навчальні плани та програми складаються в межах рамкових документів розроблених Міністерствами освіти кожної федеральної землі. Видавці навчальної літератури та вчителі з історії дотримуються освітніх програм, але при цьому вони самостійно визначають методи організації та способи інтерпретації навчального матеріалу. Важливим пріоритетом є надання інструментарію для пошуку власних інтерпретацій, а не оцінка тих чи інших історичних подій. Так, наприклад в рекомендаціях баварського міністерства освіти та культури до підручників з історії зазначається, що вони повинні бути нейтральними та об'єктивними [8]. Також наголошується на неприпустимості ідеологічного забарвлення подання історичного матеріалу, та що дуже важливо формувати самосвідомість у майбутнього покоління без емоційних оцінок та пафосу.

Викладання історичних подій новітнього періоду відбувається з використанням тематично-хронологічного, деталізованого чи спрощеного

підходу і залежить від типу шкіл, для яких він призначений. У підручниках для старших класів, де саме і викладається курс з новітньої історії, особливо для підготовки до випускних іспитів Abitur, історія подається більш-менш систематизовано, з більшою кількістю подій, фактів, явищ для аналізу [2, 4].

Особливістю історичної освіти в Німеччині, а звідси – і структурної побудови шкільних підручників з історії, є так званий дискретний, або тематичний підхід. Тобто, на відміну, наприклад, від України, де знання історії подаються в систематичному викладі, у Німеччині історію викладають не за хронологією, а методом «занурення» в окремі теми. Ось зразки таких тем: «Прогрес та криза: модерне індустріальне суспільство 1880 – 1930» та «Рух за мир і облаштування миру в сучасності» [9, с. 330].

Підручники з новітньої історії доповнені великим обсягом завдань для практичної самостійної роботи, а саме документів, зразків тестів та творчих завдань, витягів із робіт науковців.

Традиційно, в німецьких підручниках багато уваги приділяється подіям, пов'язаним з проблематикою світових воєн, революцій, гуманітарних катастроф. В курсах з новітньої історії ключове місце займає Перша світова війна. Назви розділів, в яких викладається відповідний матеріал, супроводжуються емоційним забарвленням, наприклад: «світова катастрофа», «світовий жах» і т.д. Підкреслюється, що почалася війна воєнних індустрій та економік, нова модерна війна [7, с. 244–245].

Наголошується на незворотності розгортання подій та «краху ілюзій швидкої перемоги», особливо для німців. Аналіз воєнних дій, починаючи з 1914 р, наповнений антивоєнною риторикою. В підручниках розміщено багато фотоматеріалів, документальних свідчень, пов'язаних з загибеллю німецьких солдат, жахливих епізодів воєнних дій, і найчастіше, битва під Верденом.

Окреме місце в підручниках з новітньої історії, займає тематика повоєнного влаштування. Звертається увага на катастрофічні наслідки Першої світової війни для Європи та втрати Німеччини. Зміни політичної карти, утворення нових національних держав, на думку авторів підручників,

призвели до «століття нестабільності і революцій» [7, с. 319].

В усіх без виключення навчальних програмах федеральних земель Німеччини, є теми, пов'язані з історією нацизму, Другою світовою війною, Голокостом. Ось один з прикладів тематичних підрозділів «Націонал-соціалізм – передумови, панування, пост-ефекти і тлумачення» [9, с. 404, 407]. У підручниках надається можливість ознайомлення з різними точками зору для аналізу та пояснення причин приходу до влади нацистів та інших тем. Складовою частиною уроків історії на тему масового знищення євреїв під час нацистського режиму є використання великої кількості різноманітних документальних свідчень, фото-реконструкцій. У розповіді про Голокост згадуються найбільші табори смерті і гетто, наводяться свідчення великої кількості жертв. Під егідою ЮНЕСКО проводилось дослідження, як викладається цей період у 125 країн світу. Зауваженням для німецьких шкіл став лише занадто персоніфікований підхід до цієї тематики [4].

Післявоєнному періоду в курсі новітньої історії присвячується кілька проблемних тем. Ось деякі з них – «Німецька ідентифікація в контексті міжнародних відносин після Другої світової війни»; «Від ідеологічної конкуренції до біполярного світу». В шкільних підручниках східнонімецьких земель зустрічаються теми, пов'язані з історією НДР, на відміну від іншої частини Німеччини, де особливу увагу приділяють взаємовідносинам із Францією у другій половині ХХ століття [7, 9].

З переосмисленням теми холодної війни пов'язане питання возз'єднання Німеччини. Оскільки подія в історичному вимірі ще досить нещодавня, учням пропонуються різні інтерпретації та можливі негативні сценарії. Увага акцентується на найважливіших політичних рішеннях, мирному характері революції у НДР, падінні Берлінського муру. Підкреслюється вплив міжнародних факторів на передумови возз'єднання німецьких земель та реформаторська політика в СРСР, безпосередня політична діяльність М. Горбачова та Р. Рейгана [9, с. 505].

Таким чином, новітню історію в Німеччині не викладають

систематизовано, у проблемно-хронологічній послідовності, а з упором на ключові теми та поняття. Школярів привчають не вчити «правильні», нав'язливі трактування, а аналізувати та самостійно інтерпретувати історичні факти. Упор робиться на морально-ціннісні орієнтири важливі для формування національної ідентичності. В той же час велика увага приділяється вивченню тем, пов'язаних з епохою націонал-соціалізму, подій Першої та Другої світових воєн, об'єднанню Німеччини. Вивчення тематики нацизму та Другої світової війни визначається критичним та персоніфікованим підходами. Підручники з історії новітньої доби демонструють доволі успішний досвід подолання історичних травм та відповідають європейським цінностним підходам до освіти.

Література:

1. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. *Посібник для вчителів* URL: <http://www.edusearch./vfb585bde.html>. (дата звернення: 10.02.2025).
2. Особливості системи освіти в Німеччині. URL: <https://migrant.biz.ua/nimechina/navchannya-de/osvita-vnimechchini.html>. (дата звернення: 10.02.2025)
3. Inclusive education. URL: <https://unesco.de/en/education/inclusive-education>. URL: <https://tinyurl.com/s6c77fmr> (дата звернення: 26.02.2025).
4. Рекомендація Комітету міністрів Ради Європи «Про викладання історії у XXI столітті в Європі». URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_729 (дата звернення: 10.02.2025)
5. Geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine <https://www.bib.bund.de/Publikation/2025/Gefluechtete-Kinder-und-Jugendliche-aus-der-Ukraine.html?nn=1219558> (дата звернення: 10.02.2025).
6. German Education System URL: <https://www.studying-in-germany.org/german-educationsystem> (дата звернення: 10.02.2025).
7. Sauer M. Geschichte und Geschehen. Stuttgart – Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2021. 563 s.
8. Federal Ministry of Education and Research. URL: https://www.bmbf.de/bmbf/en/home/home_node.html.
9. Lenzian H.-J. Zeiten und Menschen: Geschichte: Qualifikationsphase Oberstufe Nordrhein – Westfalen. Hans-Jürgen Lenzian (Hrsg.). Westermann Verlag, 2020. 602 s.

**Калинчук Я. Б.,
здобувачка вищої освіти бакалаврського рівня
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника**

ВИСВІТЛЕННЯ ПОСТАТІ МАРІЙКИ ПІДГІРЯНКИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

На уроках історії України в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) найбільшу увагу вчителі зосереджують на вивчення подій крізь призму політичних, культурно-освітніх, соціально-економічних і міжнародних умов, аналіз їх причин, перебігу та наслідків для подальшої історії. Проте актуальним питанням у методиці викладання історії в школі є висвітлення історичних постатей, які відіграли важливу роль в історичній епосі, коли вони жили, але про яких мало відомо широкому загалу в сучасній Україні. Зокрема, це стосується видатної педагогині та дитячої письменниці родом з Гуцульщини – Марійки Підгірянки.

Марія Ленерт Домбровська (її справжнє ім'я та прізвище, роки життя – 1881–1963 рр.) – уродженка с. Білі Ослави, що в сучасній Івано-Франківській області. Вона здобула восьмирічну шкільну освіту в Коломиї, згодом – фахову педагогічну у Львівській вчительській семінарії самотужки, складаючи іспити екстерном. За розкидом своєї долі, Марія працювала вчителькою в близько десяти сільських школах Галичини й Закарпаття, присвячуючи своїй професії сорок років свого життя. Ключовим елементом в її життєписі була педагогічна діяльність, що базувалася на основі національних і родинних цінностей. Вона писала поезії для дітей, складала загадки у вигляді віршів, нерідко жертвувала своїми коштами, щоб діти мали на чому писати, та ін. [3, с. 3–8; 4; 7, с. 49].

Щодо письменницької діяльності, Марійка Підгірянка надрукувала свій перший вірш «Ой, не нам у кайданах ходити» в газеті «Діло» в 1903 р. Першу власну збірку вона видала в 1908 р. під назвою «Відгуки душі». Усього Підгірянка була авторкою близько півтора десятка збірок. У період радянської тоталітарної влади в Україні її твори окремими збірками не видавалися, лише в деяких журналах. Більшість її публікації почали виходити друком вже з часів здобуття незалежності України. Серед найвідоміших збірок Марійки

Підгірянки: прижиттєві – «Відгуки душі» (Львів, 1908), «Малий Василько» (Відень, 1916), «В чужім пір'ї: П'єса» (Ужгород, 1922), «Мати-страдниця» (Львів, 1929) та ін., а також опубліковані після смерті – «Ростіть великі» (Львів, 1979), «Учись маленький!» (Київ, 1994), «Для України вірно жиймо» (Івано-Франківськ, 2009) тощо [3, с. 4, 5].

Характеризуючи висвітлення творчої спадщини Марійки Підгірянки на уроках історії в 9 та 10 класах ЗЗСО, треба наголосити, що про її постать немає згадки в шкільній програмі. Однак, на прикладі життєпису вчительки і громадської діячки, що була сучасницею доленосних подій в Україні кінця XIX – першої половини XX ст., добре проілюструвати особливості та умови життя українців в австрійський період, під час Першої світової війни та української революції на уламках Габсбурзької монархії, в умовах польської окупації між двома світовими війнами та ін. Було б цікаво навести один із фактів її життя, як вона своїми власними зусиллями здобувала шкільну та професійну освіту, бо батько Підгірянки забезпечував нею тільки свого сина (в той час освіта для дівчат та жінок не була в пріоритеті). Їй доводилося працювати в непростих умовах чужої окупації, наприклад, за активну просвітницьку і громадську діяльність у часи чехо-словацької влади на Закарпатті Підгірянку звільнили з вчительської посади в 1939 р. [7, с. 49].

Рекомендуємо для аналізу діяльності Марійки Підгірянки застосувати цікаві факти з її життя для активізації учнів на уроках історії, більшої зацікавленості у вивченні цієї непересічної постаті. Так, рекомендується розповісти дітям про її перекладацьку справу, як вона вільно володіла, крім української, ще п'ятьма мовами: німецькою, чеською, польською, словацькою, французькою, водночас розуміла грецьку, латинську, італійську, російську. Це допоможе учням у розвитку однієї з ключових компетентностей – здатність володіти іноземними мовами і заохотить їх через життєвий приклад вивчати інші мови світу [2, с. 11; 3, с. 8].

Беззаперечним фактом залучення учнів до практичної діяльності на уроках історії є використання інтерактивних методів. Стосовно постаті Марійки Підгірянки можна застосувати такі [8]:

- метод «Резюме». Вчитель дає учням шаблон, за яким вони мають подати відомості про її біографію, освіту, місця роботи, знання мов, її твори тощо за допомогою застосування «Canva». Це дасть учням наочно-стислу картинку її діяльності;

- метод «Сенкан». Учні мають скласти вірш у вигляді сенкану про Марійку Підгірянку відповідно за такими вимогами:

перший рядок – тема (один іменник), у нашому випадку – її псевдонім;

другий рядок – два прикметника про неї;

третій рядок – три дієслова, пов'язані з її діяльністю;

четвертий рядок – ключова про неї фраза з чотирьох слів;

п'ятий рядок – синонім до іменника в першому рядку;

- метод «Журналіст». Це один із видів імітаційної гри, де один із учнів грає роль журналіста, який бере інтерв'ю в респондентки, що виступає в ролі самої Марійки Підгірянки. Цим учням потрібно ретельно підготуватися до такого імітаційного інтерв'ю, щоб «журналіст» задавав слушні запитання до «респондента», а останній – не просто вивчив її біографію, а увійшов в її життя, присвячене навчанню дітей шкільного віку;

- метод «Інтелект-карта». Можна дати зробити її про Підгірянку на домашнє завдання або під час уроку у вигляді практичного заняття. За допомогою неї в учнів краще розвинеться схематична наочність, де чітко й структуровано буде подано біографічну інформацію про вчительку і письменницю;

- метод «Кросворд». Спостерігаємо, що діти проявляють ще більшу свою активність під час виконання нестандартних завдань на уроках, зокрема – цієї гри-головоломки. За допомогою сайту «Розвиток дитини» [10, с. 13], можна розробити цікавий кросворд, побудувавши його на основі письменницької та літературної діяльності Марійки Підгірянки, ставити

запитання в кросворді, що стосується ключових фактів з її життя, наприклад, місце народження і поховання, як вона називала себе в дитинстві, хто з її родичів доклав зусиль у вихованні маленької Марічки, де майбутня письменниця видала свій перший вірш тощо.

Марійка Підгірянка є маловідомою в наш час постаттю в історії України, тому вважаємо цілком доречним дати учням завдання підготувати науково-дослідницький реферат, або творчий проєкт про її життя у вигляді групової роботи [6, с. 56], щоб учні збагатити свої знання про цю непересічну людину. Як варіант, застосувати одну із форм організації уроку: урок-лекцію, де завдання вчителя-предметника полягає у всебічному та детальному розкритті певної навчальної проблематики впродовж усього уроку, в нашому випадку – історичної особистості Марійки Підгірянки. Обов'язково, щоб під час уроку-лекції учні занотували у своїх робочих зошитах інформацію, почуту з уст самого педагога, з метою кращого засвоєння й усвідомлення її діяльності, розвитку зосередженості своєї уваги на виключно конкретній лекції, по-третє, така форма роботи сприятиме покроковій психологічній підготовці до вступу до коледжів, вишів, де навчальний процес відбувається у формі лекцій викладачів [9, с. 11].

Для вивчення постаті Марійки Підгірянки доцільно зусиллями учнів розробити просвітницьке відео і розмістити його в соціальних мережах, спонукаючи підтримувати культурний фронт під час теперішньої російсько-української війни, а також змотивувавши додатковою відмінною оцінкою.

Із стрімким розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій актуальним питанням стає використання штучного інтелекту, зокрема на уроках історії. Можна згенерувати, як нібито від свого імені Марійка Підгірянка розповідає учням біографію, або ілюстрацію звичайного уроку, який вона проводить разом із своїми вихованцями. Потрібно це здійснювати не крізь призму нинішнього часу, як масово робиться в соціальних мережах (наприклад, переодягання тогочасних історичних діячів у сьогоденні модні убори), а, навпаки, тодішнього – з урахуванням

специфічних умов, коли жила Підгірянська. Звісно, ІІІ ніколи не замінить архівних фото, документальних джерел, листів, пам'яток архітектури, що найправдивіше передають особливість цього періоду в історії, однак за допомогою нього в учнів візуально краще складеться уявлення про Марійку Підгірянку як представницю української інтелігенції першої половини ХХ століття [4, с. 438].

Одним із найважливіших завдань у діяльності вчителя є виховання учнів як гідних і відданих громадян своєї держави, майбутнє покоління українського народу, для плекання родинних та моральних цінностей. Декламація її віршів «Марш українських дітей», «Моя земелька», «Ой не нам у кайданах ходити» та ін. допоможе вчителю прищепити ці цінності.

Отже, для висвітлення постаті Марійки Підгірянської як видатної дитячої письменниці та педагогині потрібно зазирнути в її життя, внутрішній світ, щоб скласти повноцінну і зрозумілу для себе картинку про неї через різновид методичних вправ, прийомів і т. п.

Література:

1. Навчальні програми для закладів загальної середньої освіти. Київ : МОН України, 2023. 256 с.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / ред. М. Грищенко. Київ : МОН України, 2016. 34 с.
3. Вільшук М. З відомого і невідомого в житті і творчості Марійки Підгірянської. Івано-Франківськ : Знання, 1990. 56 с.
4. Гаврилів Б. Марійка Підгірянська (1881–1963). *Історичні постаті Івано-Франківщини*. Івано-Франківськ, 2010. С. 59.
5. Кінд-Войтюк Н. ІІІ та інтернет як інструменти навчання на уроках історії та громадянської освіти в Новій українській школі. *Перспективи та інновації науки*. Київ, 2024. № 11 (45). С. 434–443.
6. Молоткіна В. Вивчення історичних постатей на уроках історії України як засіб формування креативності мислення учнів. *Український літопис*. Переяслав, 2023. № 2. С. 53–63.
7. Пилипів О. «Несміле дитя Підгір'я». *Краєзнавець Прикарпаття*. Івано-Франківськ, 2013. № 21. С. 49–50.
8. Пишко О. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства. *Народна освіта*. 2014. № 1. Електрон. наук. фахове видання. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257
9. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2005. 328 с.
10. Ярмоленко Т. Використання ігрових методів навчання на уроках історії. *Майбуття*. Хмельницький. 2022. № 16–17. С. 13–14.

*Калініченко А. О.
здобувачка вищої освіти
магістерського рівня
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя*

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Сучасна освіта перебуває в умовах постійних змін, зумовлених цифровізацією, розвитком нових педагогічних підходів та зростаючими вимогами суспільства до рівня знань і компетентностей учнів. Одним із ключових викликів сьогодення є зниження мотивації учнів до навчання через використання одноманітних методів викладання, які не враховують потреби нового покоління. Це вимагає пошуку інноваційних шляхів організації навчального процесу, здатних активізувати інтерес учнів, залучити їх до інтерактивної взаємодії та забезпечити високий рівень засвоєння матеріалу.

Гейміфікація як педагогічна технологія стає надзвичайно актуальною у цьому контексті, адже вона базується на використанні ігрових механік, які є природними для учнів і стимулюють їхню активність. Цей метод дозволяє не лише зробити навчання цікавим, але й сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей, комунікативних навичок та вміння вирішувати проблеми. Особливо важливо впроваджувати гейміфікацію на уроках історії, адже цей предмет часто сприймається учнями як складний через великий обсяг фактологічного матеріалу та хронології. Гейміфікація здатна перетворити процес вивчення історії на захопливу інтерактивну подорож у минуле, яка мотивує учнів для кращого розуміння історичного процесу.

Метою дослідження є обґрунтування теоретичних основ і розробка практичних рекомендацій щодо впровадження гейміфікації в освітній процес, зокрема на уроках історії, для підвищення мотивації учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення та формування ключових компетентностей, необхідних у сучасному суспільстві.

Інтерес до оновлення методики проведення уроків історії, особливо до впровадження нетрадиційних форм як інноваційної діяльності вчителів та

учнів, пояснюється низкою причин. Передусім, це прагнення педагогів-новаторів, які в умовах кризи освітньої системи намагаються підвищити якість навчального процесу шляхом удосконалення традиційних форм уроку та впровадження нових підходів до організації навчання.

У цей період розпочалися дослідження теоретичних підходів до визначення поняття «нетрадиційна форма уроку» (А. Бобирьов, Д. Десятов, О. Пометун, О. Желіба) [2, 4]. Однак більшість дослідників зосереджують увагу на описі методик окремих уроків, акцентуючи на організаційному та змістовному аспектах, залишаючи поза увагою дидактичні характеристики нового типу уроку.

Водночас активно триває творчий пошук нових підходів до уроків історії серед вітчизняних методистів, таких як К. Баханов, В. Власов, Ю. Комаров, С. Панченко, О. Удод, О. Мокрогуз, Л. Мочкіна, Н. Яковенко [3, 4]. Їхні розробки зосереджені на створенні не лише нової педагогічної технології, а й нового формату самого уроку. Це ставить перед сучасною методичною наукою завдання розробити та впровадити методичне забезпечення для опанування системи нетрадиційних уроків під час вивчення історії.

Звичайні уроки, які вчителі проводять щодня, добре знайомі кожному учню. Однак сучасне покоління дітей потребує інноваційних підходів до навчання, адже традиційні форми поступово втрачають свою ефективність. Як зазначають В. Ягупов та І. Підласий, нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Л. Дубровська додає, що нестандартний урок позбавлений шаблонності у своїй організації, базується на оригінальному, творчому підході до визначення змісту, методів і засобів навчання [1].

Серед інноваційних форм особливе місце займає гейміфікація – перетворення навчання на захопливий процес із використанням ігрових механік. Гейміфікація допомагає створити активне освітнє середовище, яке мотивує учнів до участі у процесі вивчення історії. Наприклад, завдяки інтерактивним історичним квестам, симуляціям, настільним іграм та

цифровим платформам учні не просто засвоюють матеріал, а стають активними учасниками подій, які вони вивчають. Це сприяє розвитку критичного мислення, творчості та зацікавленості історичним матеріалом, що робить уроки історії сучасними, інтерактивними та ефективними.

Високо цінував значення ігрової діяльності у розвитку дитини В. Сухомлинський, який зазначав, що гра є своєрідним вікном, крізь яке до духовного світу дитини проникає потік уявлень і знань про навколишній світ. Гра, за його словами, запалює іскру допитливості та дозволяє дітям навчатися із задоволенням. Він також наголошував, що на певному етапі інтелектуального розвитку гра органічно поєднується з працею, допомагаючи дітям ефективно засвоювати новий матеріал.

Сучасні реалії, розвиток цифрових технологій і поширення дистанційної освіти вимагають впровадження креативних підходів у навчання. У сучасній освіті все активніше використовуються інформаційно-комп'ютерні технології, що створює підґрунтя для нових методів реалізації інтерактивного навчання. Одним із таких методів є гейміфікація. Дослідження Кевіна Вербаха та Дена Хантера демонструють, що ігрові підходи є цінним інструментом для досягнення різних цілей – від підвищення ефективності до стимулювання інновацій. Вони стверджують, що гра здатна перетворити серйозні завдання на цікаві виклики, тим самим сприяючи досягненню поставлених результатів.

У контексті освіти гейміфікація охоплює широке коло аспектів, які дозволяють розглядати гру не лише як метод навчання, а й як спосіб виховання. Гра допомагає учням розвивати навички управління часом, досягнення цілей, контролю емоцій та підтримки мотивації. Її елементи, такі як – бали, рейтинги, досягнення, квести та ін., активно використовуються в навчальному процесі як у початкових, так і в старших класах. Тут варто зазначити, що гра – це не лише спосіб подолання перешкод, а й діяльність, яка супроводжує людину протягом усього життя, формуючи важливі навички. Проте варто пам'ятати, що успіх гри в освітньому середовищі залежить від досягнення конкретних результатів.

Гейміфікація стає особливо актуальною в умовах дистанційного навчання. Вона робить онлайн-уроки не лише інформативними, але й цікавими, сприяючи залученню учнів до навчального процесу. Як зазначав К. Ушинський, одноманітність у навчанні варто розбавляти ігровими елементами, оскільки вони активізують емоційну складову, що значно покращує засвоєння матеріалу.

Перед тим як розглядати конкретні методи і прийоми впровадження ігровізації в освітній процес, важливо визначити, що саме мається на увазі під ігровими технологіями. На думку дослідника П. Щербаня, ігрові педагогічні технології являють собою велику групу методів та прийомів, які організовують педагогічний процес у формі різноманітних навчальних ігор. Відмінною ознакою таких ігор є те, що вони спрямовані на досягнення чітко визначеної освітньої мети. Їхній педагогічний результат має бути очевидним, вимірюваним і спрямованим на розвиток навчально-пізнавальних навичок. Таким чином, основою ігрових педагогічних технологій є дидактичні ігри, які використовуються для досягнення конкретних навчальних завдань.

На сучасному етапі розвитку педагогіки ігри можна класифікувати за кількома основними типами: рухливі ігри; сюжетно-рольові ігри, до яких належать рольові, режисерські та ігри-драматизації; комп'ютерні ігри; дидактичні ігри.

Зазвичай педагоги обирають для роботи рольові та дидактичні ігри, оскільки вони є простими в організації, доступними для більшості вчителів та не вимагають значних матеріальних витрат.

Особливої уваги в сучасній методиці заслуговують настільні ігри, які належать до складових рольових ігор. Дослідниця О. Гринь зазначає, що настільні ігри сприяють кращому засвоєнню історичних фактів і явищ, а також допомагають розвивати інтелект, уяву, комунікативні навички, здатність до планування і стратегічного мислення. Такий вид ігор є корисним інструментом для навчання молоді, оскільки він дозволяє урізноманітнити традиційні уроки, зробити їх цікавими та інтерактивними [2].

Можемо відмітити той факт, що настільні ігри, як частина ігрових педагогічних технологій, мають вагомий потенціал у розвитку сучасного освітнього процесу. Вони не лише роблять навчання більш цікавим і ефективним, але й сприяють всебічному розвитку учнів, допомагаючи їм глибше зрозуміти навчальний матеріал та розвивати важливі компетентності.

Останніми роками з'явилася значна кількість досліджень, присвячених використанню комп'ютерних ігор у навчальному процесі. Ці ігри умовно поділяються на дві групи: ті, які створені спеціально для освітніх цілей, та комерційні ігри, які, хоч і розроблялися для розваг, мають значний потенціал для використання у навчанні.

Одним із найяскравіших прикладів освітньої гри є Minecraft: Education Edition – універсальна платформа, яка стала справжнім хітом завдяки своїй популярності та широкому впровадженню в освіту. Як зазначає дослідниця О. Коневшинська, ця гра є спільною освітньою платформою, яку можна використовувати для різних предметів з метою формування навичок XXI століття. Minecraft сприяє розвитку цифрової грамотності, креативного мислення, винахідливості, ефективної комунікації та продуктивної діяльності учасників освітнього процесу. Вчителька М. Лютинська також підкреслює, що з Minecraft уроки стають цікавими та захопливими для учнів. Таким чином, ця гра позитивно впливає на мотивацію школярів і сприяє формуванню освітніх компетентностей.

Що стосується комерційних ігор, які мають освітній потенціал, то їх кількість постійно зростає, і вони знаходять дедалі ширше застосування у школах по всьому світу. Дослідниця А. Ставицька склала перелік популярних комп'ютерних ігор, які доцільно використовувати під час вивчення історії. До цього списку входять такі ігри, як «Цивілізація», «Помпеї», «Козаки», «Корсари», «Рим» [5] тощо.

Проте цей перелік можна значно розширити, враховуючи нові ігри, які останнім часом почали активно використовувати в освітніх цілях. До них належать Mount and Blade: Warband, Crusader Kings, Hearts of Iron, Anno 1404,

Assassin's Creed. Усі ці ігри мають значний освітній потенціал, оскільки містять величезний обсяг дидактичних матеріалів. Вони дозволяють учням поринути в історичні події, моделювати ситуації, вивчати культуру, географію та соціально-політичні аспекти різних епох.

Отже, комп'ютерні ігри, як освітні, так і комерційні, є потужним інструментом у навчанні. Вони сприяють залученню учнів до навчального процесу, роблять його інтерактивним, захопливим і сучасним. Використання таких ігор допомагає не лише засвоювати знання, а й формувати важливі компетентності, які потрібні у XXI столітті.

Розглядаючи технологічні інновації, які можна впровадити в українську освіту, особливу увагу слід звернути на використання технологій віртуальної реальності (VR) та доповненої реальності (AR). Ці інструменти відкривають нові горизонти для навчання, роблячи його більш інтерактивним та захопливим.

Як зазначають дослідники В. Слупська та О. Щуренко, існує кілька основних напрямів використання віртуальної реальності [4]. Перший – це доповнена реальність (AR), яка дозволяє накладати цифрові об'єкти на реальне середовище, створюючи інтерактивний досвід. AR технології забезпечують можливість взаємодії віртуальних об'єктів з елементами реального світу, що створює новий рівень взаємодії у навчальному процесі. Другий напрям – віртуальна реальність (VR), яка забезпечує повне занурення в змодельоване середовище, де діють свої закони фізики. За допомогою VR користувач може опинитися в повністю віртуальному світі, що дозволяє навчатися в імітованих ситуаціях, які важко або неможливо відтворити в реальності.

Прикладом успішного використання VR у світі є проект з віртуальною школою в Японії. Ця країна стала однією з перших, яка створила віртуальний освітній заклад на базі VR-технологій. У рамках експерименту кожен учень дистанційної школи отримав безкоштовне обладнання для навчання у VR. Особливістю цього підходу є можливість вибору персонального віртуального

аватара для відвідування уроків, що додає елемент ігрової взаємодії. Навчальна програма цієї школи відповідає державним освітнім стандартам Японії, тому її випускники отримують офіційний атестат про освіту.

Така методика кардинально відрізняється від традиційних методів гейміфікації, які передбачають інтеграцію ігрових елементів у звичайний навчальний процес. У даному випадку уроки повністю інтегровані у віртуальне ігрове середовище. Це підвищує мотивацію учнів до навчання, адже вони опиняються у захопливій атмосфері, яка відповідає їхнім інтересам. Додатковою перевагою такого підходу є зниження ризиків булінгу, адже у віртуальному середовищі учні мають змогу анонімізувати свою присутність, що сприяє створенню комфортного навчального простору.

Інтеграція VR та AR у навчальний процес відкриває значні можливості для вдосконалення української освіти. Віртуальні технології дозволяють зробити уроки більш сучасними, інтерактивними і сприяють глибшому засвоєнню знань, водночас допомагаючи вирішувати актуальні соціальні проблеми та підвищуючи ефективність навчання.

У сучасних умовах розвитку суспільства освіта відіграє ключову роль у формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості. Постійні зміни в освітній сфері, зокрема – цифровізація, розвиток новітніх педагогічних підходів та високі вимоги до якості навчання, потребують впровадження інноваційних технологій, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів. Однією з таких технологій є гейміфікація, яка базується на ігрових механіках і дозволяє зробити навчання більш захопливим, інтерактивним та ефективним.

Аналіз теоретичних і практичних аспектів впровадження гейміфікації та технологій віртуальної реальності показав, що ці інструменти мають значний потенціал для покращення освітнього процесу. Використання платформ на кшталт Minecraft: Education Edition, комерційних ігор з освітнім потенціалом (наприклад, «Цивілізація», «Козаки», «Crusader Kings») та технологій VR і AR сприяє розвитку критичного і творчого мислення, формуванню навичок

ефективної комунікації, управління часом та вирішення складних завдань.

Таким чином, інтеграція гейміфікації, цифрових платформ, VR та AR технологій у навчальний процес відкриває нові можливості для підвищення мотивації учнів, вдосконалення якості засвоєння знань і розвитку ключових компетентностей. Для української освіти впровадження цих інновацій є не лише актуальним, а й необхідним кроком для відповідності сучасним викликам та вимогам інформаційного суспільства.

Література:

1. Амягіна І. А., Омельченко О. М Розвиваючі настільні ігри, їхні різновиди та використання в процесі навчання. In *The 1st International scientific and practical conference «Advanced technologies for the implementation of new ideas»*(January 09-12, 2024). Brussels, Belgium. International Science Group. 2024. P. 20–23.
2. Гринь О. Настільна гра як засіб формування історичних компетентностей старшокласників. *Актуальні проблеми освітньої діяльності в Україні: Шості Фльорівські читання*: Матеріали наук.-практ. конференції, м. Чернігів, 2019 р. / за заг. ред. Герасимчук О. М. Чернігів. 2019. С. 51–56.
3. Желіба О. Методика роботи з умовно-графічною наочністю на уроках всесвітньої історії в 10-11 класах. *Історія та правознавство*. 2006. № 16. С. 1–24.
4. Слупська Я. О., Шкуренко О.В Застосування віртуальної реальності (VR) у освіті. *Молодий вчений*. Науковий журнал. 2022. № 9 (109). С. 82-89.
5. Ставицька А. В. Гейміфікація та ігрове навчання на уроках історії. *Гілея*. Науковий вісник. 2020. Вип. 156. № 5. С. 114–117.

Козир К. С.,
здобувачка вищої освіти бакалаврського рівня
Запорізького національного університету

КУЛЬТУРА ДИСКУСІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

В сучасному світі, де суб'єктивні, емоційно забарвлені думки здобувають більшої підтримки у суспільстві, ніж обґрунтовані факти, призводячи до ескалації конфліктів на національному, соціальному, релігійному та політичному ґрунті, перед керівництвом країн та міжнародними організаціями постає виклик збереження демократичних цінностей. Відповідальність за навчання вільному висловленню думок, яке б не породжувало напруження, а навпаки, призводило до компромісу, покладається на освітню галузь. Побудова демократичного суспільства, здоровою ознакою якого є різноманітність думок, а конфлікт виступає рушієм

прогресу, неможливо без виховання у громадян поваги до інших. Прищеплення ж таких моральних якостей як емпатія, здатність співчувати та толерантність до того, що відрізняється, значною мірою покладається на гуманітарні науки. Серед них велику роль відіграє саме навчання історії.

Вивчаючи історію в школі, учні повинні не лише здобувати знання, а й отримувати сформовану систему цінностей та закріплену звичку діяти відповідно до неї. Отже, від сучасної школи вимагається виховання діяльнісної особистості, слова та вчинки якої відповідають її внутрішнім прихильностям та є глибоко усвідомленими.

Серед вимог, що покладаються сьогодні на шкільну історичну освіту, є формування в учнів двох протилежних якостей: усвідомлення власної ідентичності та високий рівень емпатії, чітка та активна громадянська позиція та повага до відмінних думок, вміння відстоювати свою думку та розуміння важливості діалогу. Поєднання таких суперечливих цінностей досягається за допомогою застосування мультиперспективних технологій навчання.

Укладачами європейського посібника для вчителів «Learning to Disagree» («Вчимося не погоджуватися») процитовано дослідника Роберта Страдлінга, який каже, що мультиперспективність – це схильність розглядати історичні події, особистості, розвиток культури та суспільства з різних точок зору через використання процедур і процесів, які є фундаментальними для історії [6, р. 15]. Тобто мультиперспективність передбачає такий стиль мислення, в якому людина намагається врахувати якомога більшу кількість думок, шукаючи істину серед них. Методом реалізації поліперспективного підходу в історичній науці є дискусія та її різні форми.

Перед вчителем під час проведення дискусії постає цілий ряд проблем, серед яких – незалученість учнів, незвиклість до публічних виступів, страх осуду за власні думки, нерозуміння теми, незацікавленість в активному навчанні. Так, з боку вчителя може виявитися неготовність до радикальних коментарів та суперечливих зауважень учнів, а від учнів – необізнаність з

предмету дискусії та відсутність мотивації до його обговорення. Тому одним з найголовніших способів подолання труднощів стане побудова відповідного навчального середовища, де учням буде комфортно дискутувати. Щоб багатовекторний підхід перетворився на стиль мислення, необхідно формувати на уроках історії культуру дискусії.

Найперше: побудова культури повинна відбуватися систематично. Окремі прийоми не будуть ефективні та не матимуть впливу на життя учнів, якщо застосовувати лише їх як окрему складову навчальної стратегії. Так, нерегулярне проведення дебатів на уроках історії не дасть необхідного ефекту, в той час як побудова культури дискусії та прищеплення цінностей матимуть результатом розвиток ключових життєвих навичок, що допоможуть учням ефективно взаємодіяти в суспільстві.

Культурі дискусії необхідно навчати не спорадично, а згідно гарно продуманої стратегії, від якості якої залежить рівень свідомості майбутніх громадян. Для цього необхідно в педагогічній практиці спиратися на суму цінностей та досягнень, використовуючи їх як інструмент. Це критичне мислення, коли особистість шукає підґрунтя своїм переконанням, а якщо не знаходить, то спроможна їх змінити. Це відчуття того, що будь-яка ситуація завжди має більше, ніж одну сторону, а тому кожна думка заслуговує на повагу. Тобто розуміння дискусії не як можливості посперечатися один з одним, а як нагоди здобути нові знання, розширити власні переконання, побудувати конструктивний діалог, результат якого задовольнятиме усі сторони.

Іншою частиною культури дискусії є норми та правила поведінки, які повинні закріпитися в учнів на підсвідомому рівні, перетворившись на навички та вміння із подальшим їх застосуванням у дорослому житті. Серед них — вміння слухати та чути свого співрозмовника, вміти поставити запитання, які сприяють обговоренню; аргументувати власну точку зору; готовність внести корективи у свою позицію за умови наявності переконуючих аргументів; повага до інших людей та їх думок; здатність

критикувати конструктивно; велика особиста потреба в переконливості власної аргументації та розуміння відповідальності за знання її джерел; звиклість до публічних виступів; навчання на досвіді інших; вміння працювати у команді; саморефлексія. Введені у звичку протягом усього курсу вивчення історії, ці якості стануть традиційною формою спілкування, перетворившись на «софт-скілз».

Продуктивність дискусії визначається не кількістю сприяючих факторів, а чітким слідуванням алгоритму. Так, необхідно притримуватися ряду ґрунтовних принципів дискусії, які повинні увійти у звичку в учнів. Їх нам пропонує дидактична література, варіант якої надається німецьким освітнім видавництвом «Zeit für die Schule». Згідно їхньої статті «Elf Regeln für die gute Debatte» («Правила успішної дискусії»), першим принципом є не змагатися заради перемоги, а сприяти розширенню розмови, яка призведе до здобуття нових знань всіма сторонами обговорення. Далі перелічуються основні правила поведінки: кожен повинен мати можливість повністю висловитися, власну позицію слід обстоювати аргументовано; застосовувати активне слухання, підсумовуючи своє розуміння питанням: «Чи правильно я зрозумів, що ви мали на увазі...»; ставити відкриті запитання, що сприяють розширенню дискусії; зосереджуватися на тому, що є спільного в протилежних думках; дотримуватися теми, вести себе неупереджено, критикувати конструктивно, зберігати спокійний тон бесіди; бути готовим до того, що аргументи інших здатні вас переконати, і це не свідчить про ваш програш [5, р. 15].

Мультиперспективні технології навчання повинні застосовуватися на уроках історії систематично, а їх складність – зростати поступово. Тому починати потрібно з використання окремих вправ на регулярній основі, які також виступають складовими культури дискусії. В підручнику «Історія України. 8 клас» О. Гісема та О. Мартинюка після кожного параграфу є рубрика «Чи погоджуєтесь ви з тим, що... Чому?». Відповідно до теми обговорення, в ній міститься від двох до п'яти тверджень [1, с. 8]. І дійсно,

якщо наприкінці кожного уроку або у форматі домашнього завдання просити учнів вільно висловити свою думку стосовно вивченої теми, це стане звичкою, яка подальшими стараннями вчителя перетвориться на вміння і закріпиться на рівні цінностей. Згадана рубрика торкається болісних тем української історії. Так, підіймається питання потреби Гетьманщини в допомозі від могутніх сусідніх держав [1, с. 92] та наслідків підпорядкування Київської православної митрополії Московському патріархату наприкінці XVII ст. [1, с. 152]. Дискутувати пропонується щодо значення державної ідеї Б. Хмельницького в наступні століття [1, с. 103] та доцільності політики І. Мазепи, що призвела до втрати самостійності українського народу [1, с. 141]. Але в тексті підручника не наведено достатньо даних, щоб підібрати аргументи до протилежних точок зору. Отже, учні потребують сторонніх джерел інформації. Так само, українські підручники не містять розроблених уроків-дискусій. Знайти покрокову інструкцію до різних видів дискусії та методичні поради стосовно їхньої організації викладач історії може в сучасних посібниках для вчителів. Серед європейської літератури види дискусії та правила їхньої адаптації до різних тем детально описані у вищезгаданому посібнику для вчителів «Вчимося не погоджуватися» [6, р. 18–38]. В українській літературі розроблено методичний посібник «Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії» О. Пометун і Н. Гупан із порадами щодо застосування різних форм дискусії на уроках історії [3, с. 18–38].

Варто усвідомлювати, що не всі теми підходять для реалізації мультиперспективності, і не всі теми, що мають відповідний потенціал, вже були розглянуті. Отже, вчитель історії не повинен покладатися виключно на підручники та посібники, адже вони ще проходять процес реформування, який може бути важким та довгим. Тому від вчителя очікується високий рівень креативності. В таких обставинах вчителю історії потрібно використовувати вже наявні здобутки української та європейської освітньої галузі, проте змінюватися необхідно самому.

Саме тому, широко використовуючи окремі складові мультиперспективних технологій навчання, таких як – обговорення т. зв. «гострих» тем, використання усіх трьох шарів поліперспективності, розглядаючи предмет дискусії з історіографічного, історичного та сучасного поглядів, описаних науковцями Нідерландів під час дослідження мультиперспективного навчання [4, р. 497–499]; висвітлення протилежних поглядів науковців, а також ознайомлення із думками меншості, вчитель повинен йти далі та сприяти формуванню глибинних перетворень в свідомості учнів. Ми повинні створити такі умови, в яких учні не будуть відчувати дискомфорту та засудження за свої думки, особливо коли дискусія обертається навколо тем, що можуть зачепити учнів. Проводячи дискусію на тему з історії України XVII ст., ми не можемо казати про те, що вона є емоційною для учнів. Зовсім інша справа, коли дискусія «торкається» делікатних проблем сучасного суспільства. Це не означає, що їх необхідно оминати, адже вони прищеплюють учням бажання зрозуміти іншого та вміння мирно вирішувати конфлікти, але навчальний процес із їх використанням потребує від вчителя глибокого розуміння педагогічної психології, гарного знання теми та яскравої демонстрації тих якостей, які він прищеплює своїм учням. Так, потрібно враховувати не лише вікові особливості учнів (як-от, що в п'ятому класі дискусію провести складніше, а ніж в десятому, бо рівень концентрації уваги за ці роки значно змінюється у підлітків), значення розташування столів в класній кімнаті (коли, як зазначено європейськими дослідниками, поставлені один навпроти одного – вони будуть сприяти конфронтації, а не порозумінню [6, р. 14]), а й індивідуальні риси своїх учнів, наявний рівень знань з теми обговорення в кожного з них.

В ідеалі знайти спільну мову з кожним учнем – це мрія будь-якого вчителя, але ми знаємо, що не завжди це можливо. В сучасних обставинах постать вчителя повинна бути представлена компетентною особистістю, із високим рівнем мотивації, який усвідомлює суспільне значення своєї діяльності та розуміє відповідальність за формування світогляду майбутніх

громадян. Велике значення має детальне знання вчителем теми, яка стане предметом дискусії. Окрім того, на своєму прикладі вчителю варто показати учням, як необхідно проявляти повагу до інших, розуміти власну суб'єктивність, але при цьому уникати упередженості. Вчитель повинен вміти визнавати власні помилки, показуючи, що під час дискусії зосереджуватися необхідно не на особі свого опонента, а на змісті висловлюваного, що є одним з ґрунтовних правил, прописаних у згаданому посібнику для вчителів «Вчимося не погоджуватися» [6, р. 13]. Піклуватися про учнів протягом усього навчання є головною вимогою до вчителя. Так, втрата контролю над навчальним процесом, що призвела до виникнення в учнів негативних емоцій, відображається на репутації вчителя. Запобігання неприємним ситуаціям потребує глибокої обізнаності та великого педагогічного досвіду від вчителя. Лише змінюючись самостійно, вчитель побачить зміни в своїх учнях. Адже авторитет вчителя в очах вихованців не формується сам по собі. В демократичному суспільстві лише вчитель із активною громадянською позицією, незупинним процесом самовдосконалення, критичним мисленням, вмінням знайти підхід до своїх учнів та навчити їх не лише історичним датам та термінам, а й високим моральним якостям, що знадобляться їм в повсякденному та дорослому житті, продемонстрованими на власному прикладі, впливає на майбутнє своєї країни та її місце в глобалізованому світі в наступні століття.

Але не лише від вчителя історії залежить формування культури дискусії на уроках. Велику роль відіграє виховне середовище, учасниками якого є всі викладачі, самі діти та їхні батьки. Так, внаслідок дослідження «Виховні засади утвердження української національної ідентичності в дітей та учнівської молоді», проведеного протягом 2024 року вченими наукових установ НАПН України, результати якого опубліковані Вісником Національної академії педагогічних наук України, було зроблено ряд важливих відкриттів для подальшого реформування української освіти. Науковцями серед умов виховного середовища було зазначено важливість

внутрішньої та зовнішньої мотивації, духовність, альтруїзм. Серед базових моральних цінностей зазначено почуття власної гідності, справедливості, відповідальність та патріотизм. Внаслідок проведеного дослідження було доведено, що поглиблення знань про Україну призводить до появи в учнів інтересу до самопізнання та самовдосконалення; кращого усвідомлення значущості моральних цінностей в особистому житті; здоровій самооцінці; керуванні гуманістичними принципами; підвищенню поваги до інших. Також було відмічено тенденцію до лідерства, готовність захищати власні переконання, застосування учнями критичного мислення. Таким чином, відповідне виховне середовище, досліджене вченими НАПН України [2, с. 4–6], допомагає гармонійно поєднати в учнях протилежні якості усвідомлення ідентичності та поваги до інших.

Довідник про спільний проект Ради Європи та Європейського союзу «Leben mit Widersprüchen» («Життя з протиріччями») із порадами, як навчити вести діалог на суперечливих темах людей із різними цінностями та точками зору, розроблено для вчителів. У праці наголошується на вирішальному значенні дискусії в збереженні демократії та важливості переходу від вправ з підручника та теоретичних знань до активного навчання із залученням учнів до вирішення проблем в реальному житті. Під суперечливими маються на увазі теми, що викликають сильні емоції та призводять до виникнення конфліктів у суспільстві [7, с. 8]. В сучасних умовах, коли будь-яка інформація повинна піддаватися критичному осмисленню, великого значення набувають дискусійні навички соціальної взаємодії. Авторами довідника цитується Роберт Страдлінг, який визначив чотири стилі викладання вчителя в умовах проведення дискусії. Перший стиль – нейтральний, коли вчитель керує дискусією, але не висловлює власних поглядів. Другий підхід – збалансований, в якому вчитель наводить переконливі але протилежні позиції, залишаючись об'єктивним. В третьому стилі вчитель займає позицію «адвоката диявола», змушуючи учнів протистояти йому. В іншій стратегії вчитель може висловлювати власну думку або займати позицію державних

органів. Дослідники зазначають, що найголовніше при застосуванні кожної із стратегій, вчитель в першу чергу повинен керуватися піклуванням про емоційний стан своїх учнів, контролювати атмосферу в класі, залишаючи її ненапруженою та позитивною [7, s. 16–17].

Таким чином, побудова культури дискусії в шкільних умовах призведе не лише до покращення навичок дискутування, а й до збереження демократичних цінностей. В класі пануватиме дружня та вільна атмосфера, в якій учні почуватимуться комфортно. Відповідальність за емоційний стан учнів покладається на вчителя, і за умови наявності в нього високих моральних якостей, психологічної підготовки та педагогічного досвіду, відобразиться на ефективніших результатах його учнів. Досягненням виступатиме, коли в дорослому житті учні мислитимуть самостійно, піддаватимуть критичному аналізу будь-яку інформацію, що викликає сильні емоції, будуть відкриті до міжкультурного діалогу та спроможні вирішувати суперечності демократичним ненасильницьким шляхом.

Література:

1. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України : підруч. для 8 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Ранок. 2021. 192 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1428-storya-ukrayini-gsem-8-klas.html>
2. Засекіна Т. М., Журба К. І., Драч І. І., Сидоренко В. В. Про результати виконання у 2024 році наукових досліджень з проблем розвитку освіти, що потребують невідкладного розгляду. За результатами наукової доповіді на засіданні Президії НАПН України, 23 січня 2025 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. 17 с. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7104>
3. Пометун О., Гупан Н. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ. 2021. 250 с.
4. Bjorn Wansink, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker & Theo Wubbels. Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality, Theory & Research in Social Education. *Theory & Research in Social Education*. 2018. P. 495–527. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00933104.2018.1480439>
5. Elf Regeln für die gute Debatte. *Zeit für die Schule*. URL: <https://www.zeitfuerdieschule.de/themen/gesellschaft/elf-regeln-fuer-die-gute-debatte/>
6. Learning to Disagree. Teacher's Guide. EuroClio. 2020. 69 p.
7. Leben mit Widersprüchen. Das Unterrichten kontroverser. Themen im Rahmen der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung (EDC/HRE). Fortbildung für Lehrkräfte. Europarat. 2015. 70 s.

*Коляда І. А.,
доктор історичних наук,
професор кафедри методології та
методики суспільних дисциплін
Українського державного університету імені
Михайла Драгоманова*

*Тітов Ю. Є.,
здобувач вищої освіти магістерського рівня
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРО ГЕНЕРАЛА В. ЗАЛУЖНОГО НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 11 КЛАСІ

Вивчення сучасних подій та видатних постатей у шкільному курсі історії має важливе значення для формування цілісного історичного світогляду здобувачів освіти. Це дозволяє усвідомити, що історія – не лише набір подій минулого, а живий процес, який триває сьогодні. Інтеграція сучасних тем сприяє розвитку в учнів аналітичного мислення, оскільки вони можуть порівнювати минулі та сучасні події, оцінювати їхні наслідки та робити висновки про роль окремих особистостей у цих процесах. Вивчення постаті генерала Валерія Залужного дає змогу не лише зрозуміти специфіку військового керівництва у часи війни, а й побачити значення професійного лідерства, стратегічного мислення та відповідальності у критичних ситуаціях, що сприяє формуванню громадянської відповідальності, патріотизму та гордості за свою державу. Учні бачать реальні приклади героїзму та самовідданості.

Однією з ключових цілей вивчення сучасної історії є формування у здобувачів освіти патріотичних почуттів, поваги до своєї країни та її героїв. Ознайомлення з постаттю генерала В. Залужного та його внеском у захист України під час повномасштабної війни дає можливість учням усвідомити значимість військової справи для національної безпеки. Його приклад показує, що професіоналізм, стратегічне мислення та рішучість є визначальними

чинниками успішного захисту держави. Такий підхід допомагає не лише зрозуміти роль військових лідерів, а й усвідомити, що кожен громадянин має можливість зробити свій внесок у захист країни, навіть у непрямий спосіб [1].

Методика викладання теми, присвяченої генералу В. Залужному, має базуватися на компетентнісному підході, який сприятиме формуванню критичного мислення та аналітичних навичок серед учнів. Основна мета полягає не лише в опановуванні фактологічного матеріалу, але й у розвитку здатності аналізувати події, оцінювати їх з різних перспектив і застосовувати отримані знання в практичній діяльності [4].

Одним із дієвих інструментів у цьому процесі є робота з історичними джерелами, зокрема – публічними промовами, інтерв'ю та офіційними документами. Використання цих матеріалів дає можливість учням простежити механізми ухвалення стратегічних рішень і оцінити їхній вплив на перебіг війни. Важливим компонентом навчального процесу також є залучення картографічних матеріалів, схем бойових дій та інфографіки. Наприклад, детальний аналіз карт військових операцій за участю генерала В. Залужного дозволяє не лише візуалізувати масштаби бойових дій, а й глибше зрозуміти тактичний контекст, що є ключовим для усвідомлення його внеску в оборону України.

Біографічний підхід виступає вагомим засобом для дослідження кар'єрного шляху генерала В. Залужного. Його становлення від рядового офіцера до головнокомандувача ЗСУ відображає важливість професіоналізму, відданості своїй справі і лідерських якостей у формуванні успішного військового керівника. Аналіз його біографії дозволяє учням зрозуміти фундаментальні риси характеру, що є визначальними для ефективного управління в умовах криз [2].

Застосування таких методів як дискусії, дослідницькі проекти та інтерактивні завдання дає змогу активно залучати учнів до взаємодії з навчальним матеріалом, стимулювати висловлювання власної думки

і долучатися до конструктивного обговорення [3]. У результаті це сприяє поглибленню критичного мислення, підвищує зацікавленість у предметі й забезпечує глибше розуміння внеску генерала В. Залужного у зміцнення обороноздатності України.

Практичне застосування цих методик може включати проведення уроків-дискусій або проблемних занять. На таких заняттях учні здобувають не тільки знання, а й розвивають свої аналітичні вміння через обговорення складних питань, зокрема – стратегічних рішень та тактичних дій генерала у конкретних обставинах. Уроки мають на меті не лише передачу інформації, але й формування навичок мислення, що допомагають оцінювати події минулого та сьогодення [5].

Загалом, інтеграція дослідження постаті генерала В. Залужного в шкільний курс історії має на меті не лише формування знань про ключові події, але й виховання патріотичних цінностей серед молодого покоління. Завдяки використанню сучасних освітніх методів учні не лише засвоюють базову інформацію, але й розвивають критичне мислення, вміння аргументувати власну позицію та самостійно знаходити необхідні дані. Це сприяє не тільки глибшому розумінню ролі генерала В. Залужного у військовій історії країни, а й усвідомленню значущості історії для сучасного суспільного розвитку України.

Література:

1. Грузевич Т. Сутність громадянського виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів. *Humanities science current issues*. 2020. Т. 2. № 34. С. 237–242. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-2-36>
2. Історія головнокомандувача ЗСУ Валерія Залужного / «Таємниці війни». URL: https://www.youtube.com/watch?v=hl_HkzZXJGg
3. Ковалевська О. Візуальні дослідження та іконографія: проблема розмежування об'єкта, методу та понятійно-категоріального апарату. *Спеціальні історичні дисципліни*. Вип. 22–23. 2013. С. 296.
4. Пометун О. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. Київ : Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р. С. 16–18.
5. Ремех Т. Навчальна дискусія як ефективний засіб розвитку компетентної особистості. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725036/1/Ремех%20Т.%20із%20Рівне_матеріали_конф.pdf

*Кушнар Н. О.,
здобувачка вищої освіти
бакалаврського рівня
Запорізького національного університету*

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У 10 КЛАСІ

У сучасному освітньому процесі значного поширення набуває застосування засобів візуалізації. Отже, є можливість підвести підсумки і визначити міру ефективності того чи іншого засобу і дати, наприклад, відповідь на питання, які саме технології найбільше пасують до завдання формування історико-хронологічної, просторової, інформаційної, логічної та аксіологічної компетентності. Феномен візуалізації демонструє, що текст не є єдиним способом подання історичної інформації, вона є «шаблоном ідей», і вона може бути аналітично глибокою і здатною упорядкувати та абстрагувати у графічну форму складний матеріал. [8, с. 10, 54]

Стрічка часу є інструментом, що дозволяє за допомогою графічних образів показувати історичні події у хронологічній послідовності. Цей прийом, якщо його задіяти на уроці історії, формує уявлення про лінійність та незворотність часу [2, с. 4]. Але більше того, чітка візуальна структура стрічки часу спонукає учнів простежувати динаміку та зміну історичних явищ, виділяти ключові події та усвідомлювати тривалість історичних періодів, які вивчаються. Наприклад, при опрацюванні послідовності ключових подій Другої світової війни учні отримують завдання скласти стрічку часу з додаванням до неї фотографій і описів фактів, які вони віднайшли. Стрічка часу, поєднуючи вербальне і візуальне представлення інформації, маючи яскраве графічне оформлення та активно організовуючи учнів, не тільки привертає увагу та допомагає встановлювати асоціації стосовно розвитку історичних подій, а й ущільнює час уроку, адже ця форма націлена не на механічне запам'ятовування дат, а вимагає осмисленої роботи з інформацією.

Хмара слів є засобом, який візуалізує ключові дати або слова, і який може успішно застосовуватися як на початку уроку, для мотивації учнів та актуалізації теми, так і для повторення, узагальнення та рефлексії [1, с. 82]. Хмара слів, ефективно передаючи головні компоненти теми і встановлюючи між ними зв'язки, допомагає формувати логічну компетентність. Школярі не тільки пригадують інформацію, але й навчаються структурувати її та аргументовано знаходити і пояснювати взаємозв'язок, взаємовплив між історичними подіями та постатями. У них виникають асоціації щодо окремих складових події і формується вміння структурувати інформацію. Розглядаючи тему «Передумови Другої світової війни», для повторення і рефлексії можна створити хмару слів, яка буде складатись з таких слів-прикладів: аншлюс, Мюнхенська угода, Ліга Націй, нацизм, Сталін, Гітлер, СРСР, Черчіль, Німеччина, Польща, ремілітаризація, Судети, пакт Молотова-Ріббентропа. До обговорення пропонуються завдання:

1. Виберіть 3-5 слів з хмари та поясніть, як вони пов'язані між собою в контексті передумов Другої світової війни.
2. Спробуйте передати хід подій, використовуючи 5 понять з хмари слів.
3. Які підібрані слова вказують на безпосередні причини початку війни, а які – на передумови.

Інфографіка поєднує два головних елементи – дані (картографічні, статистичні, описові) та історичний наратив [6, с. 89]. Завдяки своєму зручному формату, який може вмістити у собі картографічний матеріал, історичні дані, статистику та фотографію, інфографіка допомагає зрозуміти складні взаємозв'язки, що приховані в таблицях та базах даних, реконструює подію та передає безмежну кількість інформації у наочному вигляді, роблячи її очевидною та зрозумілою [5, с. 69].

Можна навести приклад вдало розробленої інфографіки «Війна у мапах. Учасники Першої світової війни», що була створена журналом НВ і яка демонструє театр воєнних дій Першої світової війни та головні її битви. Вона містить у собі зображення карти світу, де Центральні держави, Антанта та

країни, які пізніше приєднались до війни, зображені відповідними кольорами. Наведена статистика того, яка кількість людей були мобілізовані, різними кольорами позначено театри воєнних дій, учасників яких і їх найменування визначено поруч з картою. Усі головні битви мають цифрове позначення, щоб простіше було прослідкувати, де саме вони відбулись. Працюючи з цією інфографікою, учні бачать, які країни входили до складу Антанти, а які до Центральних держав. Тим самим учні навчаються орієнтуватись в історичному просторі і розуміти геополітичні позиції країн.

Ментальна карта є зручним сервісом для структуризації інформації за допомогою символів, фото та об'єктів. Цей метод найперш придатний для розвитку інформаційної та логічної компетентностей. Візуальне розміщення інформації у вигляді «павутини» дозволяє побачити зв'язки між причинами, перебігом та наслідками історичного сюжету. Учні можуть створювати самостійно ментальну карту, досліджуючи джерела інформації для того, щоб стисло виділити найголовніше. Учні навчаються самостійно структурувати інформацію, розвивають свою креативність та творчі здібності, виражають індивідуальні ідеї під час творення власної ментальної карти, що у процесі може приносити задоволення, позитивні емоції. Окрім цього, ментальна карта за рахунок свого простого, яскравого і структурованого вигляду точно запам'ятається учням.

Користь ментальної карти можна продемонструвати на прикладі роботи над темою «Чотири Універсали Української Центральної Ради». Учні отримують завдання відобразити: обставини проголошення, зміст кожного універсалу, результат та значення. У процесі роботи над цим завданням зі складання ментальної карти учні навчаються послідовно працювати над історичною темою, продумувати те, що з дослідженого ними матеріалу дійсно варто додати, а отже, процес роботи допомагає учням активно працювати над відбором, аналізом та узагальненням інформації.

Історичні меми насичені гумором та іронією, що надає їм розважального, але одночасно і повчального характеру [4, с. 17]. Меми

бувають різними за своєю природою: ілюстрованими, що містять зображення відомих постатей або сюжетів, відео-меми і креолізовані – ті, які поєднують у собі візуальну та текстову складову [3, с. 43-44]. Ключові принципи створення мемів – інформаційна насиченість, емоційна складова та парадоксальність. Меми додають нові сенси до звичайних висловів через гру слів, іронію та метафори. Меми можуть створити в учнів емоційний зв'язок з темою та пробудити інтерес до деталей подій. Історичні меми здатні не тільки навчити формувати власне ставлення до історичних подій, але й розпізнавати дискримінаційні та пропагандистські наративи, бо вони містять у собі як демонстрацію відображення історичних подій у сучасній культурі, так і стереотипи, які треба вміти розпізнавати та інтерпретувати. Отже, інтернет-меми сприяють формуванню аксіологічної компетентності [7, с. 13–14]. Залучаючи мем «Російська імперія у Першій світовій війні», потрібно поставити запитання: «Як ви вважаєте, які наслідки мала участь Російської імперії у війні для майбутнього країни?», «Чому Миколу II у мемі представили саме так? Чи можна вважати, що інтерпретація правдива?», «Чи є Микола II жертвою обставин, чи його дії свідчать про його політичну некомпетентність?».

Підсумовуючи, можна сказати, що стрічка часу є потужним інструментом для формування хронологічного мислення, хмара слів добре застосовувати задля формування логічної компетентності, ментальна карта та інфографіка сприяють розвитку просторового та логічного мислення, історичні меми доречно використовувати для формування в учнів аксіологічної компетентності. Такі інструменти, як хмара слів і меми, доречні при узагальненні вивченого матеріалу, а от стрічка часу, інфографіка та ментальні карти є доволі універсальними, вони корисні для поглибленого пояснення широкого спектру тем під час вивчення нової теми і для узагальнення та повторення. Нарешті, слід пам'ятати, що важливо зберігати баланс, щоб не перетворити візуалізацію у одноманітність та рутину на уроці.

Література:

1. Веркалець Т. «Хмари слів» як метод формування основних предметних компетентностей на уроках історії. *Режисура уроку*. Вип. № 5 (194), 2020. С. 80–84.
2. Власов В. Прийоми формування хронологічного складних історичної предметної компетентності учнів основної школи. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/714776/1/%D0%92%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%B22.pdf>
3. Гоголенко О. П., Чудак Є. М. Мем-культура – один з інтерактивних методів вивчення української мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія. 2021. № 48. Т. 1. С. 41–45.
4. Гуцало Л., Горпинич О. Карикатури і меми на уроках історії під час вивчення Першої світової війни 1914–1918 рр. *Матеріали Третього всеукраїнського науково-методичного семінару «Методика використання історичних джерел в процесі підготовки і написання наукових робіт здобувачами вищої освіти»*: Зб. наук. праць. 2023. Вип. 2. С. 15–19. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/36993>
5. Ободовська В. Інфографіка на уроках історії як засіб візуалізації образів. *Рідна школа*. 2016. Вип. 8–9. С. 67–70.
6. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 208 с.
7. Фрейман Г. Формування аксіологічної компетентності на уроках історії України в 11 класі. *Історія в школах України*. 2007. № 6. С. 13–14.
8. David J. Staley. Computers, visualization, and history. How New Technology Will Transform Our Understanding of the Past. Second Edition. London; New York: Routledge, 2014. 193 p.

Литвиновська Ю. А.,
аспірантка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ВИСВІТЛЕННЯ РЕЛІГІЙНОГО ЖИТТЯ УКРАЇНИ В ОСВІТІ: ЯК ПІДРУЧНИКИ ФОРМУЮТЬ ІСТОРИЧНУ ПАМ'ЯТЬ

Роль духовних лідерів у формуванні історичної пам'яті українського народу є надзвичайно важливою, адже вони не лише проповідували моральні цінності, а й відігравали значну роль у суспільному та культурному житті країни. Особливо актуальним є питання її відображення у шкільних підручниках з історії, оскільки саме через освіту формується світогляд сучасної молоді.

В умовах зростання інтересу до національної історії та духовної спадщини виникає необхідність критично осмислити, яким чином у навчальних матеріалах з історії представлено постаті українських релігійних

діячів. Чи відповідає це висвітлення історичній правді? Чи достатньо приділяється увага їх внеску в розвиток освіти, науки, культури та національної ідентичності?

Дослідження цієї теми дозволить оцінити рівень об'єктивності шкільних підручників, виявити можливі стереотипи або упущення, а також сприяти покращенню методичних підходів до вивчення релігійної спадщини України. Таким чином, дане питання є актуальним як для освітян і науковців, так і для широкої громадськості, яка прагне зберегти та популяризувати духовну спадщину нашої країни.

Питання репрезентації релігійних діячів у шкільних підручниках з історії УРСР 60–70-х рр. ХХ ст. висвітлює у своїх дослідженнях Ю.В. Волошин, який констатував, що політика пам'яті, здійснювана комуністичною партією й радянською державою за допомогою підручників з історії Української РСР відносно історії релігії та церкви, була спрямована не скільки на формування пам'яті, а радше на забуття. Чим ближчим до сучасності був хронологічний період, тим менше згадок було про релігійне життя в цілому [2].

Тому для порівняння вважаємо за потрібне проаналізувати підручники з історії України періоду незалежності, щоб з'ясувати рівень відображення в них знакових для нашої історії релігійних постатей.

Наприклад, підручник «Історія України» для 10 класу авторів В. С. Власова та С. В. Кульчицького [1], виданий у 2018 р., охоплює період від початку ХХ століття до завершення Другої світової війни. Зазначено, що релігійні діячі відігравали важливу роль у суспільно-політичному житті України.

Аналіз змісту підручника показує, що автори приділяють увагу релігійним постатям, зокрема, в розділах, присвячених Українській революції та міжвоєнному періоду. Описуються діяльність Української автокефальної православної церкви та її лідерів, а також взаємодію релігійних організацій з державними структурами. Однак детальний аналіз конкретних постатей

обмежений через загальний обсяг підручника та концентрацію на політичних подіях.

Загалом, підручник надає базову інформацію про релігійних діячів того часу, проте для глибшого розуміння їх внеску інформації недостатньо.

Підручник «Історія України» для 10 класу авторів О. І. Пометун та Н. М. Гупан [4], виданий у 2018 р., охоплює події 1914–1945 рр. У зазначений період релігійні діячі та церковне життя в цілому відігравали значну роль у суспільно-політичних процесах України.

У зазначеному підручнику згадані такі знакові релігійні діячі як Василь Липківський – перший митрополит Української автокефальної православної церкви (УАПЦ), обраний у 1921 р. У тексті підручника акцентовано, що саме він був ключовою фігурою в становленні незалежної української церкви та сприяв відродженню національної духовності; Йосиф Сліпий – єпископ Української греко-католицької церкви (УГКЦ), якого презентовано як діяча, який активно підтримував національно-культурні прагнення українців та виступав за збереження релігійної ідентичності в умовах радянської влади.

Автори підручника висвітлюють церковне життя України в контексті політичних та соціальних змін того часу. Зокрема, розглядається вплив Першої світової війни та революційних подій на релігійні інституції, а також процеси, пов'язані з утворенням УАПЦ та її роль у національному відродженні. Окрему увагу приділено репресіям радянської влади проти релігійних діячів та обмеженню церковної діяльності в 1920–1930-х рр.

Загалом, підручник О. І. Пометун та Н. М. Гупан надає комплексний огляд ролі релігійних діячів та церковних інституцій у суспільно-політичному житті України першої половини XX ст., підкреслюючи їх внесок у національне та культурне відродження.

Підручник «Історія України» для 10 класу авторства Ф. Г. Турченка [6], виданий у 2010 р., охоплює період від початку XX століття до 1921 р. У ньому значна увага приділяється релігійному життю та діяльності церковних діячів того часу. Зокрема, у даному підручнику згадано постать Василя Липківського

(першого митрополита УАПЦ). У підручнику детально розглядається розвиток релігійного життя в Україні на початку ХХ століття. Особлива увага приділяється процесу створення Української автокефальної православної церкви, який розпочався після проголошення Української Народної Республіки. Описано прагнення українського духовенства та вірян до незалежності від Російської православної церкви, що вилилося у скликання Всеукраїнського православного собору в жовтні 1921 р., де митрополитом було обрано Василя Липківського.

Також підкреслюється роль церкви у збереженні національної ідентичності та підтримці культурних традицій українського народу в умовах політичних змін та соціальних потрясінь. Розглядаються взаємини між різними конфесіями, зокрема, православною та греко-католицькою церквами, а також вплив державної політики на релігійне життя.

Загалом, підручник надає комплексний аналіз релігійного життя в Україні зазначеного періоду, висвітлюючи ключові події та постаті, що вплинули на формування духовного простору країни того часу.

Підручник «Історія України» для 11 класу під редакцією О. К. Струкевича[5] приділяє значну увагу висвітленню релігійних постатей та церковного життя України в період незалежності. У розділі, присвяченому релігійному та церковному життю, детально розглядаються зміни у відносинах між державою та церквою, зокрема, обмеження державного втручання та послаблення тиску на релігійні організації напередодні проголошення незалежності.

Автори підручника акцентують увагу на законодавчих змінах, що сприяли відродженню релігійного життя, зокрема, на прийнятті Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації» у квітні 1991р. та положеннях Конституції України 1996 р., які забезпечили демократичні принципи свободи совісті та створили умови для активізації діяльності різних конфесій.

Окремо розглядається питання реституції церковного майна, що було націоналізоване в радянський період. Указ Президента України від 21 березня 2002 р. «Про невідкладні заходи щодо остаточного подолання негативних наслідків тоталітарної політики колишнього СРСР стосовно релігії та відновлення порушених прав церков і релігійних організацій» визначив механізми повернення майна релігійним громадам.

Підручник також висвітлює розвиток різних релігійних конфесій в Україні, зокрема, діяльність іудейських громад, мусульманських об'єднань, реформатської церкви Закарпаття, Німецької євангелічно-лютеранської церкви та Вірменської апостольської церкви. Автори підкреслюють, що в незалежній Україні створено сприятливі умови для відродження релігійного життя національних меншин.

Загалом, підручник О. К. Струкевича надає комплексний аналіз релігійного та церковного життя України в період незалежності, висвітлюючи ключові події, законодавчі зміни та діяльність різних конфесій, що сприяє формуванню об'єктивного розуміння цього аспекту історії серед учнів.

Підручник «Історія: Україна і світ» для 11 класу авторів М. М. Мудрого та О. Г. Аркуші [3] 2019 р. охоплює період від завершення Другої світової війни до сучасності, зосереджуючись на інтегрованому вивченні історії України та світу. У цьому контексті релігійні постаті та церковне життя розглядаються переважно в аспекті їх впливу на суспільно-політичні процеси та культурний розвиток держави. У підручнику зроблено акценти на такі ключові моменти, пов'язані з релігійним життям:

- репресії проти церкви в радянський період: аналізуються заходи радянської влади, спрямовані на обмеження діяльності релігійних інституцій та переслідування духовенства;

- відродження релігійного життя в період перебудови та після здобуття незалежності: розглядається процес відновлення церковних структур, повернення храмів віруючим та зростання ролі релігії в суспільному житті;

– міжконфесійні відносини: обговорюються взаємодії між різними релігійними конфесіями в Україні, їх вплив на національну ідентичність та культурний розвиток.

Варто зазначити, що підручник приділяє увагу не лише історичним подіям, але й аналізує роль релігійних діячів у формуванні моральних та етичних цінностей українського суспільства. Такий підхід сприяє глибшому розумінню учнями значення релігійного компонента в історії та культурі України.

Загалом, підручник «Історія: Україна і світ» для 11 класу забезпечує комплексне висвітлення релігійних аспектів, інтегруючи їх у загальний історичний наратив та підкреслюючи їх важливість у розвитку українського суспільства.

Таким чином, можна дійти висновків, що у сучасних підручниках історії України відзначається тенденція до більш ґрунтовного висвітлення ролі релігійних діячів та церковних інституцій. На відміну від радянського періоду, коли релігія подавалася виключно в негативному світлі, сучасні підручники прагнуть до збалансованого підходу, визнаючи як позитивний, так і суперечливий вплив релігійних діячів на історичні процеси. В сучасних підручниках з історії велика увага приділяється процесам створення та розвитку Української православної церкви (УПЦ) та Православної церкви України (ПЦУ), а також ролі духовенства у національно-визвольному русі. Постаті митрополитів, церковних просвітителів та моральних лідерів подаються не лише як релігійні авторитети, а й як важливі культурні та освітні діячі. Увага приділяється їх ролі в розбудові національної ідентичності та формуванні етичних цінностей.

Література:

1. Власов В. С., Кульчицький С. В. Історія України : підручник для 10 класу. Київ : Літера ЛТД, 2018. 256 с.

2. Волошин Ю. Політика пам'яті/політика забуття: історія релігії та церкви в шкільних підручниках з історії УРСР 60-х – 70-х рр. XX ст. *Історія релігій в Україні: науковий щорічник*. 2010. Вип. 20. С. 268–271.

3. Мудрий М. М., Аркуша О. Г. Історія «Україна і світ» : підручник для 11 класу. Інтегрований курс, рівень стандарту. Київ : Освіта, 2019.
4. Пометун О. І., Гупан Н. М. Історія України : підручник для 10 класу. Київ : Оріон, 2018. 256 с.
5. Струкевич О. К. Історія України : підручник для 11 класу. Київ : Грамота, 2018. 240 с.
6. Турченко Ф. Г. Історія України : підручник для 10 класу. Київ : Генеза, 2010. 300 с.

***Маклюк О. М.,**
кандидатка історичних наук, доцентка,
деканка факультету історії та міжнародних відносин
Запорізького національного університету*

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В КУРСІ ІСТОРІЇ: ЯК ЄВРОПЕЙСЬКІ/АМЕРИКАНСЬКІ ШКОЛИ ІНТЕГРУЮТЬ МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Сучасна освітня спільнота визнає проектне навчання (Project-Based Learning – PBL) як одну з найефективніших форм організації освітнього процесу. На відміну від традиційних методів, PBL ставить учня в центр навчання, сприяючи розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок та творчого підходу до вирішення проблем, крім того, цей метод сприяє формуванню соціальних компетенцій, таких як комунікація, співпраця та рефлексія, що є ключовими у XXI столітті.

За даними дослідницького проекту Speak Up (Project Tomorrow), 62% батьків вважають, що PBL допомагає розвивати навички, необхідні для успішної кар'єри. Директори шкіл підтверджують, що цей підхід сприяє підвищенню мотивації учнів: 69% учнів демонструють вищий рівень зацікавленості навчальним процесом, 54% – краще усвідомлюють його мету, а 48% – частіше відвідують заняття [13].

Ідея навчання через проекти не є новою. Ще на початку XX століття американський педагог Джон Дьюї запропонував концепцію навчання через діяльність, яка з часом стала основою PBL. Дослідниця Г. Ісаєва на сторінках освітнього порталу «Освіта.UA» зазначає, що цей підхід активно застосовується в освітніх системах багатьох країн, зокрема й в Україні.

Анкетування показує, що 70% українських учителів використовують метод проектів у своїй практиці, а в низці країн світу ця методика поступово стає домінуючою [3].

Сьогодні проблеми проектного навчання, методології методу проектів з історії стали предметом наукового інтересу широкого кола науковців і педагогів, як вітчизняних (Баханов К., Вирвихвіст Т., Коновалов О., Мирошніченко В., Мельниченко Б.) так і зарубіжних (Лім С., Джававі Р., Джайдін Дж., Рослан Р) [1; 2; 4; 5; 9]. У сукупності наукові дослідження та висновки педагогів-практиків свідчать про те, що PBL все більше визнається ефективним педагогічним інструментом, особливо в історичній освіті та потребує додаткового вивчення та вдосконалення.

В цьому контексті, метою нашої розвідки є звернення до конкретних кейсів/досвіду європейський/американських колег щодо реалізації проектів у вивченні історії середньовіччя.

Зазначимо, що у деяких європейських школах застосовують підхід Project-Based Learning (PBL), саме коли учні працюють над довготривалими історичними проектами. Такі проекти є у школах Великій Британії, Італії, Німеччині, Франції тощо. Наприклад, на сторінках сайту одного з коледжів у Франції (Le Collège Sainte-Marie), є чимало публікацій про міждисциплінарні підходи щодо викладання історії через проекти, серед яких є ті, що пов'язані з вивченням медієвістики. Наприклад, тиждень середньовіччя для 5-х класів передбачав організацію проекту в місті Фужер, яке відомо насамперед завдяки добре збереженої середньовічної фортеці, що побудована у XI–XV століттях. Учні досліджували середньовічні майстерні через середньовічні танці, кулінарію, стрільбу з лука тощо [14]. Школи Італії мають великий досвід реалізації іншого формату проектів, на їх веб-сайтах можна знайти інформацію про проекти, присвячені середньовічним університетам, таких як університети Болоньї та Падуї. Учні досліджують структуру середньовічних університетів, їхню систему навчання та культурний вплив, використовуючи дослідницькі методи та мультимедійні технології.

Важливим джерелом для аналізу запропонованої теми можуть бути освітні платформи, так: European School Education Platform (ESEP) пропонує матеріали для вчителів, плани уроків, курси, вебінари та інші ресурси для підвищення якості освіти, European Schools Network (EurSC) – це мережа шкіл, що надають багатомовну та багатокультурну освіту на території Європейського Союзу, пропонуючи освіту від дошкільного до середнього рівня [7; 8]. Проектне навчання є також в школах США. У контексті проектного навчання та вивчення середньовіччя, STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics – наука, технології, інженерія та математика) дисципліни часто інтегруються для надання учням можливості не тільки аналізувати історичні події, але й застосовувати науково-технічні методи. (Наприклад: вивчення середньовічних астрономічних календарів або геометрії середньовічних картографів, 3D-моделювання, використовуються для створення цифрових реконструкцій середньовічних міст чи технічних пристроїв та інші).

Визначимо окремі форми/ідеї реалізації проектного навчання в курсах історії середніх віків.

(1) Моделювання. Наприклад: життя у середньовічному місті або у середньовічному замку. Учні досліджують архітектуру, ремесла, соціальну структуру та повсякденне життя доби середньовіччя (створення макету, 3D-модель, інтерактивної презентації). Наприклад, проект «Селяни у середньовічній Європі» включає таку творчу складову, як мистецький проект на тему «Medieval Manor», а проектна діяльність за темою «Столітня війна» дає можливість використовувати мистецтво та дослідження, та має завдання створення групового проекту коміксів [12; 11].

(2) Історична реконструкція або рольова гра. Інсценізація середньовічного суду, рицарського турніру або засідання середньовічної міської ради. Здобувачі освіти досліджують історичні джерела та працюють у групах над відтворенням подій.

(3) Дослідження історичних постатей. Група обирає видатну історичну

особистість (наприклад, Карла Великого, Жанну д'Арк) і готує творчий проект (відео, презентація, міні-біографія). Біографічні історичні постери є ефективною формою навчальної діяльності, що дозволяє учням не тільки засвоювати історичні факти, але й розвивати аналітичне та творче мислення. На спеціалізованому для вчителів ресурсі є приклад такого проекту по вивченню біографії Ф. Магеллана. Для створення цифрових постерів здобувачі освіти та вчителі використовують такі онлай платформи для графічного дизайну, як Canva, Adobe Spark, Google Slides тощо [6].

(4) Створення середньовічного літопису є цікавою та розповсюдженою формою організації проектів. Учні пишуть літопис у стилі середньовічних хронік, використовуючи автентичну лексику та ілюстрації, використовуючи каліграфію або цифрові інструменти для імітації старовинних рукописів.

(5) Аналіз міфів і стереотипів про Середньовіччя. Проектним завданням, як правило, є дослідження відомих/поширених стереотипів (Наприклад: «Всі люди у добу середньовіччя вірили, що Земля має плоску форму»).

(6) Віртуальні екскурсії та віртуальні історичні карти (Використання Google Earth, як інструменту зі створення інтерактивних карт).

(7) Створення блогу з історії середньовіччя/інстаграм-проекту за певною темою. Наприклад: онлайн-блог у стилі середньовічної хроніки/анналів. Наприклад Інстаграм-проект «Вікінг» (Randolph Community Middle School, Dorchester, Massachusetts, United States) переносить середньовіччя в XXI століття та дає учням можливість продемонструвати свої навички роботи з соціальними мережами. Проект розрахований на три дні та рекомендується для учнів середньої школи, включає елементи дослідження, співпраці та інтерактивні дії [15].

Таким чином, підводимо підсумки, інтеграція проектного навчання та міждисциплінарних методів у курс історії середньовіччя дозволяє зробити освітній процес сучасним, інноваційним та практико-орієнтованим. Проектне навчання сьогодні, як ефективний інструмент вивчення історії, в тому числі історії середньовіччя присутній у системах середньої освіти в країнах Європи

та США, воно дозволяє учням інтегрувати знання з різних дисциплін (історія, література, мистецтво, технології) та застосовувати їх у практичних завданнях. Освітні заклади використовують реконструкції історичних подій, рольові ігри, цифрові симуляції та 3D-моделювання тощо. Міждисциплінарні підходи в освітніх програмах у школах США часто інтегрують історію з STEM-дисциплінами, крім того у США поширені партнерські програми між школами та університетами, які сприяють використанню дослідницьких методів у вивченні історії. В країнах Європи акцент робиться на вивченні першоджерел та залученні культурного контексту (наприклад, проекти у співпраці з музеями та університетами). Подальший розвиток технологій (VR/AR) дозволить зробити уроки історії ще більш інтерактивними, можемо зробити припущення, що цей напрям буде мати перспективний розвиток саме з вивчення медієвістики.

Література:

1. Баханов К. О. Навчання історії за проектною системою. *Історія в школах України*. 2000. № 3. С. 33-37.
2. Вирвихвіст Т. В., Коновалов О. Л. Використання методу проектів на уроках історії. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2(2). С. 164-170.
3. Ісаєва Г. Метод проектів - ефективна технологія навчання. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1415>.
4. Мельниченко Б. Метод проектів за рубежом: минуле та сучасне. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1405>.
5. Мирошніченко В. О. Організація проектної діяльності учнів на уроках історії в 10-му класі. *Посібник для вчителів та студентів*. Харків: Основа, 2009. 157 с.
6. Biography Research Project Poster. Ferdinand Magellan URL: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/FREEBIE-Biography-Research-Project-Poster-Explorers-Ferdinand-Magellan-3324755>
7. European School Education Platform. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en>
8. European Schools Network URL <https://www.esnetwork.eu>.
9. Lim S. W., Jawawi R., Jaidin J. H., & Roslan R. (2023). Learning History through Project-Based Learning. URL <http://edulearn.intelektual.org/index.php/EduLearn/article/view/20398>.
10. Medieval History in the Modern Classroom URL: https://assets.ctfassets.net/4wrp2um278k7/4EJQfZ4Cz4cxruI7invLY9/fb89900507cdbc54f3ce8b4c3d2cf715/ATC-TMA_Sobehrad-Projectbased_ToC_Intro.pdf.
11. Middle Ages: The Hundred Years' War Bundle URL: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Middle-Ages-The-Hundred-Years-War-Bundle-3475564>.
12. Peasants in Medieval Europe URL: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Peasants-in-Medieval-Europe-3466260>.

13. Results from the Speak Up Research Project. URL: <https://www.pblworks.org/sites/default/files/2021-07/PBL%20Speak%20Up%20Infographic%20042821.pdf>.

14. Semaine Médiévale pour les élèves de 5èmes du 25 au 29 mars 2024 URL: <https://www.stemarie.fr/semaine-medievale-pour-les-eleves-de-5emes-du-25-au-29-mars-2024>.

15. Vikings Instagram Project URL: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Vikings-Instagram-Project-3456871>.

*Марченко А. В.,
здобувачка вищої освіти бакалаврського рівня
Запорізького національного університету*

*Савчук Т. Г.,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри давньої і
 нової історії України та методики навчання історії
Запорізького національного університету*

НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ РЕЛІГІЙНИХ МЕНШИН В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У сучасних умовах глобалізації та міжкультурного діалогу Україна, як європейська країна, розвиває демократичні цінності, серед яких ключове місце займає толерантність. Відповідно до цілей Нової української школи формування толерантності та взаємоповаги є одним із завдань освітньої системи. У цьому контексті врахування історичної презентації релігійних меншин є важливим для розвитку демократичного суспільства.

Соціологічні дослідження демонструють, що 97% релігійної мережі представлено християнськими конфесіями [1], 3% відносять до категорії релігійних меншин, які згідно визначення Бучми О. В. та Арістова А. В., характеризуються як «самобутні спільноти вірян певної конфесійної зорієнтованості, що мають незначну чисельність і поширеність відносно послідовників панівної (панівних) у соціумі конфесій, виразні релігійно-культурні / етнорелігійні особливості та прагнуть вберегти свою ідентичність» [2]. Передусім мова йде про іудейські, мусульманські, буддистські громади, а також групи політеїстичного напрямку, які представлені на конфесійній мапі

України.

Дослідження показують, що релігійні меншини часто стикаються з різними викликами в реалізації своїх прав – від майнових до соціальних [10]. Ця ситуація ускладнюється поширеними в суспільстві стереотипами та упередженнями [8, с. 15–16].

Більш ширше включення історії релігійних меншин до освітніх програм може стати фундаментом для формування поваги до adeptів цих конфесій. Це особливо важливо в контексті європейської інтеграції України, де повага до різноманітності є фундаментальною цінністю демократичного суспільства. Вивчення історії релігійних меншин відіграє важливу роль у формуванні соціальної компетентності учнів, розвиватимуться комунікативні навички та критичне мислення.

Вже сьогодні можна говорити про перші кроки на цьому шляху. Наприклад, в підручнику «Досліджуємо історію і суспільство» для 5 класу релігійні меншини згадуються в кількох контекстах. По-перше, при вивченні давньої історії України розглядаються вірування різних народів, які мешкали на її території. По-друге, у розділах, присвячених культурному різноманіттю сучасної України, висвітлюються питання свободи віросповідання та співіснування різних релігійних громад [7, с. 152].

Тема релігійних меншин у підручнику «Досліджуємо історію і суспільство» для 6 класу [3, с. 176] розглядається в контексті їх ролі у формуванні історичного та культурного розвитку України. Акцент робиться на тому, як різні релігійні меншини впливали на розвиток українського суспільства через свою діяльність у сфері мистецтва, літератури та збереження традицій. Автори підручника наголошують, що кожна з цих громад внесла свій унікальний внесок у багатогранну культуру України, збагачуючи її різноманітність і створюючи основу для взаємоповаги та толерантності між різними релігійними та етнічними групами.

У підручнику «Історія України» для 7 класу [12, с. 63] розглядається доба Київської Русі та середньовіччя, зазначається про контакти з

мусульманським світом через взаємодію із Золотою Ордою та Кримським ханством [12, с. 103], однак немає детального аналізу міжрелігійних відносин або впливу цих громад на суспільні процеси.

Підручник «Історія України» для 8 класу охоплює період Речі Посполитої та козацької доби, де згадується про іудейські громади в містах і роль кримських татар як носіїв мусульманської культури [11, с. 190]. Проте відсутній аналіз релігійного життя цих громад або їхнього впливу на соціальні й культурні процеси.

Навчальні матеріали для 9 класу зосереджуються на ХІХ столітті, де є згадки про іудейські громади, які займалися ремеслом і торгівлею, а також кримських татар [9, с. 154]. Однак відсутня інформація про релігійні традиції або соціальний статус цих громад у тогочасному суспільстві.

У підручниках для 10 класу [6, с. 213] зазначено про трагічні події Голокосту та депортацію кримських татар у 1944 році, проте матеріал подано у загальному історичному контексті, без акценту на специфіці релігійних громад та їхніх випробувань у цей період.

Матеріали для 11 класу [4, с. 262] містять згадки про відродження релігійного життя після розпаду СРСР, проте не містять конкретних прикладів або аналізу діяльності сучасних релігійних меншин.

Також спостерігаємо фокусування на православному християнстві, а іншим релігійним спільнотам – особливо іудеям, мусульманам – приділяється недостатньо уваги.

Аналіз підручників демонструє, що тема релігійних меншин інтегрована в загальний контекст вивчення історії та суспільства. Проте варто відзначити, що ця тема могла б бути представлена більш системно та детально, особливо в аспекті висвітлення сучасного становища релігійних меншин в Україні та їхньої ролі у формуванні громадянського суспільства.

Також вважаємо за необхідне зважений підхід до використання понять. Зокрема, використання поняття «язичництво» по відношенню до сучасних політеїстичних рухів викликає у науковців сумніви [5, с. 50; 8, с. 4].

Таким чином, аналіз висвітлення теми релігійних меншин в українській історичній освіті демонструє як досягнення, так і потреби в більшій презентації. Інтеграція історії релігійних меншин в навчальний процес сприятиме формуванню усвідомлення, що історія іудеїв, мусульман та інших релігійних меншин – це частина спільної історії України. Учень буде розуміти, що ці громади пройшли тривалий історичний шлях і сьогодні є рівноправними членами суспільства. Такі результати навчання будуть важливою запорукою формування поваги «до іншого» та розвитку демократичного суспільства.

Література:

1. Баліщка А. Сучасна георелігійна ситуація в Україні. *Наукові записки молодих учених*. 2022. № 10. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/1966/pdf>
2. Бучма О. В., Арістова А. В. Меншина релігійна. *Велика українська енциклопедія*. URL: https://vue.gov.ua/Меншина_релігійна (дата звернення: 18.01.2025).
3. Васильків І. Д. Досліджуємо історію і суспільство : підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів заг. сер. освіти. Тернопіль : ТзОВ «Видавництво Астон», 2023. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/2607-doslidzhuiemo-istoriiu-6-klas-vasylkiv.html> (дата звернення 19.01.2025).
4. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України (рівень стандарту) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Харків : Ранок, 2019. 288 с.
5. Образ Іншого/Іншої: виховання цінностей толерантності на уроках історії: навчально-методичні рекомендації для вчителів/вчительок історії / П. Долганов, В. Долід, А. Черній. Рівне : ФОП Михальчук О. М., 2021. 96 с.
6. Пометун О. І. Історія України (рівень стандарту) : підруч. 10 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОБЦ «Оріон», 2018. 256 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/432-storya-ukrayini-pometun-gupan-10-klas.html> (дата звернення: 20.03.2025).
7. Пометун О., Малієнко Ю., Ремех Т. Досліджуємо історію і суспільство : підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів заг. сер. освіти. Київ : ВД «Освіта», 2022. URL: https://pidruchnyk.com.ua/1675-_doslid_istoriyi_pometun.html (дата звернення: 12.02.2025).
8. Савчук Т.Г. Методика викладання історії релігійних спільнот у школі: навчально-методичний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності 014 «Середня освіта» освітньо-професійної програми «Середня освіта (Історія та громадянська освіта)», 2024. 82 с.
9. Сорочинська Н. М., Гісем О. О. Історія України : підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2017. 272 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1008-istoriya-ukrainy-sorochinska-9-klas.html> (дата звернення 20.03.2025).
10. Титаренко В. В., Пивоварова Н. П., Филипович Л. О. Релігійні меншини в Україні: актуальні проблеми. *Український соціум*. 2022. № 1 (80). С. 43-62. DOI: <https://doi.org/10.15407/socium2022.01.043> (дата звернення 08.03.2025).
11. Хлібовська Г. Наумчук О., Крижановська М. Історія України : підручник для 8 кл. закладів загальної середньої освіти. Тернопіль : Астон, 2021. 224 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1619-istoriya-ukrainy-8-klas-hlibovska.html> (дата звернення 20.03.2025).

12. Щупак І. Я., Бурлака О. В., Дрібниця В. О., Желіба О. В., Піскарьова І. О. Історія України: підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2024. 192 с.

*Марченко О. М.,
кандидат історичних наук,
доцент кафедри історії України та
всесвітньої історії Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка*

ІСТОРІЯ ПОВСЯКДЕННОСТІ ЯК НАПРЯМ ІСТОРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сьогодні більшість українських учених визнають історію повсякденності як самостійний напрям дослідження. З методологічного погляду наразі ще не подолана певна концептуальна й термінологічна невизначеність історії повсякденності, нечіткість її меж і взаємин з іншими напрямками в сучасній історіографії.

Знані українські фахівці О. А. Удод [2], О. А. Коляструк [1] та інші, які проводять дослідження в рідній теорії історії повсякденності, зазначають, що сучасні дослідження з історії повсякденності в Україні стають усе поширенішими й характеризуються зростом професійним (методологічним, фактографічним і джерелознавчим) рівнем. У сучасних працях українських істориків про повсякденне життя можна зустріти різноманітні теоретико-методологічні підходи та дослідницькі методики (наприклад, одні вчені визнають історію повсякденності як самостійний напрям дослідження, інші – вивчення повсякденності розглядають лише як методичний прийом для отримання повноти інформації про минуле), але більшість вважають історію повсякденності як автономну історичну галузь пізнання насамперед у рідній соціально-антропологічних студій, де об'єктом вивчення є людина в повсякденному житті в певному соціумі й у культурній традиції.

Історію повсякденності можна віднести до постмодерністських напрямків, головним принципом історичного аналізу якого є методологічний

плюралізм. Історики, які займаються повсякденням, відмовилися від необхідності вироблення універсальної моделі реконструювання повсякденного життя, що дало змогу їм розширити методи історичного дослідження, використовувати інструментарій з інших наук, наприклад, соціології, психології, культурології, етнології, археології тощо.

Проаналізуємо вивчення історії повсякденності на прикладі діяльності факультету історії, бізнес-освіти та права Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Стимулом подальшого перспективного розвитку історії повсякденності в Україні можна вважати популяризацію праць зарубіжних авторів із культурно-історичної проблематики, запровадженням Міністерством освіти і науки України навчальних програм з історії України та всесвітньої історії, які орієнтуються на світові навчальні стандарти, у яких включено розділи, наприклад, із повсякденного життя населення певного історичного періоду та країн, вивчення життя різних соціальних груп (жінок, дітей, національних меншин, емігрантів та ін.).

Для 5–9 класів для реалізації завдань громадянської та історичної освітньої галузі різними авторськими колективами створено декілька модельних навчальних програм, які слугують основою для розроблення навчальних програм, навчальної та навчально-методичної літератури для 5–9 класів і уможливають реалізацію закладами освіти академічної свободи (вивчення історії України та всесвітньої історії може бути синхронним або інтегрованим, під час вивчення якого історію України розглядають у контексті всесвітньої історії та громадянської освіти). У 2024–2025 навчальному році учні Нової української школи перешли до базового предметного циклу вивчення предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі в 7 класі.

Нові підходи до викладання історії в школі, які спрямовані на розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами,

формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції тощо, спонукало викладачів закладів вищої школи переглянути робочі програми власних навчальних курсів, внести корективи до вибіркового навчальних дисциплін, враховуючи вимоги Нової української школи.

Наприклад, у Центральнотукарїнському державному університеті ім. В. Винниченка студентам пропонуються такі вибірково навчальні дисципліни з історії повсякденності: «Повсякденне життя стародавніх цивілізацій» (доц. Л. В. Пономаренко), «Повсякденне життя народів Європи в епоху Середньовіччя та Модерний час» (доц. О. М. Марченко), «Жінки в історії країн Європи та Америки (XIX–XXI ст.)» (доц. О. І. Бабак). На кафедрі історії України та всесвітньої історії діють проблемні групи: «Проблеми державотворення, культурогенезу та повсякденного життя народів світу в епоху Середньовіччя та Модерний час» (керівник доц. О. М. Марченко), «Історія повсякденності модерної Європи» (керівник доц. О. І. Бабак), у рамках яких студенти проводять дослідження з історії повсякденності, виступають із повідомленнями на конференціях, готують і захищають курсові та кваліфікаційні роботи. Ось декілька прикладів кваліфікаційних робіт: Бурага Віталій «Символічне значення кольору в Європейській традиції епохи Середньовіччя», Брюховецький Олександр «Повсякденне життя купців і ремісників середньовічного західноєвропейського міста у XIII–XIV ст.», Шевченко Вікторія «Порівняльна характеристика французького, англійського та російського міського костюма в XVIII–XIX ст.», Ковач Юлія «Становище жінки на території Західної та Східної Європи в епоху Середньовіччя», Гречка Наталія «Марновірства у світогляді людини Західної Європи в епоху Середньовіччя» та інші.

В останні роки кафедрою історії України та всесвітньої історії були проведені такі студентські науково-практичні конференції: «Студентська наука в університеті – 2023», «Студентська наука в університеті – 2024»,

Перша регіональна науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих вчених: «Пріоритетні напрямки розвитку гуманітарних наук та методик їх навчання у закладах вищої освіти України», 19 квітня 2024 р., де студенти виступили з повідомленнями про різні аспекти повсякдення народів стародавнього світу, епохи середніх віків, модерного та новітнього часу.

З листопада 2023 р. в ЦДУ ім. В. Винниченка діє Науковий центр регіональних та мікроісторичних студій (керівник доц. О. В. Чорний), метою якого є системні регіональні та мікроісторичні наукові дослідження в межах Центральної та Південної України. Науковий центр співпрацює з музеями регіону, архівами, провідними науковими установами та закладами освіти України. Центром у 2024 р. було проведено дві Всеукраїнські наукові конференції: «Проблеми історичної регіоналістики та мікроісторії» з нагоди 165-ї річниці від дня народження Миколи Левитського (16–17 травня 2024 р.) та «1944 рік: Європейський та український виміри подій (до 80-річчя висадки союзників у Нормандії та деокупації України)» (24–25 жовтня 2024 р.), де були розглянуті й питання повсякдення населення в різні часи.

Питання української історії в контексті історичної антропології та історії повсякденності публікуються на сторінках періодичних видань. Наприклад, з 2024 року в ЦДУ ім. В. Винниченка виходить журнал категорії Б «Історія та археологія», у якому, зокрема, публікуються наукові статті з історії повсякдення.

Таким чином, історія повсякденності набула як в Україні, так і на регіональному рівні визнання, знайшла своїх прихильників серед академічних вчених-істориків, професорсько-викладацької, учительської громадськості, серед журналістів і краєзнавців. Історію повсякденності можна вважати підходом, що доповнює, конкретизує інші наукові підходи, які розкривають історію людства. І навпаки, дослідження тієї чи іншої історичної події чи явища неодмінно має враховувати вивчення історії повсякденності.

Література:

1. Коляструк О. А. Методологія історії повсякдення. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: Історія. 2011. Вип. 44. С. 8–21.
2. Удод О. А. Історія повсякденності: питання методології та історіографії. *Повоєнна Україна: нариси соціальної історії (друга половина 1940-х – середина 1950-х рр.)*. 2010. № 2. С. 17–39.

Мирошниченко В. О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри правознавства
Бердянського державного педагогічного університету

ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

Просторова компетентність є важливою складовою освіти учнів у сучасному світі. Вона означає здатність до розуміння та використання карт для опису та аналізу географічних та історичних фактів і подій. Це включає в себе знання про картографічні проекції, символіку, масштаби, способи відображення географічної та історичної інформації на карті. Використання карт на уроках історії є надзвичайно корисним для учнів. Карти можуть допомогти учням краще зрозуміти географічне та історичне середовище певної історичної події, допомогти в її відтворенні та аналізі. Карти можуть бути використані для показу шляхів розповсюдження ідей, торгівлі або війн тощо, що допоможе учням більш глибоко зрозуміти історію світу.

Формування просторової компетентності на уроках історії передбачає починати з основних понять і термінів, пов'язаних з картографією. Учні повинні знати, що таке масштаб, символіка, картографічні проекції, легенда, орієнтування на місцевості та інші ключові терміни. Подальше формування просторової (картографічної) компетентності починається з найпростіших дій: знайомства з окремими країнами, а потім вивчається історія єдиного світу в певний період. Карта стає одним із найважливіших засобів отримання сутнісних знань. На заключному етапі учні переходять від знань історичної топографії та умінь нею оперувати до уявлень про динаміку геополітичного становища держав і цивілізацій [3].

За Ю. Малієнко, просторова компетентність – це вміння орієнтуватися в історико-географічному просторі та знаходити взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і природного довкілля [2]. Д. Десятов під просторовою компетентністю розумів знання, вміння, досвід і ціннісні орієнтації учнів, що на науковому рівні забезпечують розуміння простору як основи розвитку історичного процесу. Ядро просторової компетентності складають вміння, що забезпечують орієнтацію учнів в історичному просторі, вміння читати історичну інформацію з історичної карти, вміння здійснювати аналіз-синтез просторовоісторичних об'єктів і зв'язків в історичному просторі та вміння, що дозволяють учням осмислювати й розуміти роль і значення географічного фактора в розвитку історичного процесу [1].

Інтеграція просторової компетентності учнів у вивчення всесвітньої історії в школі може бути здійснена через різноманітні методи та прийоми навчання, які сприяють активному використанню карт, аналізу історичних подій у контексті географічного простору та розвитку просторового мислення учнів. Ось декілька конкретних способів:

1. Використання різноманітних видів карт. Залучайте до навчального процесу не лише стандартні історичні карти, але й тематичні карти, які показують економічні зв'язки, міграційні потоки, культурні впливи тощо. Важливо навчити учнів розрізняти різні види карт та використовувати їх для аналізу історичних подій.

2. Аналіз історичних подій на карті. Замість простого запам'ятовування дат і фактів, пропонуйте учням аналізувати, як географічне положення вплинуло на хід історичних подій. Наприклад: Чому певні цивілізації виникали саме в певних регіонах? Яким чином географічні бар'єри (гори, річки, моря) впливали на розвиток держав та їхні відносини? Як зміни клімату впливали на міграції та війни?

3. Створення власних карт, як на основі контурних карт, так і без них. Заохочуйте учнів до створення власних карт, які відображають певні історичні події або процеси. Це може бути карта поширення релігій, торговельних

шляхів, імперій тощо. Створення карт сприяє кращому засвоєнню інформації та розвитку просторового мислення.

4. Використання інтерактивних карт та онлайн-ресурсів. Сучасні технології пропонують широкий спектр інтерактивних карт та онлайн-ресурсів, які дозволяють учням досліджувати історичні події в інтерактивному форматі. Наприклад, можна використовувати онлайн-атласи, віртуальні тури історичними місцями, онлайн-ігри, що моделюють історичні події на карті.

5. Розв'язання проблемних завдань з використанням карт. Пропонуйте учням розв'язувати проблемні завдання, які потребують використання карт та аналізу просторової інформації. Наприклад: «спрогнозуйте наслідки зміни клімату на розвиток сільського господарства в певному регіоні», «обґрунтуйте, чому певні держави мали переваги у військових конфліктах завдяки своєму географічному положенню», «розробіть стратегію розвитку торговельних шляхів між різними регіонами з урахуванням географічних факторів».

6. Використання краєзнавчого принципу. При вивченні всесвітньої історії звертайте увагу на зв'язки між історичними подіями та географічним положенням рідного краю учнів. Це допоможе їм краще зрозуміти, як глобальні історичні процеси впливали на їхній регіон та як їхній регіон впливав на всесвітню історію. Наприклад, вплив на розвиток міста Бердянська торгових шляхів у Чорному та Азовському морях у XIX та XX ст., події Кримської, Першої, Другої світових війн та сучасної російсько-української війни.

7. Проєкти та дослідження. Заохочуйте учнів до виконання проєктів та досліджень, пов'язаних з використанням карт та аналізом просторової інформації. Це може бути дослідження впливу географічного положення на розвиток міст, порівняльний аналіз розвитку різних цивілізацій, аналіз міграційних потоків. Учні можуть досліджувати економічну та соціальну діяльність певних спільнот у певний історичний період, використовуючи географічні інформаційні системи (ГІС) [4]. GIS (Geographic Information

Systems) у навчанні – це використання геоінформаційних систем (ГІС) для візуалізації, аналізу та інтерпретації просторових даних у освітньому процесі. ГІС дозволяє інтегрувати карти, супутникові знімки, бази даних та інші географічні матеріали для поглибленого вивчення різних дисциплін, зокрема історії, географії, екології та урбаністики [5].

Окрім того, використання сучасних технологій відкриває широкі можливості для формування просторової компетентності учнів під час вивчення всесвітньої історії. Віртуальна та доповнена реальність (VR та AR) дозволяють моделювати історичні об'єкти, що сприяє візуалізації територій, меж держав та особливостей рельєфу в різні періоди. Цифрові карти, такі як Google Earth і Google Maps, допомагають учням здійснювати віртуальні подорожі, аналізувати зміни кордонів і взаємозв'язки між історичними подіями та географічними умовами. Веб-картографічні інструменти та інтерактивні сюжетні карти дозволяють не лише досліджувати історичний простір, а й створювати власні карти, що відображають динаміку історичних процесів. Використання 3D-друку та STEM-інструментарію дає змогу відтворювати архітектурні пам'ятки, фортифікаційні споруди та історичні об'єкти, що розширює можливості учнів для просторового аналізу. Таким чином, інтеграція цих технологій у навчальний процес дозволяє глибше усвідомити географічні особливості історичних подій, покращує навички орієнтації в просторі та сприяє формуванню цілісного уявлення про історичний розвиток цивілізацій.

Загалом, ефективна інтеграція просторової компетентності у вивчення всесвітньої історії вимагає систематичного та послідовного підходу. Важливо використовувати різноманітні методи та прийоми навчання, які відповідають віковим особливостям учнів та сприяють активному засвоєнню знань.

Формування просторової компетентності на уроках всесвітньої історії є важливим компонентом розвитку аналітичного мислення учнів, оскільки дозволяє глибше розуміти зміни державних кордонів у різні історичні періоди та їхній вплив на геополітичну ситуацію. Знання контурів країн, їхніх

географічних особливостей і столиць сприяє кращому орієнтуванню в історичних подіях і процесах, що, своєю чергою, допомагає встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між територіальними змінами та суспільними трансформаціями. Використання картографічного матеріалу розвиває просторове мислення, дозволяючи учням аналізувати історичні процеси в контексті динаміки кордонів, природно-географічних факторів і стратегічного розташування держав. Географічні особливості регіонів значною мірою визначали розвиток цивілізацій, економічні зв'язки та військові конфлікти, тому їхнє врахування є ключовим для розуміння закономірностей історичного розвитку. Таким чином, системне формування просторової компетентності через вивчення всесвітньої історії сприяє усвідомленню учнями глобальних взаємозв'язків, регіональних особливостей та ролі окремих країн у світовому історичному процесі.

Література:

1. Десятов Д. Формування просторової компетентності учнів у процесі навчання історії. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Історичні науки*. 2012. Вип. 17. С. 82–89.
2. Малієнко Ю. Методика компетентісно орієнтованого навчання всесвітньої історії у 7-му класі: методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
3. Мирошніченко В., Цикало В. Тренажер для формування просторової компетентності учнів на основі шкільного курсу історії України: навч.-метод. посіб. Запоріжжя : СТАТУС, 2024. 116 с.
4. Learning history through time and space. Hong Kong Baptist University. URL: <https://interdisciplinary-research.hkbu.edu.hk/news/learning-history-through-time-and-space> (дата звернення: 19.02.2025)
5. Detlev Mares, Wolfgang Moschek Place in Time: GIS and the Spatial Imagination in Teaching History. URL: https://www.researchgate.net/publication/278693789_Place_in_Time_GIS_and_the_Spatial_Imagination_in_Teaching_History (дата звернення: 19.02.2025)

Омельченко А. В.
кандидат історичних наук,
доцент кафедри всесвітньої історії та
міжнародних відносин
Запорізького національного університету

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ЄВРОПИ
РАННЬОМОДЕРНОГО ПЕРІОДУ СТУДЕНТАМ ІСТОРИКО-
ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ
РОЗВИТКУ РЕФОРМАЦІЙНИХ РУХІВ)**

Ранньомодерний період охоплює XVI – XVIII століття, що відзначалися Великими географічними відкриттями, Реформацією, розвитком абсолютизму, становленням національних держав і становленням капіталізму в Європі. Викладання історії цього періоду для майбутніх педагогів має враховувати не лише зміст історичних подій, а й методику їх викладання в школі.

Зокрема при викладанні історії Європи раннього нового часу викладачу слід враховувати доцільність інтеграції знань з педагогіки, соціології, історії освіти та культурології в рамках освітнього процесу, що є основою міждисциплінарного підходу [3]. Наприклад, при викладанні історії розвитку реформаційних рухів відбувається інтеграція історичної науки з педагогікою шляхом дослідження розвитку системи освіти, адже протестантські ідеї підкреслювали важливість особистого читання Біблії, що стимулювало розширення грамотності серед населення. У протестантських країнах, зокрема в Німеччині та Скандинавії, були запроваджені обов'язкові початкові школи, що сприяло поширенню освіти серед широких верств суспільства. Виникли нові навчальні заклади, орієнтовані на підготовку священників та державних службовців, а також змінилися методи викладання – більшу увагу почали приділяти рідній мові, історії та точним наукам. Таким чином, Реформація стала важливим чинником модернізації системи освіти, заклавши основи для її подальшого розвитку в добу Просвітництва. Розуміння майбутніми вчителями змін освітніх концепцій від гуманістичних шкіл XVI століття до

державних навчальних закладів XVIII століття допоможе їм краще пояснювати історію педагогіки своїм учням у майбутньому.

Дослідження реформаційних рухів не може обійтися без залучення релігієзнавства. Саме розуміння основ католицької доктрини дає можливість ретельно проаналізувати ідеї основоположників Реформації – М. Лютера, У. Цвінглі, Ж. Кальвіна тощо, їхню подальшу трансформацію та вплив на соціально-політичне та економічне життя Європи.

Для розуміння суспільно політичних процесів доби Реформації знадобиться ретельний літературний аналіз творів гуманістів і реформаторів, що дозволить студентам глибше зрозуміти ідейні засади та суспільні настрої епохи. Вивчення праць Еразма Роттердамського, який критикував моральне занепадництво церкви, допомагає простежити перехід від гуманістичної критики до радикальних релігійних змін. Аналіз «95 тез» Мартіна Лютера дає змогу усвідомити ключові претензії до католицької церкви та їхній вплив на формування протестантської доктрини. Роботи Жана Кальвіна, зокрема «Настанови в християнській вірі», демонструють розвиток ідеї передвизначення та роль релігії в політичній організації суспільства. Методика роботи з першоджерелами дозволяє студентам не лише ознайомитися з концепціями Реформації, а й розвинути навички критичного мислення та історичної інтерпретації.

Зрештою вивчення впливу реформаційних рухів на трансформацію державних інституцій в ранньомодерній Європі неможливий без залучення політологічних методів. Використання концепцій легітимності та суверенітету допомагає оцінити, як Реформація сприяла формуванню національних держав, зокрема через підрив влади Папи Римського та посилення королівської автономії (наприклад, у випадку Англіканської церкви Генріха VIII). Метод порівняльного аналізу дає змогу дослідити різні моделі державного устрою в протестантських і католицьких країнах, як-от розвиток кальвіністських республік у Швейцарії чи зміцнення абсолютизму у Франції. Аналіз політичної комунікації та ідеологічного впливу протестантських ідей дозволяє

простежити, як реформаційні гасла використовувалися для легітимації влади або мобілізації населення (наприклад, у Нідерландській революції).

Аналіз різних типів історичних джерел історії реформаційних рухів (таких як богословські трактати, маніфести, юридичні документи, листування, хроніки, карикатури тощо) сприяє формуванню в студентів навичок критичного мислення [1]. Порівняння тез Лютера з постановами Тридентського собору допомагає студентам оцінити аргументацію сторін та зрозуміти, як формувалися релігійні й політичні конфлікти. Робота з пропагандистськими текстами та зображеннями доби Реформації дозволяє визначати маніпулятивні техніки та вплив ідей на суспільну свідомість. Аналіз актів секуляризації церковного майна в різних країнах дає змогу простежити економічні й політичні мотиви реформаторів. Такий підхід розвиває у студентів вміння виявляти упередженість, інтерпретувати суперечливі дані та самостійно формулювати висновки на основі комплексного аналізу історичних фактів. Робота з автентичними документами дозволяє майбутнім педагогам розвивати у школярів навички аналізу та аргументованої дискусії виявляти та демонструвати різні точки зору на історичні події. Це сприяє підготовці вчителів, здатних заохочувати учнів до самостійного мислення, роботи з джерелами та свідомого ставлення до історії.

При вивченні історії реформаційних рухів ефективними також є методи активного навчання, які сприяють глибшому розумінню матеріалу та формуванню педагогічних навичок. Дискусії та дебати допомагають аналізувати різні позиції щодо наслідків Реформації, рольові ігри відтворюють історичні контексти, дозволяючи студентам «пережити» події минулого, а метод кейс-стаді додатково сприяє здатності до критичного аналізу історичних джерел. Використання цих методів готує майбутніх викладачів до інтерактивного навчання школярів, заохочуючи їх до самостійного мислення та глибшого розуміння історичних процесів [2, с. 62].

Ще одним ефективним методом формування педагогічних навичок у студентів є історична реконструкція. Вона дозволяє студентам не лише

засвоїти теоретичний матеріал, а й глибше зануритися в епоху. У контексті вивчення історії реформаційних рухів відтворення диспутів між католиками та протестантами, моделювання роботи реформаторських шкіл або проведення символічних засідань міських рад, що ухвалювали рішення про прийняття Реформації, допомагає студентам краще зрозуміти механізми суспільних змін. Такий підхід формує навички комунікації, аналізу історичних процесів і їх педагогічного представлення, що є важливим у підготовці майбутніх учителів.

Дуже ефективними інструментами для підготовки майбутніх істориків та вчителів історії сучасні технології. У контексті вивчення історії реформаційних рухів це дозволяє студентам глибше зануритися в події того часу, розширити доступ до джерел і розвинути навички цифрової історії. Віртуальні тури місцями Реформації, інтерактивні карти поширення протестантизму, цифрові архіви документів та мультимедійні презентації сприяють візуалізації матеріалу та формуванню комплексного розуміння історичних процесів. Також використання онлайн-дискусій та симуляційних ігор допомагає студентам краще опановувати аналітичні навички та готуватися до викладання історії в школах із використанням цифрових методів навчання.

Таким чином вивчення ранньомодерної історії студентами історико-педагогічних спеціальностей потребує залучення міждисциплінарного підходу, залучення широкого кола доступних джерел та активних методів у контексті формування педагогічних навичок майбутніх істориків та вчителів історії, а також використання сучасних технологій. Зокрема дослідження реформаційних рухів як приклад застосування широкого комплексу педагогічних підходів, методів та інструментів дає конкретний приклад формування таких навичок.

Література:

1. Burn K., Counsell C., Foster R., McConnell T. Handling Sources. *Teaching History*, 2020. 181, 2–2. URL: <http://www.jstor.org/stable/45465440>.

2. Luther A. The “Old” Method of Teaching Vs. the “New” Method of Teaching. *Journal of Thought*. 2000. 35(2), PP. 59–69. URL: <http://www.jstor.org/stable/42589616>.
3. Wilson A. Interdisciplinary research: a systems approach. In *Being Interdisciplinary: Adventures in urban science and beyond*. UCL Press. 2022. PP. 3–12. URL: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv23hcfjr.5>.

Павлів А. В.,
здобувачка вищої освіти бакалаврського рівня
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

НАРОДНА ПІСЕННА ТВОРЧІСТЬ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 10 КЛАСІ

Народна пісенна творчість – невід’ємна сторінка української історії, яка є важливим джерелом для кращого розуміння подій. Пісні завжди відображали ідеї, думки та актуальні проблеми того чи іншого історичного періоду. В піснях часто відображені погляди різних соціальних верств і політичних сил, національні поривання народу та сприйняття ситуації. У курсі історії України в 10 класі особливо актуальними є пісні Українських січових стрільців (УСС) та Української революції 1917–1921 років.

Актуальність теми статті полягає у висвітленні через пісенну творчість буремних подій української історії, подання матеріалу в легшій та зрозумілішій для дітей формі, впровадження аксіологічної та загальнокультурної компетентностей на уроках історії.

Стрілецькі пісні виникли під час Першої світової війни, адже одразу після її початку у Львові виникає добровільний корпус Українських Січових Стрільців. Підрозділи УСС входили до складу австро-угорської армії. Січові стрільці брали участь в найбільших боях Першої світової війни, зокрема, вони відзначились в оборонних боях за Ужоцький перевал, в бою за гору Маківка навесні 1915 року, бою на Лисоні в 1916 році, боях під Болеховом, Галичем, Завадовом, Семиківцями. Після битви під Конюхами в 1917 році багато стрільців потрапило до російського полону.

Всі ці події закарбували свій слід у піснях стрільців. Їх складали як звичайні стрільці, імена яких нам не відомі, так і люди, яких ми знаємо. Ці пісні набули великої популярності у суспільстві, тому і стали народними.

Одними із найбільш популярних авторів стрілецьких пісень були: Левко Лепкий, Богдан Лепкий, Роман Купчинський і Михайло Гайворонський, які випустили свої твори у львівському збірнику «Червона Калина» в 1917 році. Левко Лепкий є автором пісні «Журавлі» («Видиш, брате мій...»), яка відображає тугу за рідним краєм, яку стрільці пізнавали, відходячи в боях від рідного дому чи потрапивши в полон. Події відходу від рідного дому Левко Лепкий зобразив у маршовій пісні «Гей, видно село...», де також відображено жертвність за Україну та прагнення до боротьби. Його пісенний слід полягає в багатьох творах: «Ми йдем вперед», «Бо війна війною», «Маєва нічка» [1, с. 116–117; 2, с. 3–4].

У пісенному доробку Романа Купчинського репертуар творів коливається від строево-маршових до лірично-романтичних. Наприклад, «Ми йдемо в бій», «Не сміє бути в нас страху», «Як з Бережан до Кадри», «Зажурились галичанки», «Мав я раз дівчиноньку», «Накрила нічка» [1, с. 117–118].

Багато авторів відомих стрілецьких пісень є невідомими, наприклад: «Гей, зі Львова до Мукачєва», «Ой чути, чути ревуть гармати», «Повіяв вітер степовий», «Розпрощався стрілець», «Там, під львівським замком», «Там на горі, на Маківці» [1, с. 117; 6, с. 100–101].

Твори цих авторів доцільно застосовувати на уроках історії України під час вивчення бойового шляху УСС. Наприклад, пісня Романа Купчинського «Як з Бережан до Кадри» була написана під час переїзду січових стрільців з Бережан до коша, після того, як їхній полк було розбито під Потуторами в жовтні 1916 року. А от пісня «Зажурились галичанки» складена Р. Купчинським під час переїзду УСС за Збруч в 1918 році. А твір «Як стрільці йшли з України» цього самого автора написано після переїзду УСС з Херсонщини на Буковину в 1918 році [1, с. 119–120; 2, с. 4].

На уроці історії України під час вивчення хронології бойового шляху УСС доцільним буде коротке прослуховування найвідоміших пісень і співвіднесення її із історичною подією, із якою вона пов'язана. Можна використовувати інтерактивні платформи – Learning Apps для створення хронологічної шкали часу. Під час виконання такого завдання учень повинен розставити у правильній послідовності назви пісень, в яких відображено певний етап із бойового шляху УСС.

Орієнтовний ланцюжок пісень: «Гей зі Львова до Мукачева» – «Там на горі, на Маківці» – «Як з Бережан до Кадри» – «Зажурились галичанки» – «Як стрільці йшли з України».

Схожим за змістом є завдання «Музична вікторина». Вчитель повинен поділити учнів на команди, а хід гри полягає в тому, що вчитель зачитує уривок із пісні, а команди відгадують: назву пісні, які історичні події у ній висвітлені, умови, в яких була створена дана пісня.

Тобто при роботі зі стрілецькими піснями вчитель може розвивати різні компетентності, наприклад аксіологічну (дослідження змісту пісні), хронологічну (співвіднесення пісні з історичними подіями), а також просторову компетентність. Її впровадження полягає в роботі з картою, на якій учні повинні позначити назви пісень біля тих територій чи населених пунктів, до яких вони відносяться зі історичним змістом. Карти можуть бути як контурними, так і використані в онлайн-застосунках, таких як WordWall, Learning Apps, Battles або Histograms.

Ще один період з історії України, який залишив свій слід у пісенній спадщині, це Українська революція 1917–1921 років. Пісні цієї доби містять в собі політичні погляди різного спектру: від українського національного до махновського революційного. За допомогою пісні ми можемо побачити, як політичні події сприймали ті чи інші групи суспільства, простежити умови, в яких ця пісня була створена. Часто в піснях Української революції можна побачити заклики до боротьби або пропаганду певних ідей, часто комуністичних чи соціалістичних.

Авторами більшості пісень є видатні діячі української літератури, такі як Олександр Олесь, Грицько Чупринка, Микола Вороний, Христя Алчевська. Музику до творів писали Микола Леонтович, Левко Ревуцький, Олександр Кошиць [3; 5, с. 91].

Такі пісні варто використати на уроці історії України для посилення ефекту під час вивчення певних тем. Наприклад, пісня «Чи то буря, чи то грім» авторства Богдана Лепкого відображає загальний героїзм українського народу і заклик до боротьби за рідну землю. Рядки «...І в годину страшну пом'янеш Вітчизну, щоб за неї поляг ти з любови» можна використати на мотиваційному етапі уроку, щоб заохотити учнів до вивчення теми. Пісня «Стяг» Бориса Грінченка та марш «Україна» Олеся Бабія є виразними зразками бойових маршів, які були покликані заохочувати вояків до боротьби за рідну землю. Пісня «Чорними хмарами вкрита руїна» та її перші рядки «...мов дика пустеля лежить Україна» відображає масштаб руйнування та виснаження України від рук загарбників [3; 6].

За спогадами очільника полку імені Костя Гордієнка Всеволода Петріва, сотні під його командуванням виконували такі твори, як: «Гей гук, мати, гук, де козаки йдуть», «А вже років двісті...», «А чи пан, чи пропав, двічі не вмирати...», «Гей, не дивуйте, добрі люди, що на Вкраїні повстало». Командир полку згадує, що співали в основному пісні, які б заохочували людей до боротьби та піднімали дух [4].

Особливе місце займає творчість махновського руху, тобто загонів революційного анархістського отамана Нестора Махна. Найпопулярніші це – «Любо, братці, любо...» та «З-під вражої охрани». На уроці історії пісня «З-під вражої охрани» може бути застосована для прослуховування учнями з метою показу справжньої суті комуністичного режиму, що ми можемо простежити в рядках «Ми билися за волю, вони ж – за нові тюрми Із Леніним і Троцьким на чолі» [3; 7].

Особливу увагу на популяризації і виконанні пісень Української революції звертає український гурт «Хорея Козацька», який виконує

українські пісні, знайдені в архівах та народній пам'яті. Керівником гурту є бандурист Тарас Компаніченко, який висловлюється про пісні Української революції так: «Усі ці твори були активно співані на великих і малих сценах України в часі 1917–1921 роках, на урочистих подіях, на шикуванні військ; вони співались кобзарями, артистами-бандуристами, оперними співаками, студентськими хорами, Українською Республіканською капелою та Українським Національним Хором» [7].

Творчість гурту «Хорея Козацька» є важливою для прослуховування на уроках історії, адже вони подають пісні у сучасному аранжуванні із збереженням фольклорних особливостей. Їх можна використати для підсилення емоційного сприйняття при вивченні тем «початок української Революції», «Доба Павла Скоропадського» та «Доба Директорії». Цікавим буде метод «мозкового штурму»: діти повинні заповнити схему, де можуть вписати емоції, асоціації чи історичні факти, пов'язані із певною піснею [7; 6, с. 101]. Наприклад: пісня «Стяг» – героїзм, патріотизм, УНР, армія, 1919 рік.

Пісні Українських січових стрільців та періоду Української революції варто використовувати на виховних та патріотичних заходах не тільки в 10 класі, а ще й для загальношкільних подій. Учні можуть виконувати їх на тематичних подіях, заохочувати учнівську молодь до прослуховування таких творів, організовувати флешмоби та концерти.

Отже, пісенна творчість Українського січового стрілецтва та Української революції є цінним джерелом для детального вивчення подій цього періоду, передання особливостей цієї епохи. В 10 класі вони є важливими для виховання учнів у дусі патріотизму та любові до своєї країни, формування аксіологічної компетентності. Через тексти таких пісень учні можуть простежити основні моменти з історії України, виконати цікаві завдання, які пропонуватиме вчитель. Окрім того, ці пісні і в наш час впливають на громадянську позицію учнів, заохочують їх до вивчення історії та розвивають критичне мислення, допомагають усвідомити всю глибину історичних подій.

Література:

1. Кліш І. Вокальна лірика Л. Лепкого, М. Гайворонського і Р. Купчинського у практиці музично-естетичного виховання. *Молодь і ринок*. 2018. № 3. С. 116–121. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/511933>
2. Пісні січових стрільців: першодруки / упор. М. Маслій. Харків : Фоліо, 2016. С. 3–8.
3. Пісні Української революції: веб-сайт. URL: https://www.youtube.com/playlistlist=PLitKIb_cEYqcWA4n9to_ihWSsg8osrJJY
4. Пісні Української Революції. Порохівниця. URL: https://porokhivnytsya.com.ua/2022/12/20/pisni_ukr-vz-1917-1921-1923/
5. Семенов О. Український фольклор. Глухів, 2004. URL: <https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/133.pdf>
6. Фурдичко А. Виховні можливості стрілецьких й повстанських пісень на уроках історії України в загальноосвітній школі. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. Київ, 2020. С. 99–102.
7. Хорея Козацька. URL: <https://surl.li/avazwq>

Петрова К. А.,
кандидатка історичних наук,
старша викладачка кафедри
новітньої історії України
Запорізького національного університету

Осадець Д. В.,
заступник директора з виховної роботи,
вчитель історії
Запорізького академічного ліцею № 46
Запорізької міської ради,
аспірант Запорізького національного університету

ВІДЕОІГРИ: ВПЛИВ НА МОВУ ТА РОЗУМІННЯ ІСТОРІЇ У ШКОЛЯРІВ

У сучасному світі відеоігри стали невід’ємною частиною повсякдення переважної більшості школярів. Невпинний технічний прогрес сприяв появі мобільних телефонів з потужними процесорами, що дозволило перенести ігри на портативні пристрої. Розвиваються також самі відеоігри, збільшуючи залученість гравців, розширюючи аудиторію геймерів. Відеоігри стають все більш популярними, а їхній вплив на молодь зростає. Особливо важливим є вивчення цього впливу на школярів. По-перше, англomовний інтерфейс ігор сприяє появі в лексиконі учнів англіцизмів та формуванню сучасного геймерського сленгу в українській мові. По-друге, чимало відеоігор базуються

на реальних історичних подіях, що впливає на сприйняття школярами історії. Тож, дослідження впливу відеоігор на мову та розуміння історії серед школярів є актуальним і важливим, адже сучасні технології продовжують змінювати освітній процес.

Вивченням геймерського сленгу займаються переважно філологи. Так, найбільш ґрунтовним є дисертаційне дослідження І. Щур «Українськомовний комп'ютерний сленг: формування і функціонування» (2006 р.) [6], в якому авторка розкриває тенденції його формування та наводить чимало прикладів комп'ютерного сленгу. Проте, варто зазначити, що комп'ютерні технології, в тому числі й відеоігри, розвиваються невпинно. Тож, значна частина інформації на сьогодні вже є застарілою. Проте, ця робота залишається теоретичним підґрунтям для сучасних досліджень, які розкривають шляхи і способи утворення геймерського сленгу, спроби його класифікації та особливості перекладу і вживання в українській мові (А. Павельєва, І. Лобко [4], Д. Мовчан, В. Нікитенко [3], М. Ківу [2], О. Черняк, О. Круглій [5]).

Пошук в Google Scholar за запитом «historical video games» демонструє десятки наукових робіт за останні сім років і ще більшої кількості протягом 15 років, предметом вивчення яких є історичні відеоігри. Разом з цим у 2011 р. у світ вийшла робота Джеремі МакКола «Gaming the past: Using video games to teach secondary history» [8] («Ігри в минуле: використання відеоігор для навчання історії в середній школі»), що говорить про розвиток такого напрямку у західній науці. Проте відсутні вітчизняні дослідження, які б розкривали значення використання геймерського сленгу в навчальному процесі та вплив відеоігор з історичним контекстом на сприйняття школярами історії.

Альтернативна реальність вже досить давно заповонила вільний час школярів, надаючи можливість отримати новий досвід, емоції та друзів. Відеоігри постійно розвиваються і на сьогоднішній день вражають реалізмом, що приваблює гравців. Більшість ігор розроблені в англomовних країнах, або орієнтовні на англomовну аудиторію, в першу чергу та, відповідно, мають

англомовний інтерфейс, що сприяє формуванню геймерського сленгу. Сленг є невід'ємним атрибутом геймплею (ігрового процесу), створюючи особливу атмосферу ігрового простору. Враховуючи те, що відеоігри відтворюють події реального життя, вживання геймерського сленгу виходить за межі гри, влітаючи у повсякдення школярів. Тож, все частіше в «шкільних стінах» лунають англіцизми ігрового походження.

Нами було проведено опитування серед школярів, студентів коледжів, закладів професійної освіти, студентів ЗВО (за кваліфікацією вчителі/викладачі історії), вчителів історії та викладачів-істориків. Участь в опитуванні взяли 144 респонденти, серед них 109 (75,69%) осіб, які грають у відеоігри; 75 осіб – в історичні відеоігри (52,08% від загальної кількості опитаних або 68,81% – від граючих). Серед опитаних 98,6% чули геймерський сленг і 94,4% використовують його у повсякденному спілкуванні. Найбільш вживаними є *ава* (картинка, яку обирає гравець в якості «обличчя»), *адмін* (системний адміністратор), *апгрейд* (вдосконалення), *АФК* (гравець недоступний), *бан* (блокування гравця), *баг* (помилка у коді програми), *бот* (суперник-ШІ, що імітує дії «живого» гравця), *глюк* (помилка, збій), *го/гоу* (заклик перед початком гри), *кіл/кілнути* (вбити, знищити), *крафт/зкрафтити* (створити, зробити), *лаг/лагає* (затримка у відеогрі), *левл* (рівень), *нік* (псевдонім), *рандом* (випадковість), *спавн/заспавнити* (змусити персонажа або предмет з'явитися у грі), *таймінг* (час, коли потрібно застосувати певну здібність), *чітер* (гравець, який шахраює й грає нечесно), *юзати* (використовувати).

Зацікавленість, емоційність, практична необхідність у здійсненні комунікації під час відеогри сприяють засвоєнню англійської мови школярами. Проте, ми бачимо, що англійські слова часто вживаються у видозміненому звучанні (додавання суфіксів, буквальна транслітерація, без врахування правил транскрипції, калькування тощо), що може призвести до викривлення знань учнів з англійської мови.

Відеоігри сприяють не тільки підвищенню рівня володіння англійською

мовою, а й можуть бути впливовим інструментом при вивченні історії. Словосполучення «історичні відеоігри» ми вживаємо у такому значенні – відеоігри різного жанру та платформ застосування, зміст та сюжет яких висвітлюють різні історичні періоди, явища та факти.

Варто зауважити, що у відеоігри грають на різних пристроях (часто на кількох пристроях): 74,31% – комп'ютери, ноутбуки; 16,51% – ігрові приставки; 72,48% – смартфони, планшети. Якщо окремо вирахувати показники пристроїв, на яких грають в історичні відеоігри, то маємо такі показники: 84% – комп'ютери, ноутбуки; 22,67% – ігрові приставки; 65,33% – смартфони, планшети. Очевидні кількісні переваги застосування для відеоігор персональних комп'ютерів та гаджетів для IOS і Android, на противагу приставкам. Такі показники можна пояснити універсальною можливістю застосування перших двох категорій та більшою фінансовою доступністю порівняно з третьою категорією засобів.

Загальні статеві-гендерні показники осіб:

- від всіх граючих: жіноча стать – 44,04%, чоловіча – 49,54 %, не побажали вказати – 6,42 %;

- від граючих в історичні ігри: жіноча – 33,33 %, чоловіча – 62,67 %, не побажали вказати – 4 %.

Таблиця 1. Статеві-вікові показники у % від кількості граючих у відеоігри (далі – В) та граючих в історичні відеоігри (далі – ІВ).

Вік, роки	Стать	Жіноча	Чоловіча	Не побажали вказати
До 12	В	3,67	3,67	1,83
	ІВ	1,33	2,67	2,67
13-17	В	27,52	28,44	4,59
	ІВ	14,67	36	1,33
18-24	В	11,93	14,68	0
	ІВ	16	20	0
25-35	В	0	1,83	0
	ІВ	0	2,67	0
36-59	В	0,92	0,92	0
	ІВ	1,33	1,33	0

Старше 60	В	0	0	0
	ІВ	0	0	0

Таблиця 2. Показники за статтю та соціальними категоріями учасників освітнього процесу у % від кількості граючих у відеоігри та граючих в історичні відеоігри.

Соціальні категорії	Стать	Жіноча	Чоловіча	Не побажали вказати
учні 5-6 кл.	В	2,75	3,67	1,83
	ІВ	0	2,67	2,67
учні 7-9 кл.	В	13,76	18,35	3,67
	ІВ	6,67	24	0
учні 10-11 кл.	В	13,76	10,09	0,92
	ІВ	9,33	12	1,33
студенти коледжів	В	0,92	0	0
	ІВ	0	0	0
студенти ЗВО	В	10,09	12,84	0
	ІВ	13,33	17,33	0
учителі ЗЗСО	В	1,83	2,75	0
	ІВ	2,67	4	0
викладачі	В	0,92	1,83	0
	ІВ	1,33	2,67	0

Явна популярність відеоігор простежується серед підлітків та юнацтва (13–24 років). Історичним відеоіграм віддають перевагу учні 7–11 класів та студентської молоді, а також ті, хто здобувають освіту майбутніх вчителів історії. Такі показники добре корелюються з актуальним змістом предметів громадянської та історичної, суспільствознавчої освітніх галузей. Починаючи з 7-го класу (за деякими модельними програмами з 6-го) учні переходять до знайомства з історичними періодами від виникнення людства на Землі і рухаються до сучасності у старших класах [1].

Станом на початок 2025 р. вже створено десятки історичних відеоігор, які користуються високою популярністю. Як ми побачили за даними опитування, вони мають певну популярність серед учнівства. У категорії «historical» на платформі з відеоіграми Steam [7] великий перелік ігор. Серед

них можна виділити серії історичних відеоігор «Total War», «Anno», «Civilization», «Assassin`s Creed», «Age of History», «Age of Empires», «Battlefield» (деякі частини) та ігри від компанії «Paradox Interactive». Користь даних ігор полягає в розкритті історичних періодів, важливих складових життя людства (політики, військової справи, культури, релігії, дипломатії, технологій), передачі атмосфери епох, розвитку просторового мислення, географічних знань, розуміння історичних процесів та причинно-наслідкових зв'язків.

Таким чином, для сучасних дітей та молоді відеоігри є важливою частиною їхнього життя. Зокрема, про це свідчить наявність в їхньому лексиконі англomовного сленгу, який пов'язаний з типовою комп'ютерною та ігровою термінологією. Результати анкетування дозволяють говорити, що учням та студентам вже знайомі численні приклади історичних ігор, якими вони користуються. Очевидно, вибірка в 144 респонденти в межах України і, навіть, міста Запоріжжя є мізерною, проте результати опитування у поєднанні із фактом появи за кордоном досліджень щодо використання відеоігор в навчальному процесі є підґрунтям для подібних досліджень в Україні з метою вдосконалення української історичної освіти.

Література:

1. Громадянська та історична освітня галузь. *Інститут модернізації змісту освіти*. URL: https://imzo.gov.ua/hromadians-ka-ta-istorychna-osvitnia-haluz/?fbclid=IwY2xjawI5jONleHRuA2FlbQlXMAABHd5OyqTkcnDgXID-CMKHAdKxJAVWqn1su9ZFMxvJcVmPZUoa__BrcywmUg_aem_0kH5Vx7WbVEsJ2JdixnBp (дата звернення: 20.02.2025).
2. Ківу М. В. Геймерський сленг англomовного походження в українській мові: загальна характеристика та особливості запозичення. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Т. 1, № 24. С. 40–44. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/24/part_1/8.pdf (дата звернення: 20.02.2025).
3. Мовчан Д. В., Нікитенко В. М. Варіативність та константність у перекладі відеоігрового сленгу. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. № 3. С. 136–140. URL: <http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/31/24.pdf> (дата звернення: 20.02.2025).
4. Павельєва А. К., Лобко І. О. Англomовний сленг гравців у комп'ютерні ігри. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*. 2021. № 3 (341). С. 67–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2021_3_11 (дата звернення: 20.02.2025).
5. Черняк О., Круглій О. Формування молодіжного сленгу під впливом комп'ютерних ігор. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Т. 3, № 65. С. 199–205.

URL: https://www.apfn-journal.in.ua/archive/65_2023/part_3/31.pdf (дата звернення: 20.02.2025).

6. Щур І. І. Україськомовний комп'ютерний сленг: формування і функціонування : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2006. 20 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0406U002656/> (дата звернення: 20.02.2025).

7. Historical. Welcome to Steam. URL: <https://store.steampowered.com/tags/en/Historical> (date of access: 20.02.2025).

8. McCall J. Gaming the past: Using video games to teach secondary history. 2011. URL: https://www.researchgate.net/publication/289190512_Gaming_the_past_Using_video_games_to_teach_secondary_history (date of access: 20.02.2025).

*Пивовар О. В.,
здобувач вищої освіти
магістерського рівня
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя*

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА ПРИКЛАДІ ТЕМ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ВІЙСЬКОВОЮ ІСТОРІЄЮ

У контексті сучасних викликів, зокрема російсько-української війни, формування історичної свідомості та патріотичного виховання учнів набуває особливого значення. Проєктна діяльність, як інтерактивний та особистісно-орієнтований метод, дозволяє не лише засвоїти історичні знання, але й розвинути ключові компетентності, необхідні для формування активної громадянської позиції. Військова історія, як важлива складова національної пам'яті, є благодатним ґрунтом для реалізації проєктів, що сприяють формуванню історичних компетентностей учнів.

Проєктна діяльність є одним із найперспективніших складників сучасного освітнього процесу. Вона створює умови для творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує життєві компетентності й розвиток полікультурних, мовленнєвих та інформаційних навичок [1]. У контексті вивчення історії проєктна діяльність дозволяє учням набувати знання про минуле й через них розуміння сучасних подій [6].

Проєктне навчання історії базується на діяльному підході до освіти. Цей підхід забезпечує активну участь учнів у процесі навчання шляхом виконання

завдань і створення власних проєктів [6]. Проєкти можуть бути за типом продукту (дослідницькі, творчі тощо) і тривалістю виконання (короткострокові чи довгострокові) [3].

Дослідження передбачає аналіз існуючої літератури щодо застосування проєктної методики в освітньому процесі та проведення експерименту реалізації конкретного проєкту на тему військової історії України. Методом є визначення ефективності проєкту у формуванні ключових історичних компетентностей серед учнів.

Учні будуть працювати з відкритими науковими працями та першоджерелами інформації: архівними документами, свідченнями очевидців тощо. Завданням буде не лише ознайомлення зі змістом подій, але й аналіз причин їх виникнення та наслідків для суспільства сьогодні.

Проєктна діяльність учнів на прикладі тем, пов'язаних з військовою історією, може бути ефективним засобом формування згаданих компетентностей:

- хронологічна: орієнтування в історичному часі (проєкти можуть передбачити створення хронології військових конфліктів чи битв, що дозволяє учням встановити хронологічну послідовність подій та розуміти їх взаємозв'язок), установлення послідовності подій (учні вчаться розставляти події в правильному порядку й аналізувати їх вплив на подальші історичні процеси).
- просторова: локалізація подій на карті (створення карти дозволяє розуміти географічний контекст історичних подій), геополітичний аналіз (аналізуючи розташування країн та природних умов, учні вчаться оцінювати вплив географічних чинників на розвиток конфліктів);
- інформаційна: робота з джерелами інформації (проєкти часто передбачають роботу зі всіма джерелами — архівними документами, свідченнями очевидців тощо. Учні вчаться аналізувати достовірність та об'єктивність цих джерел), критичний аналіз інформації (учні навчаються оцінювати інформацію щодо її надійності й актуальності для

конкретної теми);

- логічна: установлення причинно-наслідкових зв'язків (проекти можуть включати аналіз причин виникнення війн чи битв і наслідків цих подій для суспільства), узагальнення висновків (учні вчаться робити висновки щодо повторюваних закономірностей в історії та застосувати ці знання до сучасних ситуацій);
- аксіологічна: формування ціннісної оцінки (робота над проектами дозволяє учням формувати власну думку щодо моральної сторони війни й її наслідків для суспільства), загальнолюдські цінності (акцент робиться на тому, щоб оцінка була заснована на загальнолюдських принципах справедливості та гуманізму);
- комунікативна: презентація результатів (під час презентації своїх робіт учні повинні вміти чітко висловлювати свої думки про досліджену тему й переконливо аргументувати свою позицію), ведення дискусії (проекти передбачають групову роботу або обговорення результатів проекту в класі).

У процесі реалізації проекту можна використовувати вільну енциклопедію Вікіпедію як джерело інформації та інструмент для редагування статей про історичні події [2]. Крім того, музеї можуть стати статистичними місцями проведення польових робіт чи лекцій-екскурсій для поглибленого вивчення військової історії України під час воєнного стану країни [5].

Приклади проектів з військово-історичної тематики:

- Історична реконструкція військової події: учні досліджують конкретну битву або військову операцію, створюють макети, презентації, відеоролики [3].
- Віртуальний музей військової історії: учні збирають та систематизують матеріали про військові події, створюють веб-сайт або віртуальну екскурсію.
- Інтерв'ю з ветераном: учні проводять інтерв'ю з учасниками військових подій, записують їхні спогади, створюють відео- або аудіоматеріали.

- Дослідження військових артефактів: учні досліджують військові артефакти (зброю, уніформу, нагороди), створюють виставки або презентації.
- Створення історичного коміксу або графічного роману: учні створюють комікс або графічний роман на тему військової історії, використовуючи історичні джерела та власну творчість.
- Створення та редагування статей вікіпедії на військово-історичну тематику [2].

Критерії оцінювання проєктної діяльності:

- глибина та повнота дослідження;
- якість використаних джерел;
- аналітичні та логічні здібності учнів;
- творчий підхід та оригінальність;
- якість презентації та комунікативні навички.

Проектна діяльність є перспективним засобом формування історичних компетентностей учнів, розвитку критичного мислення і громадянської свідомості. Використання сучасних технологічних засобів та ресурсів музеїв забезпечує ефективність такого навчання.

Література:

1. Проектна діяльність як засіб історичної освіти. URL: <http://klovsky77.com.ua> (дата звернення: 10.02.2025).
2. Гриценко А. П. Теорія та методика використання можливостей «Вікіпедії» у підготовці майбутніх учителів історії. URL: <http://history.sspu.edu.ua> (дата звернення: 10.11.2023).
3. Желіба О.В. Своїми руками: проєктна діяльність на уроках історії в 6-му класі НУШ *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hBXj0qfbzXY> (Дата звернення: 22.02.2025).
4. Реалізація проєктних технологій при вивченні історії. URL: <http://naurok.com.ua> (дата звернення: 10.02.2025).
5. Музейна педагогіка в умовах військового стану: зб. тез доп. Міжнар. круглого столу. URL: <http://undip.org.ua> (дата звернення: 10.02.2025).
6. Семенова І. М. Проєктна діяльність учнів на заняттях з історії в школі. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua> (дата звернення: 10.02.2025).

*Приходько Л. Ю.,
директорка, вчителька української мови та літератури
Комунальної установи «Пологівський ліцей «Основа»
Пологівської міської ради
Пологівського району Запорізької області*

*Тоцька Ю. А.,
заступниця директора, вчителька зарубіжної літератури
Комунальної установи «Пологівський ліцей «Основа»
Пологівської міської ради
Пологівського району Запорізької області*

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ, УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУР НА ПРИКЛАДІ ТЕМ СУЧАСНОЇ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ ТА ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Питання вивчення специфіки Другої світової та сучасної російсько-української воєн крізь призму історії, української і зарубіжної літератур є актуальним та цікавим. Міжпредметні зв'язки відповідають сучасним тенденціям інтегрованого навчання, яке сприяє більшій залученості учнів. Вивчення історичних подій крізь сучасність дозволяє дітям порівнювати механізми агресії, геноциду, героїзму та опору. Це сприяє кращому осмисленню уроків минулого для уникнення подібних трагедій у майбутньому.

Поєднання історії та літератури створює можливості для багатовимірного аналізу подій. Аналіз історичних фактів у взаємозв'язку з художніми образами допомагає учням порівнювати джерела інформації, формувати власну думку та розвивати аналітичні здібності. Крім того, через дослідження історичних подій і літературних текстів учні краще усвідомлюють внесок українського народу у боротьбу за свободу та незалежність, як у часи Другої світової війни, так і сьогодні, під час активної фази російсько-української війни. Літературні твори сприяють розумінню таких понять, як героїзм, людяність, жертвність та відповідальність за майбутнє.

Отже, дослідження є актуальним для сучасної педагогіки, оскільки сприяє інтеграції національного і світового контексту у навчальний процес та виховує свідомих, патріотичних і критично мислячих громадян.

Війна є складним, дестабілізуючим, трансформуючим та неординарним явищем. Протягом XX–XXI ст. світ сколихнули агресивні ідеології, що мають певну схожість: німецький нацизм, радянський тоталітаризм та сучасний російський рашизм. Вважаємо, що вивчення та розуміння методів боротьби, протидії цим агресивним течіям є актуальним та потрібним, особливо сьогодні в умовах російсько-української війни.

Таким чином, у програмі шкільного курсу Нової української школи передбачене вивчення воєнних тем з історії України, української та зарубіжної літератур. У нашому випадку милозвучна поезія дозволяє урізноманітнити та наситити емоційністю події часів Другої світової та сучасної російсько-української воєн. Зокрема, на уроках історії України згідно з програмою Міністерства освіти та науки України (від 03 серпня 2022 року № 698) у 10 класі учні вивчають події Другої світової війни; насамкінець 11 класу, події сучасної російсько-української війни [4]. На уроках української літератури, згідно з програмою МОНу (від 24 грудня 2024 року № 1787), події російсько-української війни вивчаються у 7 класі. Питання Другої світової розглядається на уроках зарубіжної літератури також у 7 класі, згідно з програмою МОНу (від 10 жовтня 2023 року № 1226) [3]. Зауважимо, що так звану «мілітарну поезію» учні вивчають набагато раніше, ніж розглядають історичний контекст подій, що звужує розуміння та усвідомлення дітьми навчального матеріалу.

На уроках зарубіжної літератури у 7 класі вивчається тема «Друга світова війна у європейській поезії: К. Галчинський (1905–1953) («Пісня про солдатів з Вестерплатте», «Лист із полону»), А. Маргул-Шпербер (1898–1967) («Про назву концтабору Бухенвальд»), Л. Костенко «Тут обелісків ціла рота». Відображення антигуманної сутності війни у віршах. Ідеї збереження життя та людських цінностей попри трагічні обставини». Насамкінець 7 класу діти на уроках української літератури мають змогу ознайомитися з художніми

творами літератури рідного краю. В умовах сучасних реалій обирається творчість запорізької поетеси Н. Ігнат'євої та її поезії «Іде війна і ділить...», «Ці люди зі сталі, з граніту, з броні?», «Ракетами переорана...») [2].

Українська та зарубіжна літератури оперативно реагують на події воєн, є ніби живим організмом, що трансформуються, видозмінюється, відповідно до реалій часу. Творчість К. Галчинського, А. Маргул-Шпербера, Л. Костенко та Н. Ігнат'євої ретранслює трагедію цивільного населення, героїзм військових, руйнування міст та психологічні травми Другої світової та сучасної російсько-української воєн [1, 5, 6, 7].

В умовах розгляду цього питання доречним є вивчення історичного контексту подій. Проте, зважаючи на те, що згідно з програмою МОНу учні вивчають історію Другої світової та сучасної російсько-української воєн в 10 та 11 класах, діти не повною мірою у 7 класі на уроках української та зарубіжної літератур можуть усвідомити проблематику історичних подій. Тому важливим елементом навчального процесу є впровадження міжпредметних зв'язків, щоб актуалізувати та якісно подати наявний матеріал.

Вважаємо доцільним на основі вивчення історичного тла подій здійснювати осмислення питань особистого виміру Другої світової та сучасної російсько-української воєн через художні образи. Актуальним є показ трагедії окупації, втрату ідентичності та людського страждання, зображення Голокосту, трагедії Бабиного Яру та долі євреїв під час нацистських переслідувань, війну крізь призму людських доль та морального вибору, боротьбу «кіборгів» і т.п. Крім того, важливим є показ визвольної боротьби рідного краю, Запорізької області, в умовах російсько-української війни.

Отже, міжпредметні зв'язки на уроках історії, української та зарубіжної літератур дозволяють учням глибше зрозуміти тло історичних подій та їхній вплив на суспільство, культуру. Аналіз літературних творів у поєднанні з історичними фактами сприяє формуванню критичного, логічного мислення, вихованню справжніх патріотів своєї, а не чужої країни. Сучасна російсько-

українська війна має величезний вплив на свідомість молодого покоління. Інтеграція цієї теми в освітній процес допомагає учням глибше зрозуміти причини, передумови, хід подій та глобальні наслідки агресії нацистської Німеччини, Радянської Росії, та сучасної Російської Федерації проти України.

Важливо висвітлювати історичну правду про події Другої світової війни та сучасної російсько-української війни, щоб уникнути маніпуляцій фактами. Осмислення національних трагедій і перемог допомагає виховувати гордість за свою країну та відповідальність за її майбутнє. Уроки, які поєднують історію та літературу, вчать учнів критично оцінювати джерела інформації та розрізняти правду від дезінформації.

Література:

1. Вірші, які наближають Перемогу (Н. Ігнат'єва «Іде війна і ділить...», «Ці люди зі сталі, з граніту, з броні?», «Ракетами переорана...»). URL: <https://younglibzp.com.ua/virshi-yaki-nablizhayut-peremogu/> (дата звернення: 22.01.2025).

2. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) (автори Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В.) «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ від 10 жовтня 2023 року № 1226). URL: <https://urlc.net/Tg32> (дата звернення: 25.01.2025).

3. Модельна навчальна програма «Українська література. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук, І. Тригуб), «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ від 24.12.2024 року № 1787). URL: <https://urlc.net/QGam> (дата звернення: 20.01.2025).

4. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Історія України. Всесвітня історія (6-11 класи). Затверджено та надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ від 03 серпня 2022 року № 698). URL: <https://surl.li/bqhbhb> (дата звернення: 25.01.2025).

5. «Пісня про солдатів Вестерплатте», «Лист із полону» Константи Ільдефонс Галчинський. URL: https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=596#google_vignette (дата звернення: 19.01.2025).

6. «Про назву концтабору Бухенвальд». Альфред Маргул-Шпербер. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=598> (дата звернення: 19.01.2025).

7. «Тут обелісків ціла рота...» Ліна Костенко. URL: https://osvita.ua/school/literature/k/70280/#google_vignette (дата звернення: 19.01.2025).

*Савченко І. В.,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри давньої і нової історії України та
методики навчання історії
Запорізького національного університету*

ДЕКОЛОНІЗАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КАНАДИ: ВИКЛИКИ ТА РІШЕННЯ

Сучасна шкільна історична освіта вимагає постійного розвитку її концептуальних засад, їх відповідності запитам суспільства та його цінностям. Одним із трендів розвитку шкільної освіти останніх десятиріч є деколонізація та перегляд традиційних історичних наративів у країнах, що мають колоніальне минуле. Актуальність цих змін посилюється тим, що чимало політичних та соціальних викликів нашого часу пов'язано з колоніальною історією та демократичною самоідентифікацією багатьох націй. Складний і водночас продуктивний досвід деколонізації власної історії та викладання її в школі має на сьогодні Канада, і процес подолання усталених паттернів в ній продовжується.

Метою нашого огляду є розкриття основних завдань з деколонізації викладання та зміни традиційних історичних наративів історії в Канаді, засобів її розв'язання та сучасних досягнень.

У подоланні колоніального впливу у викладанні історії канадська шкільна освіта мала виконати низку складних завдань, серед яких, на наш погляд, ключову роль відігравали: 1) позбавлення впливу історичного наративу Великої Британії; 2) вирішення питання включення історії корінних народів до навчальних шкільних програм з історії. Розв'язання цих завдань тривало під дією іноді протилежних за своєю векторністю політичних та соціальних впливів, через що розтягнулося на довгий час з другої половини ХХ – до перших десятиріч ХХІ ст.

Початок змін у шкільній історії Канади був пов'язаний з лібералізацією суспільно-політичного життя та розпадом колоніальних систем після Другої світової війни. Щоправда, ще у перші повоєнні десятиріччя історія

викладалася в школах Канади у межах усталених програм. Канадська навчальна програма була спрямована на збереження «імперського зв'язку» та «англо-конформізму», особливо серед іммігрантів, щоб сприяти їхній асиміляції [6, с. 406]. У цей період викладання історії було обов'язковим для всіх учнів і їй відводилась стільки ж часу, скільки математиці та мові. Її основною складовою була історія Канади, яку учні зазвичай вивчали у три цикли: у старших початкових класах, у середній та старшій школі. Також учні вивчали і британську історію, яка мала їм повідомити про британську спадщину Канади та вселити в них почуття лояльності до Британської імперії.

Також учні вивчали принаймні один рік європейську історію, в молодших або старших класах середньої школи, яка мала їм продемонструвати, що канадська історія є продовженням давньої традиції західної цивілізації у Північній Америці [6, с. 406]. Головною темою курсів історії Канади протягом цих рр. було державотворення. З сторінок підручників учні дізнавалися про тих постатей, які вважалися відповідальними за географічне та політичне формування Канади та ілюстрували собою її європейське заселення: місіонерів, будівельників залізниць, політичних лідерів [6, с. 411]. Цей підхід применшував конфлікт розбудови канадської нації: британське завоювання Квебеку розглядалося лише побіжно, історія корінних народів ігнорувалася.

Проте, в умовах глобальної хвилі деколонізації після Другої світової війни, коли країни почали переписувати свої національні наративи, почало змінюватися і викладання історії в школах Канади. Відповідно до нових тенденцій зменшувалася присутність історії Великої Британії в шкільній освіті. Починаючи з 1960-х рр., історія як дисципліна в Канаді розширила свій фокус, виходячи за межі традиційного наративу «переможців». Історики Канади почали висвітлювати питання жіночої історії, колонізованих суспільств, нетитульних культур, віросповідань і мов, раніше виключених із «великої історії» [1, с. 100].

На освіту також впливали зміни в політиці урядів держави та провінцій.

Так, з кінця 1980-х рр. федеральний і провінційні уряди Канади докладали зусиль, щоб вибачитися і відновити стосунки з різноманітними меншинами та маргіналізованими групами [5, с. 50].

Проте ці тренди зустрілися з потужним опором з боку консервативних політиків та істориків, який став особливо відчутним у 1990-х роках [2]. Відомий канадський історик Дж. Л. Гранатштейн у книзі «Who Killed Canadian History?» (1998) жорстко розкритикував інклюзивний підхід до історії, вимагаючи повернення до єдиного «національного наративу» [2, с. 46]. Цю позицію підхопили окремі автори навчальних програм. Такий підхід, який відроджував імперські ідеї про велич нації, отримав назву «культурний реставраціонізм» [1, с. 100]

Попри протистояння консервативних істориків, на початку 2000-х рр. тренд на представлення у викладанні історії Канади минулого колонізованих суспільств посилювався. Зміна змісту історії була напряму пов'язана зі зміною методів її викладання, і в школах все більше приділяли уваги формуванню навичок аналізу та критичного мислення. Переосмислення викладання та вивчення історії в Канаді позначилося створенням у 2006 р. проєкту «Історичне мислення» (Historical Thinking Project), який діяв до 2014 р. Надалі у Канаді було започатковано нову версію проєкту – Thinking Historically Project (THP), що розширює та уточнює концепцію історичного мислення [4].

Не дивлячись на значні успіхи, шкільна освіта Канади зазнавала критики через недостатнє висвітлення «правдивої» історії країни навіть на початку 2020-х рр. Наприклад, Б. Джейкобс, професорка права та членкиня нації мохоків, заявила, що «колоніальна освітня система не справляється і зазнала невдачі, оскільки вона не викладає справжню історію» [3]. У відповідь на критику уряд Канади ініціював широкий спектр заходів, спрямованих на виправлення історичних несправедливостей, зокрема у відносинах держави з корінними народами та націями [5, с. 52]. Категорія «історична несправедливість» стає однією з визначальних у програмах з історії та суспільствознавства.

Оскільки система шкільної освіти у Канаді перебуває під контролем провінцій і територій, реакція на питання історичної несправедливості у навчальних програмах була різною. Більшість провінційних урядів оголосили, що вони відповідатимуть на загальнонаціональні ініціативи щодо виправлення історичних кривд шляхом реформ, зокрема у сфері освіти [1, с. 114].

Проте у різних провінціях Канади ступінь уваги до реформи є різною, і залежить від їх політичних, етнічних та історичних особливостей. Так, зміни у навчальній програмі з суспільствознавчих наук у Альберті зазнали жорсткої критики з боку засобів масової інформації та політиків. Ця суперечка посилилася у 2020 р., коли уряд Альберти призначив нового радника з навчальної програми суспільних наук, який раніше заявляв, що включення «перспектив Перших Націй у шкільні уроки — це тимчасова мода» [5, с. 50]. При цьому під час змін навчальної програми у Британській Колумбії жвавих політичних суперечок навколо суспільствознавчих наук не виникло. Брак суспільної уваги до цього питання можна пояснити низкою факторів, зокрема тим, що політичний контекст провінції має більш лівий ухил, ніж у таких провінціях, як Альберта [5, с. 50].

Нова навчальна програма в Британській Колумбії з суспільствознавчих наук приділяє значну увагу історичній несправедливості та примиренню. Цей акцент здійснюється за рахунок нових результатів навчання з суспільствознавства, які конкретно стосуються історичної несправедливості. Наприклад, у новому курсі суспільствознавчих наук учні повинні знати: минулі дискримінаційні урядові політики і дії, такі як: «податок на голову», «школи-інтернати» та «інтернування» [5, с. 55]. Нова навчальна програма відрізняється від попередньої тим, що вона включає знання про «історичну несправедливість» як окремий результат навчання.

Отже, процес деколонізації історії та зміни традиційних історичних наративів в шкільній освіті в Канаді є складним як з огляду завдань, які мали бути вирішені в процесі його розвитку, так і з огляду складу діючих осіб, що в ньому задіяні. Розпочатий з 1960-х рр. він триває і по сьогодні, і його

характерною рисою є активний вплив як органів влади так і громадськості на зміни.

Література:

1. Bedford A. The ABC of history education: a comparison of Australian, British and Canadian approaches to teaching national and First Nations histories. *History of Education Review*. 2023. Vol. 52. № 2/3. pp. 99-114.
2. Conrad M. A brief survey of Canadian historiography”, in Clark, P. (Ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. 2011. UBC Press, Vancouver, pp. 33-54
3. Forester B. The rule of law is «racist» says Mohawk law professor Beverly Jacobs. *APTN National News*. URL: <https://aptnnews.ca/2020/02/21/the-rule-of-law-is-racist-says-mohawk-law-professor-beverly-jacobs/>
4. Historical Thinking Project. *Centre for the study of historical consciousness*. URL: <http://www.historicalthinking.ca/>
5. Miles J. Curriculum reform in a culture of redress: how social and political pressures are shaping social studies curriculum in Canada. *Jornal of curriculam studies*. VOL. 53. № 1. pp. 47–64
6. Osborn K. Our History Syllabus Has Us Gasping’: History in Canadian Schools B Past, Present, and Future. *Canadian Historical Review*. 2000. Vol. 81. №. 3. pp. 403–471.

Стьопочкін М. М.,
аспірант Запорізького національного університету

УКРАЇНСЬКІ ДОБРОВОЛЬЧІ ВІЙСЬКОВІ ФОРМУВАННЯ ПЕРШОЇ СОВЕТСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ (1917–1918 РР.) ТА НОВІТНЬОЇ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ (2014–2025 РР.): ІСТОРИЧНІ АНАЛОГІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

В 2014 р. почалася новітня російсько-українська війна (2014–2025 (?) рр.). Одні з перших, хто дав відсіч російському загарбнику, були бійці українських добровольчих батальйонів. У 1917 році почалася Перша советсько-українська війна (1917–1918 рр.). Одні з перших, хто дав відсіч советському загарбнику, теж були бійці добровольчих військових формувань Української Народної Республіки.

Викладання історії Української Народної Республіки, у прив’язці до сьогоднішніх історичних аналогій, буде і актуально, і корисно для українських школярів. Оскільки молоде покоління в Україні зараз перебуває у стані переосмислення цінностей, то, вочевидь, ця трансформація торкнеться і

їхнього усвідомлення себе як частини нації України. Оскільки цінності є системотворчим чинником і визначають розвиток націй і навіть цивілізацій, то питання формування в Україні молодшої громадянської нації, з новою системою цінностей, є зараз на порядку денному. Враховуючи сьогоденні військові реалії, в яких формується молодь України, маємо нагальну необхідність звертатися до історичного досвіду війни Української Народної Республіки з російською совєтською республікою. І минулий, і сьогоденний історичні досвіди стануть наріжним каменем, на якому молода українська нація буде збудовувати свою національну свідомість, як така нація, що виборює собі свою волю. Враховуючи, що саме «добровольчий» компонент став вирішальним в початкових фазах російсько-українських воєн, то йому варто приділити окремі теми на уроках історії України, у прив'язці до сьогоденних аналогій.

Спочатку окреслимо передумови виникнення українського військово-патріотичного руху в російській армії, який, фактично, зародив рух українського військового «добровольства». Після Лютневої революції (8–16 березня 1917 р. за н. ст.) починається політизація колишньої російсько-імператорської армії. Впродовж лютого-березня 1917 р., українським вояцтвом, яке перебувало в російській армії, почалося самочинне створення власних військових рад, комітетів, громад та клубів [5, с. 6].

Розглядаючи військово-патріотичний рух, вкажемо на важливий факт: політичні провідні сили тогочасної України були розподілені на два основних табори: більшість – федералісти, та меншість – самостійники. У військовому питанні федералісти обстоювали ідею створення т. зв. «народної міліції», тобто всенародного ополчення [2, с. 173–174]. Самостійники вимагали створення власного регулярного війська. Акцентуємо, що політичний табір в Україні мав полярні погляди на «військове питання»; така неузгодженість вносила дезорганізацію на подальше розгортання військово-патріотичного руху.

Розглядаючи рух військового «добровольства» та його вплив на цивільну верству, додамо, що навесні 1917 р. започатковується рух місцевих

самооборон, «Вільне Козацтво». Зазначимо, що цей рух мав вагому підтримку серед населення. Кількість вільних козаків на жовтень 1917 р. становила 60 тисяч осіб [5, с. 38]. Вступ до лав Вільного козацтва був добровільним.

Продовжимо розгляд розгортання військово-патріотичного руху. 29 березня 1917 р. (за н. ст.) самостійники самочинно заснували Український військовий клуб ім. гетьмана П. Полуботка та Український військовий організаційний комітет [6, с. 4]. Ці організації мали розпочати створення українських добровольчих полків [5, с. 8; 7, с. 223–226]. 27 квітня 1917 р. (за н. ст.) в Києві, на військово-розподільчому пункті, вояки-українці на охочекомонних (добровільних) засадах проголосили про створення 1-го Українського козацького полку ім. Б. Хмельницького [6, с. 4]. У липні-серпні 1917 р. постають інші українські самочинні військові частини, складені з вояків-добровольців. У Києві були проголошені 2-й Український ім. Гетьмана П. Полуботка, 3-й Український ім. М. Грушевського, 1-й Український запасний полки (останній пізніше було перейменовано на полк ім. П. Дорошенка) та ін. [6, с. 5].

Продовжуючи розгляд розгортання військово-патріотичного руху вкажемо: 18 травня 1917 р. (за н. ст.) розпочався I Всеукраїнський військовий з'їзд. На ньому були присутні 700 делегатів, які репрезентували понад 0,9 млн вояків-українців [7, с. 231]. На з'їзді федералісти висунули програму «українізації». Тобто відділення в складі російської армії тих полків, де більшість особового складу були українцями [5, с. 14]. Ідея створення національних регулярних добровольчих збройних сил, яку пропонували самостійники, була федералістами відхилена [7, с. 234]. Зазначимо, що через некомпетентність політичного керівництва в Україні, військово-патріотичний рух обмежувався і гальмувався.

5–10 червня 1917 р. (за ст. ст.) було організовано II Всеукраїнський військовий з'їзд. На цьому заході понад 2000 делегатів представляли майже 1,8 млн вояків фронту та тилу [8, с. 54]. Зазначимо, що наявність ще більшого за масштабами, ніж попередній, військового з'їзду вказувала на те, що

український військово-патріотичний рух, не дивлячись на деструктивні дії політичного керівництва, продовжував свій розвиток.

Вкажемо на важливі політичні події, які обумовили совєтсько-українську війну. III Універсалом була проголошена Українська Народна Республіка 20 листопада 1917 р. (за н. ст.). Після проголошення в Росії більшовицької диктатури Українській Народній Республіці почала загрожувати більшовицька інтервенція. Звернемо увагу, що саме в цей час почали виникати українські добровольчі військові формування, які вже не входили до складу російської армії. Ними були Галицько-Буковинський Курінь Січових Стрільців під командуванням полковника Є. Коновальця; Гайдамацькій Кіш Слобідської України під командуванням отамана С. Петлюри; Помічний Студентський Курінь Січових Стрільців під командою сотника А. Омельченка; Курені Вільного Козацтва, Залізничний Курінь та ін. [5, с. 33–34]. Саме ці формування брали участь в боротьбі проти більшовицьких військ.

Українізовані військові частини, під впливом більшовицької агітації та стихійної демобілізації, розпадалися. Основною військовою силою, на яку покладалося політичне керівництво України, стали бійці добровольчих військових формувань [8, с. 73]. Окрім них, діяли деякі українізовані частини, які не саморозпустилися. Це були: полк імені кошового К. Гордієнка під командуванням В. Петрова; Окремий Чорноморський Курінь під командування полковника Плещука; курсанти 1-ої Київської юнацької школи імені Б. Хмельницького під командуванням А. Гончаренка; Автотранспортний дивізіон під командуванням В. Дітеля; Гарматний дивізіон під командуванням полковника О. Алмазова [5, с. 34–35]. Нагадаємо, що українізовані частини розпадалися, а керівництво України 16 січня 1918 р. (за н. ст.) взагалі оголосило про демобілізацію всіх українізованих частин. Участь вояків вказаних вище українізованих частин у боях з більшовиками була повністю добровільна.

18 грудня 1917 р. (за н. ст.) більшовики оголосили війну Українській Народній Республіці [8, с. 69]. Нагадаємо: більшість вояків українізованих частин на Лівобережжі склали зброю, тому більшовицький бліцкриг розвився успішно. Більшовиками за грудень-січень 1917/1918 рр. були захоплені Харків, Катеринослав, Олександрівськ та інші міста; майже спочатку війни більшовики захопили Донбас. 6 січня 1918 р. (за ст. ст.) більшовики розпочали наступ на Київ [8, с. 73].

Розглядаючи добровольчі військові формування в часи Першої советсько-української війни, вкажемо на важливі битви, в яких ці формування приймали участь. 29 січня 1917 р. (за н. ст.) під станцією Крути добровольці Студентської Сотні, 1-ї київської юнацької школи ім. Б. Хмельницького, куреня «Смерть» Вільного Козацтва дали бій більшовикам [8, с. 73]. Після бою вцілілі захисники Крут об'єднались з Гайдамацьким Кошем та 1-ою сотнею Куреня Січових Стрільців на ст. Дарниця і вирушили боронити Київ [6, с. 15].

Одночасно з боєм під Крутами розпочалось більшовицьке повстання в Києві. Участь в ліквідації більшовицького заколоту приймали Курінь Січових Стрільців, Курені Вільного Козацтва, підрозділи полку Хмельницького та поодинокі добровольці з інших українізованих частин. Більшість вояків українізованих частин, які були в Києві, оголосили про нейтралітет [6, с.16]. Заколот було ліквідовано, але боєздатність столиці похитнулася.

Для порівняння наведемо такі дані. Коли до Києва підійшли російсько-більшовицькі війська, то кількість боєздатних вояків в столиці, разом з добровольцями, становила не більше 3 тисяч. На Київ наступала більшовицька армія чисельністю в 7 тисяч вояків [6, с. 16]. Але напередодні советсько-української війни кількість вояків українізованих частин в Києві була близько 10 тисяч, не рахуючи бійців-добровольців [6, с. 16]. Коли Київ штурмували більшовицькі війська, то столицю, в основному, боронили добровольчі військові формування та залишки українізованих частин.

9 лютого 1917 р. (за н. ст.) після захоплення Києва більшовиками, вцілілі українські добровольці та вояки відступили в с. Ігнатівка. Там всі українські

бійці були переформовані в Окремий Запорізький загін, на чолі з генералом О. Натієвим. Кількість вояків у цьому загоні була трохи більше 2 тисяч добровольців. Але цей нечисленний загін зумів самостійно вигнати більшовиків з Волині та Полісся [6, с. 16].

Після мирного договору, укладеного українським урядом з Четверним союзом (9 лютого 1918 р. за н. ст.) українські частини, сумісно з німецько-австрійськими військами, розпочали наступ проти більшовиків. Хоч малочисельні українські війська наступали в авангарді, їх чисельність швидко зростала [8, с. 83]. Оскільки ніякої мобілізації за німецького протекторату не було проведено, то українські війська поповнювались виключно за рахунок добровольців. У звільненому Києві, Запорізький загін було збільшено до дивізії [6, с. 17]. У квітні 1918 р. більшовиків було остаточно вигнано з Донбасу і Півдня [8, с. 84].

Розглядаючи військово-патріотичний рух і «добровольство», наведемо аналогії із сучасністю. Вкажемо, що під час Революції Гідності (30 листопада 2013 – лютий 2014 рр.) в Україні зросла політична активність населення. З 1 грудня 2013 р. формується добровольчий рух «Самооборони Майдану» [1]. 13 березня 2014 р., під час початку новітньої російської агресії проти України, Верховною Радою прийнято закон про створення Національної Гвардії України (НГУ) в системі МВС. 14 березня 2014 р. добровольці, колишні учасники «Самооборони Майдану», склали основу для 1-го резервного полку НГУ. Ці події започаткували День українського добровольця. В квітні 2014р. почалося формування добровольчих військових батальйонів «Донбас», «ДУК ПС»; в травні – «Азов» та «Айдар»; влітку – «ОУН» [10]. В березні-квітні 2014 р. колишні учасники «Правого Сектора», «Самооборони Майдану», «Автомайдану» та ін. військово-патріотичних організацій, які вступили в добровольчі батальйони, розпочали збройний опір проросійським бойовикам [4]. Наголосимо школярам, що новітній військово-патріотичний рух теж мав вагоме втілення в добровольчих військових формуваннях.

Розглядаючи новітній військово-патріотичний рух, вкажемо, що після оголошення 14 квітня 2014 р. Антитерористичної операції на сході України, рух набуває ще більших масштабів. Міністром внутрішніх справ А. Аваковим оголошується створення на добровольчих засадах спецпідрозділів у підпорядкуванні МВС. Так були створені “Київ-1”, “Київ-2”, “Золоті ворота”, “Київщина”, “Миротворець”, “Січ” та багато інших. Члени “Самооборони Майдану” стали вагомим кадровим джерелом у забезпеченні підрозділів [4]. За словами міністра оборони України І. Тенюха, в 2014 р. на всі Збройні Сили України було тільки «5 тисяч військовослужбовців, здатних виконувати бойову задачу» [9]. На фоні ослабленої української армії внесок добровольців був дуже вагомим. Наголосимо, що в умовах початку війни рух українського «добровольства» продемонстрував свою дієвість.

В 2014 – на початку 2015 рр. добровольцями була звільнена низка населених пунктів. «Донбас» звільняв Миколаївку, Костянтинівку, Лисичанськ, Піски, Іловайськ. «ДУК ПС» сумісно з іншими добровольцями та ЗСУ звільняли Авдіївку, Красногорівку, Опитне; утримували Донецький аеропорт. «Азов» брав участь у боях поблизу Маріуполя, Тореза, Шахтарська; звільняв Іловайськ. «Айдар» звільняв Щастя, Лутугине, Георгіївку; деблокував Луганський аеропорт. «ОУН» приймав участь у штурмі Савур-Могили [3].

Напередодні першої советсько-української та новітньої російсько-української війн відбувалося розгортання українського військово-патріотичного руху. Створення добровольчих військових частин та формувань в Першій советсько-українській та добровольчих батальйонів і підрозділів в Новітній російсько-українських війнах, вказує, що «добровольство» було важливою складовою руху. Через некомпетентність політичного керівництва Української Народної Республіки рух обмежувався та гальмувався. Через підтримку «добровольчого» руху з боку керівництва новітньої України рух отримав суттєвий розвиток. Українські військові сили, на початку двох війн, були ослаблені та деморалізовані. Внесок добровольців на початку конфліктів

стримував загарбника. Приклад «добровольства» має на меті продемонструвати школярам, що вояки-добровольці завжди були однією з найактивніших верств суспільства у виборюванні свободи. Відтак вони заслуговують на особливо увагу та пошану з боку молоді. Адже, в першу чергу, саме зусиллями добровольців виборюються свобода і державність, якою користується сьогоднішня українська молодь. На уроках історії, задля вказаного заохочення молоді шанувати подвиг українських добровольців, варто приділити окрему увагу військовому добровольству.

Література:

1. Головка В. Самооборона Майдану, форма самоорганізації української громадян. *Енциклопедія історії України*: Додатк. том. Кн. 1: А–Я / Редкол.: В. Смолій та ін. НАН України. Ін-т історії України. Київ: Наук. думка, 2021. URL: <https://surl.li/bqbbuy>
2. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть? Київ : Знання, 1991. 240 с.
3. Кравченко С. Добровольчі батальйони : від виникнення до підпорядкування ЗСУ чи Нацгвардії. *Український тиждень*. URL: <https://tyzhden.ua/dobrovolchi-bataljony-vid-vyupuknennia-do-pidporiadkuvannia-zsu-chy-natshvardii/>
4. Милько В. Добровольчі батальйони України. *Енциклопедія історії України*: Додатк. том. Кн. 1 : А–Я / редкол.: В. Смолій та ін. НАН України. Ін-т історії України. Київ : Наук. думка, 2021. 773 с. URL: <https://urlc.net/Qvuc>
5. Стефанів З. Українські Збройні сили 1917–1921 рр. Ч. 1: Доба Центральної Ради і Гетьманату. 2-е вид. Вінніпег : СУВ, 1947. 119 с.
6. Тинченко Я. Новітні запорожці. Війська Центральної Ради, березень 1917 – квітень 1918 : наук.-поп. видання. Київ : Темпора, 2010. 112 с.
7. Турченко Ф. Микола Міхновський : Життя і Слово. Київ : Генеза, 2006. 318 с.
8. Турченко Ф., Каганов Ю., Турченко Г. Історія України (1914–1945) : підручник для здобувачів вищої освіти ступеня бакалавра у галузі гуманітарних наук. Запоріжжя : Гельветика, 2021. 368 с.
9. Штогрін І. Чому не втримали Крим : стенограма РНБО від 28 лютого 2014 року. *Радіо Свобода*. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/29794488.html>

Телелеков Д. В.,
здобувач вищої освіти магістерського рівня
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

ВИКОРИСТАННЯ ПРАВНИЧИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Формування національної ідентичності є одним із ключових завдань сучасної освіти, оскільки зміцнює громадянську самосвідомість, сприяє усвідомленню історичного масиву державотворчих традицій і правової

культури суспільства. В цьому плані роль історії дуже значна, оскільки саме через історичну науку стає можливим простежити коріння правової системи держави, розвитку демократичних інститутів і трансформації прав людини в різні періоди. Одним із найефективніших способів досягнення глибокого розуміння історичних процесів є використання правових понять, оскільки завдяки цьому учні не тільки дізнаються про події в історії, а й можуть аналізувати події через призму правових норм, категорій і принципів.

Актуальність даної теми пояснюється тим, що сучасна молодь має знати не лише історію своєї держави, а й розуміти її з точки зору правового розвитку. Ознайомлення з основними правничими поняттями дозволяє учням краще усвідомити, як формувалися засади державності, які правові механізми застосовувалися для її зміцнення, а також які уроки історії можуть бути корисними для сьогодення.

Правничі поняття як інструмент осмислення історичних подій. Окрім формування правової обізнаності, застосування правових понять у навчальному процесі сприяє розвитку критичного мислення учнів. Розгляд історичних подій крізь призму правових норм допомагає школярам не лише засвоювати та запам'ятовувати факти, а й оцінювати їх з точки зору законності, справедливості та демократичних цінностей. Наприклад, вивчаючи правові основи Київської Русі, здобувачі освіти можуть порівняти «Руську Правду» з сучасним кримінальним законодавством, що дозволяє простежити еволюцію правових норм. Вивчення Конституції Пилипа Орлика як одного з перших європейських конституційних актів допомагає зрозуміти, як закладалися основи демократичного правління в Україні ще у XVIII столітті [1]. Правові категорії також допомагають усвідомити процес державотворення в Україні протягом XX ст.

Наприклад, аналізуючи зміст III Універсалу Центральної Ради, учні можуть визначати його значення для закріплення національного суверенітету, а досліджуючи радянську добу – оцінювати, як порушення конституційних

норм та правових принципів впливало на становище людини в умовах тоталітаризму.

Таким чином, залучення правничих понять у викладанні історії дозволяє не тільки глибше зрозуміти історичні процеси, а й формувати активну громадянську позицію учнів. Вони набувають навичок аналізу правових документів, оцінки історичних подій з точки зору прав людини та державного суверенітету, що сприяє їхньому усвідомленню власної ролі у побудові демократичного суспільства.

Використання правових ідей у різні часові періоди. Минуле України має давні правові традиції, які слід акцентувати на заняттях на конкретних поняттях і прикладах. Як і раніше, за часів Київської Русі «Руську Правду» необхідно розглядати не лише як історичний запис, а й як найдавнішу письмову правову систему, яка регулювала суспільні відносини [4]. Це дає можливість продемонструвати, що вже тоді існувало поняття законності, справедливості та відповідальності.

У період Гетьманщини, слід зазначити, що козацьке самоврядування мало свої правові норми, які знаходили відображення в універсалах та угодах із сусідніми державами [7]. При аналізі цього періоду варто розглянути поняття «автономія», «політичні права», «міжнародні договори» [6].

Події 20-го століття є хорошим підґрунтям для правового аналізу. Візьмемо, наприклад, створення Української Народної Республіки та прийняття її Конституції; вони дуже добре демонструють прагнення до незалежності та демократичної системи. У той же час слід звернути увагу на правові обмеження, характерні для радянського періоду, зокрема, репресивне законодавство, цензуру, порушення прав людини. Це дозволяє учням зрозуміти, як правові механізми можуть бути використані як для захисту свобод, так і для їх обмеження [5].

Методичні підходи до використання правничих понять на уроках історії. Щоб зробити використання правничих понять на уроках історії ефективним, необхідно застосовувати сучасні методи навчання. Наприклад, можна

запропонувати учням створити тематичні презентації чи дослідницькі проєкти, у яких вони аналізуватимуть історичні правові документи, відтворюватимуть їхній вплив на формування державності та суспільних відносин. Такий підхід дозволяє не лише поглибити знання, а й розвивати навички командної роботи, критичного аналізу джерел та публічного виступу [2].

Ще одним ефективним методом є проблемне навчання, яке передбачає постановку перед учнями дискусійних питань, пов'язаних із правовими аспектами історичних подій. Наприклад, під час обговорення Конституції УНР можна поставити запитання: "Чи могла б ця конституція забезпечити демократичний розвиток України за сприятливих обставин?" або "Які її положення залишаються актуальними сьогодні?". Такі завдання спонукають учнів до аналізу, аргументації власної думки та застосування історичних знань у сучасному контексті.

Важливим елементом навчального процесу є використання візуалізації. Інфографіки, історичні карти, схеми правових систем різних періодів допомагають учням краще засвоювати складний матеріал. Наприклад, можна створити схему еволюції правових документів в Україні – від «Руської Правди» до сучасної Конституції.

Не менш значущим є залучення цифрових технологій, зокрема, інтерактивних платформ для тестування та вікторин, що дозволяють учням у цікавій формі перевіряти свої знання. Наприклад, онлайн-квести, присвячені історії українського права, можуть мотивувати учнів до самостійного вивчення матеріалу та закріплення знань у нестандартній формі.

Отже, використання правничих понять на уроках історії потребує сучасних методичних підходів, що поєднують інтерактивність, аналіз історичних джерел, критичне мислення та цифрові технології. Це сприяє не лише глибокому розумінню історичних процесів, а й формуванню громадянської свідомості учнів, їхньої здатності застосовувати історичний досвід у сучасному правовому просторі [3].

Отже, використання правничих понять на уроках історії відіграє важливу роль у формуванні національної ідентичності та правової свідомості учнів. Це дозволяє не лише краще зрозуміти історичні процеси, а й оцінити значення права в житті суспільства. Використання інтерактивних методів, аналіз історичних джерел та компаративний підхід сприяють тому, що учні не лише вивчають історичні події, а й набувають навичок правового мислення, що є необхідним для формування відповідальних громадян сучасної України.

Література:

1. Конституція Пилипа Орлика (1710 р.). *Джерела з історії українського права* / упоряд. В. Шевчук. Київ : Арій, 2011. С. 78–85.
2. Національна ідентичність у шкільній історичній освіті / за ред. В. Андрущенка, Л. Лук'яненко. Київ : Пед. думка, 2020. 254 с.
3. Русанова О. Л. Правові аспекти формування національної ідентичності в Україні. *Наукові записки НаУКМА*. 2018. Т. 2. С. 54–63.
4. Руська Правда. *Хрестоматія з історії держави і права України* / за ред. О. В. Кресіна. Київ : Юрінком Інтер, 2002. С. 45–53.
5. Субтельний О. Україна : Історія. Київ : Либідь, 1993. 720 с.
6. Чухліб Т. В. Українське козацтво в міжнародних відносинах XVII–XVIII ст. Київ : Ін-т історії України НАН України, 2003. 365 с.
7. Яковлєва Т. Гетьманщина в другій половині XVII–XVIII століття : проблеми правового статусу. Київ : Ін-т історії України НАН України, 2003. 312 с.

Терно С. О.,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри джерелознавчих студій та
суспільних комунікацій,
завідувач Навчально-наукової лабораторії
модерної історії України та
інноваційних освітніх технологій
Запорізького національного університету

ЗМІСТ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Наші останні дослідження підтвердили: українська ідентичність і, відповідно, духовна основа існування української нації перебувають під загрозою. Важливо підкреслити серйозність цієї проблеми. Для збереження нації в майбутньому необхідно, щоб історична освіта сприяла об'єднанню історичної пам'яті українців на всій території країни.

Українська ідентичність опиняється під загрозою, якщо зміст історичної освіти ігнорує ключові події та видатні постаті національної історії. Нація не може бути згуртованою без спільної історичної пам'яті. Наші дослідження показали, що протягом усього періоду незалежності України РФ систематично вела інформаційну війну, спрямовану на руйнування української ідентичності. Адже без спільної ідентичності народ стає просто населенням, яке легко підкорити.

Ситуація в історичній освіті нині є вкрай загрозливою для збереження української нації, оскільки зміст навчальних програм фактично визначають автори модельних програм і підручників. Як наслідок, у деяких підручниках не згадуються такі важливі події, як російсько-українська війна чи Революція Гідності, а іноді навіть поширюються наративи російської пропаганди.

У наших публікаціях неодноразово акцентувалася увага на проблемі довільності у формуванні змісту історичних курсів у школі, оскільки відсутній нормативний документ, який би чітко визначав перелік історичних подій і персоналій для обов'язкового вивчення. Нагальною є потреба ухвалення такого документа, що врегулював би, які події національної історії та видатні постаті мають бути включені до змісту історичних курсів.

Чинні Державні стандарти середньої освіти обмежуються вимогами до розвитку компетентностей і не містять вимог щодо змісту історичної освіти. Такий підхід створює пряму загрозу національній безпеці, оскільки дозволяє довільно формувати історичну пам'ять молодого покоління. За відсутності спільної історичної пам'яті (як духовної основи) Україна ризикує втратити свою цілісність і можливість подальшого існування як суверенна держава.

У наших публікаціях неодноразово підкреслювалося, що гуманітарна освіта, зокрема викладання історії, виконує важливу роль у передачі загальнолюдських і національних цінностей [2–6]. Формування громадянської ідентичності неможливе без збереження історичної пам'яті. Наші попередні дослідження свідчать, що росія систематично працювала над знищенням української ідентичності та вже десять років веде повномасштабну війну

проти України [2–5]. Увесь світ визнає геноцидний характер цієї війни, адже під загрозу поставлено саме існування українського народу, його право на незалежність і власну державність.

Саме цим пояснюється цілеспрямоване знищення російським агресором культурної спадщини України: музеї Григорія Сковороди та Марії Примаченко. Щодня винищується українське населення, руйнується економічний потенціал та культурна спадщина. 17 березня 2023 року Міжнародний кримінальний суд видав ордери на арешт президента рф путіна та уповноваженої з прав дитини в рф, звинувативши їх у воєнному злочині – примусовому вивезенні українських дітей з окупованих територій до росії. Дії та риторика російського керівництва чітко демонструють їхню позицію: українська нація не має права на існування.

За таких умов держава повинна приділяти особливу увагу формуванню історичної пам'яті молодого покоління. Однак у наших попередніх публікаціях вже зазначалося, що підручники для нової української школи не лише не виконують цю функцію, а й, навпаки, підважують українську ідентичність та сприяють поширенню російських наративів [4].

Основні проблеми можна сформулювати так – у деяких підручниках з історії для 5-го класу:

- Відсутні згадки про ключові події новітньої історії – Революцію Гідності, Помаранчеву революцію та Героїв Небесної сотні.
- Не згадуються імена видатних українських діячів, таких як Роман Шухевич та Степан Бандера.
- Ігнорується факт співпраці СРСР і нацистської Німеччини на початку Другої світової війни.
- Замовчуються злочини комуністичного режиму під час війни – масові розстріли (зокрема Катинська трагедія), депортації народів, використання чорносвитників, «тактика випаленої землі», підлив Дніпрогесу, репресії та мародерство.

– Не висвітлено один із найважливіших періодів української державності – розквіт Русі-України за правління князів Володимира Великого та Ярослава Мудрого. Ба більше, Київ не згадується як столиця та культурний центр Русі-України.

Це особливо небезпечно на тлі того, що путінська пропаганда активно намагається привласнити історію Русі-України, поширюючи міф про росію як єдину спадкоємицю цієї спадщини та стверджуючи, нібито Україна є частиною «історичних територій росії». Така викривлена інтерпретація історії підриває національну ідентичність і загрожує існуванню України як незалежної держави.

Політичному керівництву вкрай необхідно звернути увагу на небезпечні викривлення "історичної свідомості" у підходах деяких авторів підручників з історії. Приміром, підручник для 5-го класу Нової української школи О. Пометун та ін. [1] в параграфі про українське козацтво стверджує: "Козаки мужньо і хоробро воювали з Туреччиною (тоді Османська імперія), із Кримським ханством та Польщею» [1, с. 87]. При цьому замовчуються факти збройних конфліктів і війн козацтва з Московською державою; не згадуються жорстокості московитів на українських землях, зокрема Батуринська різанина 1708 року; не висвітлюється знищення Запорозької Січі за наказом російської імператриці Катерини II у 1775 році; ігнорується питання запровадження кріпацтва та утисків української мови.

В умовах російсько-української війни особливо важливо спростувати російський міф про "дружбу братських народів". Виникає логічне запитання: чому автори підручників замовчують злочини Московії? Варто підкреслити, що приховуються не лише історичні злочини, але й сучасні — у підручниках немає жодної згадки про російсько-українську війну, яка триває вже понад десять років (див. нашу публікацію [3]).

Замість всебічного висвітлення історії підручник зосереджується виключно на "утисках українського населення з боку Речі Посполитої". Розповідь про козацьку добу обривається на середині гетьманства Богдана

Хмельницького, а подальші події залишаються поза увагою школярів.

У підручнику немає жодної згадки про державне утворення Військо Запорозьке та видатних гетьманів, таких як Пилип Орлик і Іван Мазепа. Особливо показовим є те, що про Івана Мазепу згадується лише в підписі під зображенням 10-гривневої банкноти [1, с. 89], що виглядає дещо цинічно. Виникає закономірне питання: яке уявлення про гетьмана залишиться в пам'яті учнів 5-го класу та які асоціації щодо Івана Мазепи формує такий підхід у підручнику?

У підручнику простежується імперський міф, який зображує українських козаків виключно як противників Речі Посполитої та Османської імперії. Однак, насправді козаки не лише воювали з цими державами, але й часто співпрацювали, укладали угоди та брали активну участь у політичних процесах.

Особливо важливо, щоб учні зрозуміли: козаки були повноправним суб'єктом політичного життя в Речі Посполитій, зокрема на початку XVII століття. Такий підхід допоміг би сформуванню більш адекватного уявлення про роль козацтва в історії України.

Не можна залишати поза увагою висвітлення подій та значення Української революції (1917–1921 рр.). Однак автори підручника подають діяльність керівників Української держави цього періоду надзвичайно фрагментарно – лише у двох реченнях: "Із різних причин Центральна Рада не змогла вирішити більшості нагальних на той час питань. Не розв'язали їх Українська держава на чолі з гетьманом Павлом Скоропадським та відновлена Українська Народна Республіка з очільниками Володимиром Винниченком та Симоном Петлюрою" [1, с. 92]. На цьому згадка про ключових діячів Української революції завершується – у підручнику відсутня будь-яка додаткова інформація чи навіть їхні фотографії.

У будь-якого читача цілком логічно виникне запитання: "Які саме нагальні питання не змогли вирішити керівники Української держави 1917–1921 рр. і з яких причин?" Проте підручник залишає ці питання без відповіді.

Важко уявити, що може зрозуміти 10-річна дитина з двох загальних фраз, які не містять жодних пояснень.

Такий підхід формує у школярів враження про неспроможність тодішньої української держави та її лідерів. Це чітко вписується в імперський міф, який поширює росія, представляючи Україну як failed state – державу, що не відбулася. Виникає питання: чи можна на такій основі сформувати позитивну національну ідентичність і повагу до історії свого народу?

Варто наголосити, що головною причиною, чому український проєкт не реалізувався на початку ХХ століття, була агресія росії, яка розв'язала війну проти України та знищила її незалежність. Натомість підручник підштовхує школярів до іншої думки: ніби українська держава не впоралася з нагальними питаннями, а більшовики, створивши СРСР, змогли їх успішно вирішити.

Варто нагадати, що цей період української історії відзначився визначними й героїчними подіями, зокрема боротьбою Українських січових стрільців та Української галицької армії. Українці мають підстави для гордості за досягнення в цей складний час. Однак, підручник зовсім не згадує ані Українських січових стрільців, ані Українську галицьку армію. Також відсутня інформація про бій під Крутами – символ відданості та самопожертви молоді у боротьбі за незалежність.

Крім того, автори не висвітлюють важливі досягнення Української революції, такі як розвиток українського книгодрукування, створення культурних, освітніх і наукових інституцій, заснування Академії наук та проведення судової реформи. Замовчування цих подій створює неповну картину Української революції. Відсутність інформації про героїчні вчинки та здобутки у процесі державотворення може знецінити значущість національної історії.

Дивує подання "інформаційної картки Української революції 1917–1921 рр." [1, с. 171]. У розділі "Де відбувалася Українська революція" зазначено: «українські землі у складі Російської імперії». Такий підхід є некоректним. По-перше, революційні події охопили українські землі, які на

той час належали не лише до Російської імперії, а й до Австро-Угорської. По-друге, внаслідок революції ці імперії розпалися, а на їхніх землях виникли нові держави, зокрема УНР і ЗУНР. Тому правильніше було б вказати ці землі як етнічні українські території. Проте автори, на жаль, обмежуються виключно зв'язком України з росією.

Наслідки і значення революції в таблиці описано лише двома реченнями: "Перехід України під владу більшовиків і входження в СРСР. Піднесення національно-визвольного руху". Виходить так, що головним результатом Української революції є лише приєднання до СРСР? Такий підхід видається сумнівним, особливо враховуючи, що путін і його пропагандисти роками заявляють, що «до створення СРСР України як держави не існувало».

Опис Другої світової війни в підручнику поданий у стилі "Великої Вітчизняної", при цьому автори не зазначають, що СРСР був тоталітарною державою та замовчують його імперський характер. У параграфі не згадується один із найбільших злочинів комуністичного режиму – депортація кримських татар та інших народів Криму в 1944 році. Цей факт згадується лише одним реченням, причому замість терміну «депортація» використано «примусова міграція» [1, с. 133].

Викликає подив, що цей факт подано в параграфі §23 «Як дозволя і спорт, подорожі та міграції змінюють життя людей», що виглядає абсолютно недоречно. Депортація представлена як один із видів примусової міграції, а не як злочин і акт геноциду. Для коректного висвітлення цього питання було б доцільно звернутися до Постанови Верховної Ради України від 12.11.2015 "Про визнання геноциду кримськотатарського народу". На законодавчому рівні депортація кримських татар визнана актом геноциду та злочином комуністичного режиму, а в підручнику її подають як подорожі та міграції.

Не зовсім зрозуміло, як такий підручник отримав гриф Міністерства освіти і науки України. Ще більше дивує, що кримськотатарська громада України досі не звернула на це увагу. Крім того, примусова міграція, яка відбувається під час катастроф чи військових дій, не є синонімом депортації.

Отже, деякі автори підручників з історії обирають вибірковий підхід до формування змісту історичної освіти, що призводить до спотворення історичної пам'яті молодих українців та нав'язування їм російських пропагандистських міфів.

Для того щоб уникнути таких маніпуляцій, необхідно розробити нормативний документ, який, по-перше, встановлюватиме обов'язковий перелік історичних подій і постатей, а по-друге, унеможливи́ватиме маніпуляції, що деструктивно впливають на свідомість молоді.

Наразі ми стикаємось із серйозною проблемою: поки ворог атакує наші міста, ми програємо війну на ідеологічному фронті, дозволяючи авторам підручників розмивати українську ідентичність і сприяти поширенню російських історичних міфів. Важливо пам'ятати, що підрив української ідентичності серед молоді створює підґрунтя для можливого поглинання України в майбутньому.

Література:

1. Пометун О. І., Малієнко Ю. Б., Ремех Т. О. Досліджуємо історію і суспільство. інтегрований курс: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. ;, 2022. 179 с. Київ : Вид. дім «Освіта», 2022. 179 с. URL: <http://surl.li/dubhd> (дата звернення: 20.11.2023).
2. Терно С. Гвардія Табачника і підручники з історії для НУШ. *Портал громадських експертів - Освітня політика*. URL: <http://education-ua.org/ua/component/content/article/12-articles/1416-gvardiya-tabachnika-i-pidruchniki-z-istoriji-dlya-nush> (дата звернення: 16.06.2023).
3. Терно С. О., Турченко Г. Ф. Бої за Україну в шкільному курсі історії в контексті передумов сучасної російсько-української війни. *Трансформації історичної пам'яті* : 36. матеріалів III Міжнар. науково-практ. конф., м. Вінниця, 10 листоп. 2022 р. Вінниця, 2022. С. 148–153. URL: <https://jthm.donnu.edu.ua/article/view/12783> (дата звернення: 14.07.2023).
4. Терно С. Політика пам'яті в історичній освіті Нової української школи. *Політика пам'яті: досвід Європи для України* : Матеріали I Міжнар. наук. конф., м. Запоріжжя, 17–18 листоп. 2023 р. Запоріжжя, 2023. С. 182–185. URL: https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab//Statti_z2012/tezi_Memory_Politics-2023-11.pdf (дата звернення: 15.12.2023).
5. Терно С., Турченко Г. Антиукраїнська політика в історичній освіті України за міністра Д.Табачника (2010– початок 2014рр.). *Емінак*. 2023. Т. 3, № 43. С. 239–254. URL: <https://www.eminak.net.ua/index.php/eminak/article/view/668> (дата звернення: 14.11.2023).
6. Терно С. 11 Зауваг до Концептуальних засад реформування історичної освіти. *Портал громадських експертів – Освітня політика*. URL: <http://education-ua.org/ua/component/content/article/12-articles/1416-gvardiya-tabachnika-i-pidruchniki-z-istoriji-dlya-nush>

*Турченко Г. Ф.,
докторка історичних наук, професорка,
завідувачка кафедри давньої і нової історії України та
методики навчання історії
Запорізького національного університету*

*Климчук А. В.,
здобувачка вищої освіти магістерського рівня
Запорізького національного університету*

«РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» («РОЗМОВИ ПРО ВАЖЛИВЕ») ЯК ІНСТРУМЕНТ ВПРОВАДЖЕННЯ АНТИУКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ НА ТИМЧАСОВО ОКУПОВАНИХ УКРАЇНСЬКИХ ТЕРИТОРІЯХ 2022–2024 РР.

Одними з перших кроків росіян на окупованих ними українських територіях стали зміни в системі шкільної освіти. Розпочалося «зомбування» школярів. Така стратегія включала в себе зміну навчальних програм, підручників, методики навчання історії та підпорядкування українських навчальних закладів російській окупаційній владі. Метою стало перетворення українських дітей на нове покоління слухняних громадян, вихованих на проросійському трактуванні світової та української історії.

Під керівництвом Міністерства просвіти РФ переписуються вже існуючі підручники з історії. З їхнього змісту прибирають термін «Київська Русь» та замінюють його на просто «Русь», а згадки про м. Київ та українське походження Русі нещадно видаляються. Друкуються і нові підручники, написані спеціально для закладів загальної середньої освіти на тимчасово окупованих територіях.

Шкільні підручники з історії українського видавництва, які начебто спотворюють історичні події та націлюють дітей на ненависть до РФ, вилучаються зі шкіл.

Але не лише через шкільний курс історії росіяни намагаються впливати на українських дітей в окупації. Від 1 вересня 2022 р. в РФ та на тимчасово

окупованих українських територіях було введено так звані «уроки патріотичного виховання» під назвою «Разговоры о важном» (Розмови про важливе) [4–6].

Ці виховні години не передбачають звітності та не оцінюються, але фактично це «добровільно-примусові» заходи – учні та батьки, які відмовляються відвідувати такі уроки, знаходяться під постійним тиском та погрозами.

За рекомендаціями мінпросвіти РФ в ході «Розмов про важливе» діти обговорюватимуть з учителем питання, пов'язані з історією та культурою РФ, її роллю у світових процесах, з фокусом на традиції та особливості регіонів країни. Але очевидно, що цей курс покликаний «перепрошити» українських дітей, перетворити їх на патріотів РФ та виховувати у ненависті до всього українського.

Перша така розмова відбулася 1 вересня 2022 р., і провів її В. Путін для переможців олімпіад, таким чином виокремлюючи шкільну «еліту» [1].

На сайті «Единое содержание общего образования» («Єдиний зміст загальної освіти») розміщені методичні рекомендації, сценарії, відео, плакати та інші види методичного забезпечення для проведення цих заходів. Типовий набір матеріалів, що надається до уроку, виглядає таким чином: сценарій; методичні рекомендації; інтерактивні завдання; відеоматеріали; презентація [7].

Матеріали на сайті розміщені по місяцях. Кожного місяця виділяють важливі для російської пропаганди свята та річниці. Матеріали до кожного свята розділені на категорії. Для кожної вікової категорії так само окремо розроблені презентації, відео та плакати. Розробки поділяються на такі вікові категорії: 1–2 клас; 3–4 клас; 5–7 клас; 8–9 клас; 10–11 клас; «СПО» (середня професійна освіта).

У перший рік проведення «Розмов про важливе» (2022–2023 н.р.) у школах було проведено 35, а у 2023–2024 н.р. – 36 уроків. Стільки ж

заплановано на 2025 р. [6]. Очевидно, що на кожному із занять оспівується велич РФ та її «здобутки», формується ненависть до українців.

Методичні матеріали містять питання для обговорення. Процитуюмо методичні матеріали до «дня героїв отечества» (день героїв вітчизни), запланованого на 12 грудня 2024 року: «Цілі заняття: розширення уявлень учнів про подвиг та героїзм, що проявляються людьми різних професій, розвиток моральних уявлень про обов'язок та служіння Батьківщині. Цінності, що формуються: патріотизм, служіння Вітчизні та відповідальність за її долю» [5]. Основні смисли: герої Вітчизни – це самовіддані та мужні люди, які люблять свою Батьківщину, борються і працюють на благо Вітчизни; якості героя – професіоналізм та дисципліна, сміливість та відвага, самопожертва та відповідальність за долю інших; учасники СВО – захисники майбутнього країни; прояв поваги до героїв, прагнення виховувати у себе необхідні вольові якості відповідального громадянина нашої країни: сміливість, рішучість, відвагу (мова оригіналу – російська) [2].

Очевидно, що наведені фрагменти, як і в цілому виховні заходи, спрямовані на зміцнення патріотичних настроїв школярів. Використання категорій «самопожертва», «відвага» та «служіння Батьківщині» традиційно використовуються для формування лояльності до агресивної державної політики РФ.

У тексті наголошується на таких рисах як сміливість, відповідальність, професіоналізм і дисципліна, які вважаються еталонними для «героя». Це спрямовано на виховання в молоді готовності до служіння і самовідданості. Простежується чіткий акцент на героїзацію учасників так званої «СВО», що свідчить про спробу легітимізації військових дій через створення позитивного образу їхніх учасників.

Слід зазначити, що героїзація окремих груп населення чи професій не є новою в історії. Подібний сценарій використовувався і в радянську епоху, де виховання патріотизму та самопожертви було важливою частиною ідеології. Фрази на кшталт «захисники майбутнього нашої країни» і «повага

до героїв» спонукають до некритичного сприйняття політичних реалій. У контексті війни такі меседжі спрямовані на формування в учнів чорно-білого бачення світу, де «свої» – беззаперечно герої, а «інші» – вороги.

Важливо звернути увагу й на формат проведення таких виховних заходів. Як вже зазначалося вище, до кожного уроку додаються відео та презентації, а також інтерактивні вправи. Ефект пропаганди підсилюється й бесідою вчителя з учнями. Наприклад, одне із запитань вчителя до дітей: «Кого з героїв СВО ви знаєте? Чому їх по праву можна вважати героями?» (мова оригіналу – російська) [3]. Тобто питання вже з самого початку сформульоване таким чином, що дитина не має права сказати, що учасники СВО не є героями.

Слова вчителя: «Нехай приклади Героїв Вітчизни стануть для вас орієнтиром у житті, нагадуванням про те, що кожен з нас має бути гідний героїчного минулого та сьогодення нашої країни» (мова оригіналу – російська) [2] ніби готують українських дітей з окупованих територій до того, що і вони будуть вбивати людей (в тому числі і українців) заради примарної «вітчизни», яка для них зовсім не є рідною.

Ці інтерактиви та сценарії розраховані на максимальне залучення учнів до процесу «патріотичного виховання». Діти майже не мають можливості відсторонитись від цих заходів.

Таким чином, програма виховних заходів «Розмови про важливе» («Разговоры о важном») використовує риторику героїзації для виправдання агресії проти України та конструювання у здобувачів освіти одностороннього бачення цієї війни. У рамках цих заходів нав'язуються проросійські наративи, формується культ «героїв» серед військових РФ, а також виправдовується агресивна політика Росії. Аналіз подібних матеріалів важливий для розуміння впливу виховних практик росіян на формування суспільної свідомості учнів закладів освіти на тимчасово окупованих українських територіях. Подібна практика має системний характер та значно ускладнює майбутню реінтеграцію цих дітей в українське історичне та культурне середовище.

Таким чином, дії окупаційної влади в освітньому секторі є частиною ширшої стратегії русифікації та асиміляції українських дітей. Українським педагогам потрібно буде долати наслідки подібної антиукраїнської пропаганди після визволення всіх українських земель від російської окупації, що вимагатиме комплексного підходу, включаючи адаптаційні освітні програми, реінтеграційні заходи та підтримку дітей, які зазнали ідеологічного впливу окупаційної влади.

Література:

1. 1 вересня в школах на окупованих територіях ОРДЛО запланували «урок промивки мізків». InformNapalm.org. URL: <https://informnapalm.org/ua/1-veresnia-v-shkolakh/> (дата звернення: 11.12.2024).
2. Министерство просвещения Российской федерации. Разговоры о важном – День Героев Отечества. *Разговоры о важном*. URL: <https://razgovor.edsoo.ru/topic/116/> (дата звернення: 11.12.2024).
3. Министерство просвещения Российской федерации. Разговоры о важном – День Героев Отечества. Сценарий с использованием фрагментов программы «БесогонТВ». *Разговоры о важном*. URL: <https://razgovor-cdn.edsoo.ru/media/file/heroes2024-1011-scriptb.pdf> (дата звернення: 11.12.2024).
4. Національна поліція України. Telegram. URL: https://t.me/UA_National_Police/10864 (дата звернення: 11.12.2024).
5. Разговоры о важном – День памяти о геноциде советского народа нацистами и их пособниками. *Разговоры о важном*. URL: <https://razgovor.edsoo.ru/topic/48/> (дата звернення: 11.12.2024).
6. Разговоры о важном: программа, темы, содержание уроков. Skysmart. URL: <https://skysmart.ru/articles/useful/razgovory-o-vazhnom> (дата звернення: 11.12.2024).
7. Разговоры о важном. *Разговоры о важном*. URL: <https://razgovor.edsoo.ru/> (дата звернення: 11.12.2024).

Турченко Г. Ф.,
докторка історичних наук,
професорка, завідувачка кафедри давньої і
нової історії України та методики
навчання історії
Запорізького національного університету

Крючкова К. Е.,
здобувачка вищої освіти бакалаврського рівня
Запорізького національного університету

АНТИУКРАЇНСЬКІ МІФИ ТА ФЕЙКИ В СУЧАСНИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ РФ З ІСТОРІЇ

«Для Кремля історія – не щось, що треба вивчати і пам'ятати, а щось, чим треба керувати, аби виправдати сучасні дії Росії...» [1]. Цією влучною фразою Раймонда Міглінайте з Оперативної групи зі стратегічних комунікацій Європейського Союзу характеризує політику РФ щодо історичної освіти.

В умовах сучасної російсько-української війни особливої уваги заслуговує боротьба на інформаційному фронті. Російська пропаганда активно впливає на населення своєї країни, поширюючи неправдиві наративи. Мета цієї політики багатогранна: від формування лояльної путінізму ідентичності російських громадян, до посилення ідеологічного впливу на пострадянські країни. Кремль використовує історію в якості свого основного інструменту для формування позитивного образу Росії, виправдовуючи її імперські амбіції та участь у військових конфліктах та війнах, в тому числі в Україні [1; 7].

Важливим для сьогодення є завдання протидії пропаганді в шкільній освіті, оскільки Росія розв'язала жорстоку повномасштабну війну, виправдовуючись псевдо-історичними фактами і знаходячи, так би мовити, «підтвердження» того, що Україна має стати частиною Росії. Основою російської пропаганди є історія. Аналіз сучасних шкільних підручників РФ з історії дозволяє виявити пропагандистські механізми, що використовуються для дискредитації історії України. Це важливо для розуміння інформаційної війни, яку веде РФ проти України та розробки ефективних стратегій реагування.

Зміст сучасного шкільного підручника РФ з історії переважно співвідноситься з уявленнями нинішньої російської влади щодо того як варто розповідати російському населенню про минуле. Наприклад: міф про «Новоросію» – ідея про те, що українські степові та чорноморські регіони мають глибші культурні та історичні зв'язки з Росією, ніж з Україною. В підручнику є параграф з цієї теми. Його назва – «Початок освоєння Новоросії та Криму» (мова оригіналу – російська) [2, с. 50]. Там зображується минуле

Півдня України включно з Кримом, як невід’ємна частина історії Російської імперії. Акцентується увага на процесі приєднання цих територій до імперії у XVIII столітті після успішних для Російської імперії воєн проти Османської держави. Російський уряд, згідно з цим наративом, «дбав» про розвиток цих територій, заселяючи їх іноземцями та російськими дворянами. Причиною заселення цих територій автори називають відсутність осілого населення. Насправді ці землі не були безлюдними. Вони були заселені запорозькими козаками [8, с. 14].

Тема Голодомору в російських підручниках присутня, однак акцент робиться на спільну трагедію [6, с. 224–225]. Підручники не лише заперечують геноцидну природу Голодомору в Україні, але й відмовляються визнавати його рукотворний характер, намагаються зменшити масштаби злочину і зняти відповідальність з радянського режиму [9].

Наступний блок міфів пов’язаний з Другою світовою війною. Не обійшлося без згадки про «страшних бандеревців»: «Однак у деяких районах західної частини УРСР наші тилові частини були змушені вести бої з бандами українських посібників гітлерівців – бандерівцями» (мова оригіналу – російська) [6, с. 409]. Зрозуміло, що українські націоналісти не могли бути позитивно оцінені авторами російських підручників, адже їхня діяльність була спрямована на створення незалежної української держави [3].

У проаналізованому підручнику виноситься у словник термінів слово «бандерівці»: «Бандерівці – збірне найменування посібників нацизму з-поміж українських націоналістів; названо на прізвище одного з керівників українського націоналістичного руху у Польщі» (мова оригіналу – російська) [6, с. 483]. Складається враження, що автори підручника уникають відкритого обговорення постаті С. Бандери, адже його ім’я та прізвище жодного разу не згадується в тексті.

На сторінках підручника анексія Криму, референдуми та сучасні події російсько-української війни представлені в параграфі: «Росія сьогодні. Спеціальна військова операція (СВО)» [5, с. 390]. Весь параграф написано в

дусі російської пропаганди. Анексія Криму подається як вільний вибір місцевого населення. Опис так званих референдумів має ознаки маніпуляцій. В тексті підкреслюється, що більшість населення підтримали «возз'єднання» з Росією, але нічого не згадується про те, що результати референдуму не було визнано в світі [5, с. 399]. Поза увагою школярів залишаються факти засудження цієї події більшістю країн Європи та США, авторитетними міжнародними організаціями, включно з ООН, ОБСЄ, Радою Європи та іншими, які ухвалили сотні документів з цього питання [10]. Читачі підручників не знайдуть пояснень чому референдум про приєднання Криму до Росії відбувся за участі російських військових та лише на території окупованого Криму, що суперечить процедурам, встановленим українським законодавством та міжнародними нормами [4]. Отже, підручник уникає критичних оцінок і подає однобічну версію подій, показуючи окупацію Криму як позитивний та закономірний процес.

Події широкомасштабного вторгнення РФ в Україну 2022 р. інтерпретуються авторами не як агресія проти сусідньої держави, а як боротьба проти «ультранаціоналістичної» України. Наголошується, ніби з 2014 року в Україні забороняли все російське, російська культура була оголошена ворожою. Акцентується увага на декомунізації, що почалося з «тотального знесення пам'яток, пов'язаних із СРСР» (мова оригіналу – російська) [5, с. 406–407].

Наводяться слова Путіна, який стверджував, що Росія розпочала СВО, щоб припинити бойові дії в Україні: «Ми не розпочинали жодних бойових дій, ми намагаємося їх закінчити. Ці бойові дії були розпочаті націоналістами в Україні у 2014 році, коли було скоєно державний переворот» (мова оригіналу – російська) [5, с. 403]. Автори підручника формують образ незалежної України як загрози для РФ. Заперечується факт існування України як самостійного державного суб'єкта.

В підручнику негативно оцінується підтримка України західним світом: «Захід завалив український режим грошима та зброєю, а проти Росії було

введено безпрецедентні за масштабом санкції» (мова оригіналу – російська) [5, с. 403].

Підручник містить відверті фальсифікації щодо політики РФ на окупованих територіях України. Розповідається про швидке відновлення регіонів, що увійшли до складу Росії [5, с. 407–408]. Створюється ілюзія позитивних змін – розбудова інфраструктури, житлове будівництво. Не зустрічаємо жодного слова про масштабні руйнування, трагічні наслідки для місцевого населення. Пропагандистська риторика спрямована на створення образу РФ як держави, що «захищає» і «відновлює».

У школярів формується образ «величі» Росії, побудований на героїзації її імперського минулого і сучасного.

Отже, сучасні шкільні підручники з історії РФ містять антиукраїнські міфи та фейки, що сприяють формуванню у російської молоді антиукраїнських настроїв. Україна представляється маріонеткою в руках Заходу, країною, де культивуються неонацистські ідеї. Формується образ ворога щодо українців, які не підтримують російську агресію, виступають проти військового вторгнення та військових злочинів РФ, захищають на фронтах незалежність своєї держави.

Література:

1. Альтернативна історія: як Росія прагне анексувати Київську Русь. *Центр стратегічних комунікацій та інформаційної безпеки, «Укрінформ»*, 2021 : веб-сайт URL: <https://detector.media/withoutsection/article/190066/2021-07-13-alternatyvna-istoriya-yak-rosiya-pragne-aneksuvaty-kyivsku-rus/>
2. Арсентьев Н. М., Данилова А. А., Курукин И. В., Токарева А. Я., Торкунов А. В., Дмитриев А. П. История России 8 класс. Ч. 2. Москва, 2023. 128 с. URL: <https://go.11klasov.net/6455-istorija-rossii-8-klass-v-2-chastjah-arsentev-nm-danilov-aa-i-dr.html>
3. Бігун І. Міф 3. Бандера та українські націоналісти були агентами спецслужб нацистів. *Центр досліджень визвольного руху*, 2018 : веб-сайт URL: <https://mil.in.ua/uk/articles/mif-3-bandera-ta-ukrayinski-natsionalisty-buly-agentamy-spetssluzhb-natsystiv/>
4. Веселова В. «Потрібні результати намалювали» : чому світ не визнає кримський «референдум». *Крым.Реалии*, 2019 : веб-сайт. URL: <https://ua.krymr.com/a/chomu-svit-ne-vyznae-krymskyi-referendum/29825230.html>
5. Мединский В. Р., Торкунов А. В. История России 1945 год – начало XXI века 11 клас. Москва, 2023. 448 с. URL: <https://go.11klasov.net/20541-istorija-istorija-rossii-1945-god-nachalo-xxi-veka-11-klass-bazovyj-uroven-medinskij-vr-torkunov-av.html>

6. Мединский В. Р., Торкунов А. В. История России. 1914–1945 годы. 10 класс. Москва, 2023. 497 с. URL: <https://go.11klasov.net/20538-istorija-istorija-rossii-19141945-gody-10-klass-bazovyj-uroven-medinskij-vr-torkunov-av.html>

7. Турченко Г. Ф. Історична наука і сучасна гібридна війна Росії проти України. *Zaporizhzhia Historical Review*. 2020, № 1 (46), С. 295–301. URL: <https://istznu.org/index.php/journal/article/view/502>

8. Турченко Ф. Г., Турченко Г. Ф. Проект «Новоросія» і новітня російсько-українська війна : книга. НАН України, Ін-т історії України. Київ, 2015. 165 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0004242>

9. Турченко Г. Ф., Терно С. О., Кольченко А. С. Голодомор-геноцид українського народу 1932–1933 рр. у шкільному курсі історії РФ та ОРДЛО (2014–2021 рр.). *Геноцид як зброя у боротьбі проти української нації в XX–XXI ст.: інтердисциплінарні підходи (до 90-х роковин Голодомору-геноциду) : матеріали VI Між- нар. науково-практ. конф., м. (Київ, 24–25 листопада 2022 р.)*. Івано-Франківськ : Підприємство "НАІР", 2023. С. 63–67. URL: <https://bit.ly/46sysbF>.

10. Турченко Г. Ф., Терно С. О., Костенко Д. С. Антиукраїнський характер змін в шкільному курсі історії анексованого Криму (2014 – 2021 рр.) як складова гібридної війни РФ проти України. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2022. № 1 (48). С. 1–10. URL: <https://drive.google.com/file/d/1PUH6xQqsZ2c4oZs2hYh-RCvOIDbcTf1V/view>.

Турченко Г. Ф.,
докторка історичних наук,
професорка, завідувачка кафедри давньої і
нової історії України та методики
навчання історії
Запорізького національного університету

Тоцька С. І.,
аспірантка Запорізького національного
університету

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «РЕВОЛЮЦІЯ ГІДНОСТІ (ЛИСТОПАД 2013 – ЛЮТИЙ 2014 рр.)»

Вивчення подій Революції Гідності (листопад 2013 – лютий 2014 рр.) є важливим етапом у формуванні громадянської свідомості учнів. Викладання цієї теми в школі є не лише актуальним, а й необхідним для формування у молодого покоління громадянської свідомості, патріотизму та критичного мислення. Однак важливість цієї теми потребує особливої кваліфікаційної підготовки вчителя. Окрім знання фактів, педагог має володіти методиками викладання складних суспільно-політичних тем, вміти працювати з чутливими історичними питаннями та залучати учнів до активного обговорення.

Оскільки ця тема має глибоке суспільне значення, традиційні методи викладання історії можуть виявитися недостатньо ефективними. Саме тому використання інтерактивних методів навчання дозволяє учням краще осмислити події 2013–2014 рр., проаналізувати їхні причини та наслідки, а також усвідомити роль кожного громадянина у становленні демократичного суспільства. Таким чином, для кращого засвоєння матеріалу доцільно використовувати інтерактивні методи навчання, які допомагають учням не лише отримати інформацію, а й емоційно її пережити, критично осмислити та зробити власні висновки.

До аналізу подій Революції Гідності (листопад 2013 – лютий 2014 рр.) звертаються сучасні дослідники, зокрема, Г. Турченко [6] та С. Тоцька [5, 7, 8, 9], А. Киридон [1], А. Колодій [2] та ін.

Відповідно до навчальної програми з історії України для 11 класів, затвердженої Міністерством освіти та науки України (наказ № 698 від 3 серпня 2022 р.), тема 6 «Європейський вибір України» включає вивчення подій Революції Гідності та російсько-української війни [3]. У межах цієї теми учні аналізують передумови та перебіг Революції Гідності; визначають її наслідки для України та світу; знайомляться з поняттями «гідність», «євроінтеграція», «російська агресія» тощо; досліджують початок та етапи російсько-української війни (з 2014 року). На вивчення цієї теми рекомендовано 17 годин. Це дозволяє ґрунтовно опрацювати перебіг подій Революції Гідності, виявити її причини та наслідки [3].

Щоб зробити уроки більш ефективними, сучасні вчителі можуть використовувати різноманітні освітні платформи, інформаційні ресурси та інтерактивні методи навчання. Інтерактивні методи дозволяють зробити процес навчання більш залученим, сприяють розвитку аналітичного мислення та комунікативних навичок учнів [4].

Можемо виділити такі інтерактивні види роботи на уроках історії під час розгляду теми Революції Гідності (листопад 2013 – лютий 2014 рр.) У першу чергу це робота з історичними джерелами та їх безпосередній аналіз. Особливо

якісною може бути робота з офіційними документами, виступами політиків, публікаціями в медіа та спогадами очевидців подій. Наприклад, за допомогою опрацювання джерел діти можуть визначити причини та перебіг подій, визначити специфіку медіа-висвітлення Майдану в українських та міжнародних ЗМІ тощо.

Під час вивчення подій Революції Гідності (листопад 2013 – лютий 2014 рр.) можна звернутися до аналізу архівів новин на платформах «Українська правда», «Громадське», «Радіо Свобода»; використовувати матеріали Українського інституту національної пам'яті, Електронного архіву Майдану тощо.

Якісним методом роботи на уроці може бути застосування методу «рольової гри». Учні отримують ролі учасників подій (журналісти, протестувальники, представники влади, іноземні спостерігачі) та на основі історичних матеріалів відтворюють певний епізод Революції Гідності. Наприклад, можна провести прес-конференцію за результатом певних подій на Майдані або ж скласти звернення протестувальників чи дипломатичний звіт іноземного спостерігача. Учням можна запропонувати обговорити такі питання: Чи можна було уникнути силового протистояння? Як події Революції Гідності вплинули на міжнародний імідж України? Чи досягнуто вимог Майдану сьогодні?

Зацікавити учнів старшої школи до вивчення подій Революції Гідності може робота з документальними фільмами, відеоматеріалами, що відображають історичне тло події. Зокрема, перегляд фільмів «Зима у вогні», «Зима, що нас змінила», «Майдан» і т. ін. Крім того, діти можуть створити мультимедійні презентації, інфографіку, стінгазети або вебсайти, присвячені цим подіям.

Використання онлайн-платформ урізноманітнює процес вивчення теми Революції Гідності на уроках історії. Багато освітніх ресурсів містять інтерактивні матеріали з історії України. Наприклад, можна створити та використати ігри на платформах Kahoot!, Learningapps, Wordwall тощо.

Учням можна запропонувати попрацювати над макетом газети «Хроніки Майдану», де будуть розміщені фото, репортажі, інтерв'ю з очевидцями (можна запросити учасників подій) та написані школярами аналітичні розвідки.

Навчальний процес може бути урізноманітнений створенням «хмаринки» ключових слів, які асоціюються з подіями Революції Гідності. Це допомагає виявити головні поняття й емоційний фон тих подій, виявити протиборчі сторони і т. ін. (наприклад: «Свобода», «Євромайдан», «Антимайдан», «Небесна Сотня», «Герої», «Україна», «Європейський Союз», «тітушки»).

Застосування «кейс-методу» сприяє усвідомленню причин та перспектив боротьби Євромайдану та Антимайдану. Учням пропонується реальна історична ситуація, і вони мають знайти можливі варіанти вирішення. Наприклад, можна проаналізувати виступи міжнародних політиків і спробувати визначити їхній вплив на події: «Ви – радник українського уряду в січні 2014 року. Як би ви порадили владнати конфлікт?».

Отже, використання інтерактивних методів навчання на уроках історії під час вивчення теми «Революція Гідності (листопад 2013 – лютий 2014 рр.)» сприяє формуванню в учнів глибшого розуміння подій, розуміння їх причин та наслідків. Залучення учнів до дискусій, аналізу джерел, рольових ігор, методів проєктного навчання не лише активізує навчальний процес, а й допомагає розвивати критичне мислення та формувати громадянську позицію школярів. Використання інтерактивних методів допомагає учням зрозуміти історію не як абстрактний набір фактів. Таким чином, інтерактивні методи виступають ефективним інструментом для осмислення подій Революції Гідності та її значення для подальшого розвитку України. Крім того, головне завдання вчителя полягає не лише у передачі знань, а й вихованні свідомих громадян, які розуміють значення подій Революції Гідності в історії України.

Література:

1. Колодій А. Феномен Майдану в контексті пошуку моделі врядування в Україні. Київ : Стилос, 2014. 244 с.
2. Киридон А. Євромайдан / Революція Гідності: причини, характер, основні етапи. *Історична пам'ять*. 2015. Вип. 33. С. 17–32.
3. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Історія України. Всесвітня історія (6-11 класи). Затверджено та надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ від 03 серпня 2022 року № 698). URL: <https://surl.li/bqhbhb> (дата звернення: 12.01.2025).
4. Революція Гідності 2013–2014 рр. та агресія Росії проти України : наук.-метод. матер. / за заг. ред. П. Полянського. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 36 с.
5. Тоцька С. Революція Гідності у м. Мелітополь (листопад 2013 – лютий 2014 рр.). *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Історичні науки*. 2024. Т. 35 (74) № 3. С. 82–87.
6. Турченко Г. Ф. Історична наука і сучасна гібридна війна Росії проти України. *Zaporizhzhia Historical Review*, 2020 № 1 (46), С. 295–301. URL: <https://istznu.org/index.php/journal/article/view/502>
7. Турченко Г., Тоцька С. Революція Гідності в Запоріжжі: хроніка подій (листопад 2013 – лютий 2014 рр.). *Zaporizhzhia Historical Review*. 2021. № 57. С. 139–147.
8. Турченко Г., Тоцька С. Революція Гідності у м. Бердянськ Запорізької області (листопад 2013 – лютий 2014 рр.). *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Історичні науки*. 2024. Т. 35 (74), № 1. С. 99– 104.
9. Турченко Г., Тоцька С. Революція Гідності на Запоріжжі (листопад 2013 – лютий 2014 рр.). *Емінак*. 2024. № 4 (48). С. 260–278.

Шупін М. М.,
вчителька історії Новокропивницького
ЗЗСО І-ІІІ рівнів Східницької територіальної громади
Дрогобицького району Львівської області,
спеціаліст І категорії

ВПРОВАДЖЕННЯ ДЕБАТІВ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 10–11 КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання, яке найбільше відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання учнів старших класів. Під час активного навчання старшокласник вступає в діалог з викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання у парі, групі. Джерела активності такого учня різні – це його мотиви і потреби; природне середовище, що оточує людину; особистість викладача й засоби його роботи; форми взаємовідносин і взаємодії

викладача та його учня.

При інтерактивному навчанні центральне місце в діяльності викладача посідає не окремий учень як індивід, а група взаємодіючих учнів старших класів, які стимулюють і активізують один одного. Інтелектуальна активність учнів стимулюється у навчальних змаганнях, у колективному пошуку істини. При цьому діє такий психологічний феномен, як зараження (не імітація, а саме зараження), і будь-яка висловлена сусідом думка здатна мимоволі викликати власну, аналогічну, або близьку до висловленого, або, навпаки, зовсім протилежну. Найповніше ці ефекти виявляються в ігрових та тренінгових технологіях навчання, дебатах та дискусіях [5, с. 4].

Сьогодні дебати в якості інноваційної педагогічної технології навчання та виховання, моделі навчання розглядаються в наукових дослідженнях і методичних розробках. Дебати традиційно відносимо до більше широкої дидактичної категорії – до педагогічної технології.

Дана педагогічна технологія спрямована на розвиток дитини, на розкриття її особистісного потенціалу. Саме цим визначається провідна мета дебатів – виховання громадян із розвинутими інтелектуальними здібностями, творчим відношенням до світу, почуттям особистої відповідальності та моралі, здатних до перетворювальної продуктивної діяльності.

Дебати поліфункціональні та вирішують такі задачі:

- навчальні, тому що сприяють розширенню кругозору, закріпленню, актуалізації накопичених раніше знань, оволодінню новими знаннями, вміннями та навичками;
- розвивальні, тому що сприяють розвитку інтелектуальних, лінгвістичних якостей, творчих здібностей. Дебати розвивають логіку, критичне мислення, дозволяють сформулювати системне бачення проблеми, наявність взаємозв'язків подій і явищ, різних їх аспектів;
- виховні, тому що сприяють формуванню морально-світоглядної позиції та установок поведінки, громадянських якостей і навичок життєдіяльності в демократичному суспільстві;

- соціалізуючі, тому що залучають до норм і цінностей громадянського суспільства, адаптують до умов сучасного суспільства, сприяють формуванню культури спілкування, здатності працювати в команді, терпимості до різних поглядів і точок зору, толерантності [2].

Прагнучи виховати людину нового вільного суспільства, людину, відповідальну і здатну до прийняття рішень, педагоги давно переконалися в необхідності діалогу між суб'єктами навчання. Діалог при цьому розуміється як рівноправна взаємодія учня й учителя, покликана підготувати молодь до постійно діалогічного й суперечливого дорослого життя.

Дебати – шлях до формування учня як промовця. І водночас шлях до активної позиції в житті. Уміння публічно довести свою думку, обрати власний спосіб розв'язання певної проблеми та переконати інших у його доцільності вельми потрібне в сучасному житті небайдужій людині – і дорослій, і кожній дитині.

Дебати – це знаряддя для розвитку навичок критичного мислення та висловлювання. Під час вивчення історії учні не обмежують себе вивченням фактів. Вони мають змогу оцінити ті рухи та сили, що визначають події.

Перш за все, порахуймо, скільки важливих навичок формують та відшліфовують діти під час дебатів, загинаємо пальці:

- розвиток комунікативних навичок,
- вміння працювати у команді,
- формулювати власну думку й вибудовувати аргументи на її підтримку,
- чути опонента та сприймати проблему з різних перспектив,
- імпровізувати,
- ефективно ставити запитання та відповідати на них,
- впевнено публічно виступати,
- керувати своїми емоціями.

Мисленнєві навички, що набуті у дебатах, є важливими та корисними і в інших ситуаціях. І теж саме можна сказати про ораторські навички, що

вдосконалюються під час дебатування. Учні навчаються ясно висловлюватись перед аудиторією. Ці навички можуть допомагати їм не тільки під час навчання, оскільки вони важливі і для різних професій, наприклад, викладачів, юристів, управлінців або громадських діячів [6, с. 12]. У сумі, є широкі освітні переваги для участі в дебатах. Дебати не окрема, ізольована навичка. Так, учні, які беруть у них участь, вчаться не тільки дискутувати, але й значно більшому.

Унікальність дебатів зумовлена тим, що це:

- навчальна програма поглибленого пізнання світу;
- програма безконфліктного розв'язання проблем;
- навчання демократичних процедур і толерантності;
- підготовка учасників програми до публічної діяльності;
- програма позакласної організації учнівської молоді;
- програма інтелектуальних змагань [3].

Існує безліч доказів на підтримку проведення дебатів. Найважливіше це можливість розвивати вміння та навички, що допоможуть учням у подальшому житті. Дебати навчають розуміти, що будь-яка тема та судження мають право на існування, а всі думки можуть не тільки обговорюватись, а й мати сильні та слабкі сторони. Вони допомагають дивитися на речі з різних сторін; ставити запитання до розв'язання суті справи або проблеми; знаходити факти і розвивати кмітливість, логіку та аргументацію, що допоможе переконати інших людей у правильності вашої позиції [1, с. 4].

Спостереження за учнями, які навчаються дебатувати, свідчать, що вони добре вправляються у формулюванні та висловлюванні на уроках, власному ставленні до подій і явищ, що вивчаються; критично оцінюють пропоновані вчителем/автором підручника поняття, положення, характеристики (літературного героя, історичної постаті, поведінки і вчинків тих чи інших фігурантів) тощо. Такі учні сміливо вступають у своєрідний діалог з авторами підручників, дискутують у класі, формулюють власну думку та відстоюють її. У ході підготовки та під час дебатних раундів школярі навчаються знаходити протиріччя в темах, будувати докази, підкріплювати їх прикладами,

прислуховуватися до контраргументів, ставити запитання та розмірковувати над відповідями. Залучення учнів до дебатів впливає також на формування й розвиток їхнього світогляду, самостійності мислення та ініціативність [4, с. 6].

Людина, яка пройшла школу дебатів, має безперечну перевагу, бо на її боці буде сила знання. Завдяки цьому учень буде організовувати свій процес мислення, викладати думки зрозуміло, чітко, ефективно та переконливо. Прийоми та засоби спілкування, котрих навчають дебати, напевне дуже швидко стануть у пригоді, адже кордони стають більш прозорими, зростає потреба в обміні інформацією, думками тощо.

Щоб досягти вершин у навчальній або професійній діяльності, людям знадобляться знання про те, як ефективніше відстоювати свої погляди та переконувати тих людей, які з вами не погоджуються.

Людині демократичного суспільства дебати допоможуть краще зрозуміти тенденції політичного розвитку, що відбуваються, і переконливо агітувати за ті позитивні зміни, у яких ви впевнені. Люди в усьому світі беруть багато корисного з дебатів. Але якщо їх запитати чому вони дебатують, то можна одержати відповідь, що це просто цікаво й весело. Працюючи разом, щоб краще підготуватися до дебатів, учасники перетворюються з гравців команди у справжніх друзів. Дебати допомагають у навчанні: невеликий досвід дебатування одразу ж допоможе впевненіше почуватися в будь-якій аудиторії, швидко орієнтуватися в будь-якій темі, правильно ставити запитання та визначати суть проблеми [1, с. 4].

Література:

1. Дебати : навч. посіб.: метод. рек. щодо ведення дебатів Київ : АПН, 2001. 102 с.
2. Імжарова З. Дебати як педагогічна технологія. URL: https://osvita.ua/school/method/technol/369/#google_vignette
3. Панченков А. Дебати як ефективна технологія навчання. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1121/>
4. Путівник судді дебатів : навч.-метод. посібник [за заг. ред. Т. Ремех] / О. В. Зима, Т. О. Ремех, В. О. Скворець, М. Е. Масютіна. Київ : Логос, 2018. 93 с.
5. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих. *Рідна школа*. 2010. № 11. С. 3–8.
6. Сущенко І. Дебати в школі. Як навчити учнів аргументації та публічному мовленню. посіб. для вчителів. Київ : СПД Кузьменко, 2006. 128 с.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Байтеряков О. З.,
кандидат географічних наук,
доцент кафедри географії та туризму
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького,

Мисько В. З.,
керівник гуртків
Кам'янець-Подільського позашкільного
навчально-виховного об'єднання

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ БОНІСТИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ГІМАЛАЇВ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ 7 КЛАСУ

Підвищення ефективності освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах вимагає застосування нових підходів у викладанні навчальних дисциплін. Одним з таких підходів може бути застосування нетрадиційних засобів навчання, наприклад, таких, як грошові знаки. Як свідчить досвід, використання банкнот і монет в шкільному курсі географії сприяє розширенню уявлення учнів про джерела географічної інформації, підвищенню їх пізнавального інтересу та усвідомленню важливості географічної інформації, яка відображається у дизайні грошових знаків.

Застосування грошових знаків у географічній освіті потребує відповідної методики, основою якої є сприйняття банкнот і монет не як ілюстративного матеріалу, а повноцінним джерелом для виконання різноманітних географічних завдань. Методика використання боністичних і нумізматичних засобів в шкільному курсі географії розглядалась у публікаціях О. Байтерякова [1; 2; 3], Л. Булави [4], В. Міська [5], В. Міська, Т. Місько, О. Байтерякова [6].

Взагалі, для більш повноцінного залучення грошових знаків у вивчення

географії пропонується розглядати їх з позицій боністично-нумізматичної географії, метою якої є вивчення просторових особливостей випуску грошових одиниць і виявлення та інтерпретація географічного змісту їхнього дизайну [5]. При цьому пропонується визначення в боністично-нумізматичній географії такого розділу як сигніфікатно-боністично-нумізматична географія, що безпосередньо спрямований на виявлення особливостей зображення та географічної інтерпретації змісту дизайну банкнот і монет із застосуванням методів географічного аналізу.

Розглянемо методику застосування грошових знаків на прикладі вивчення гірської системи Гімалаї і г. Еверест, як її вищої точки, в шкільному курсі географії 7-го класу. Для цього можна використовувати банкноти Непалу, наприклад, серії 2012 р. На аверсі цих банкнот кожного номіналу (від 5 до 1000 рупій) подано зображення г. Еверест (рис. 1). При цьому зображення достатньо чітке, зроблено з відомого фото, що зазвичай застосовується при описі цієї гори. Наприклад, таке фото можна побачити у Вікіпедії, в Encyclopedia Britannica та інших джерелах.



Рис. 1. Банкнота 5 рупій Непалу

Одним із варіантів застосування банкнот Непалу може бути проведення географічного аналізу з виявленням причинно-наслідкових зв'язків між зображеними природними компонентами шляхом евристичної бесіди. Так

учням слід продемонструвати або реальну банкноту або її збільшене зображення і запропонувати наступні питання і завдання:

- Яка гора і чому саме вона зображена на всіх банкнотах Непалу?
- Яка висота гори Еверест?
- Існує кілька назв цієї гори, але чому у світі, зокрема у ЗМІ, частіше застосовується назва Еверест? (пояснення цього питання надає уяву про особливості і протиріччя формування географічної номенклатури).
- У який гірський системі розташована ця гора?
- Подивиться на зображення гори на банкноті: що можна сказати про її вигляд і про що це свідчить? (це питання сприятиме розвитку аналітичного мислення і актуалізації попередніх географічних знань).
- Коли і як утворились Гімалайські гори? (питання сприятиме закріпленню основоположних знань з тектоніки).
- З якого боку, північного чи південного, подано зображення гори на банкноті? (завдання дозволить учням порівняти розташування гори на фізичній і політичній карті).
- На зображенні гори на банкноті можна побачити, що її нижня частина вкрита снігом: розрахуйте висоту снігової лінії (актуалізуються знання зі зміни температури повітря з висотою, рішення географічних задач і опрацювання тематичних карт).
- Учням пропонується встановити звідки і коли до Гімалаїв надходять опади. (завдання сприятиме розвитку аналітичного мислення і актуалізації знань про кліматичні особливості регіону, про напрямки літнього і зимового мусонів).
- Учням можна продемонструвати фото г. Еверест з півдня і з півночі (рис. 2) і запропонувати знайти і пояснити відмінності між ними. Зокрема пояснити чому на північних схилах спостерігається багато снігу, а на його південних схилах небагато, хоча опади на гору надходять саме з півдня. (Учні мають зрозуміти, що на такій висоті експозиція схилів і, відповідно,

освітлення сонцем не мають значення, температура повітря все одно залишається набагато нижче 0°. Вони мають звернути увагу на різницю у крутизні схилів і визначити, що на урвистих південних схилах сніг просто не може триматись).



Рис. 2. Вид г. Еверест з півдня (фото зліва) і з півночі (фото справа)

Цікавим додатком для вивчення теми буде розгляд реверсів непальських банкнот, де на фоні природних ландшафтів зображено типових тварин, таких як яків (5 рупій), антилоп (10 рупій), болотного оленя барасинга (20 рупій), гімалайського тара (50 рупій), носорога (100 рупій), тигрів (500 рупій), слона (1000 рупій). Особливої уваги заслуговують банкноти, на реверсі яких також зображено Гімалайські гори. Так, на купюрі 5 рупій подано чудове зображення г. Еверест і оточуючих хребтів з заходу; на банкноті 20 рупії – заднім фоном малюку є розгорнута панорама Гімалаїв також з вершиною Евересту з півдня (рис. 3). На прикладі цих банкнот можна запропонувати учням визначити за якими ознаками можна казати про зображення саме Евересту. На банкноті 50 рупій подано засніжений гірський пейзаж, де можна побачити гострі гірські гребні, ребра і окремі вершини.



Рис. 3. Банкноти Непалу з зображенням Гімалайських гір

Для вивчення Гімалаїв також можна застосовувати банкноту 100 рупій Індії (2009 р.), на який міститься зображення г. Канченджанга (рис. 4). Вчитель пояснює, що г. Канченджанга (8586 м) знаходиться в Гімалаях на кордоні Непалу та Індії. Вона є третьою горою світу за висотою і складається з п'яти вершин. Учнім можна запропонувати проаналізувати зображення гірського ландшафту Гімалаїв на банкноті з застосуванням питань на кшталт таких, що ставились про г. Еверест.



Рис. 4. Банкнота 100 рупій Індії

Варто звернути увагу, що зображення г. Канченджанга на банкноті

подано з південного боку; це може зазначити сам вчитель або для розвитку спостережливості запропонувати учням порівняти зображення з наявними фото в інтернеті і самім визначити ракурс зйомки. На підставі усвідомлення про південний ракурс зображення цікаво запитати в учнів чи все правильно у зображенні. Учні можуть помітити густі та великі хмари на північних схилах, які спускаються нижче гірських гребнів. Це суперечить відомостям про надходження опадів до Гімалаїв з Індійського океану завдяки південному мусону.

Окремо можна стисло зупинитись на історії сходження на г. Еверест. Для цього продемонструвати учням зображення банкноти 5 доларів Нової Зеландії, що присвячена новозеландському альпіністу Едмунду Гіларі, який у 1953 р. разом з шерпом Тенцігом Норгеєм першими піднялись на вершину Евересту. Для підвищення інтересу учнів, вчитель може розповісти про загадку сходження на Еверест Мелорі та Ірвінга у 1924 р., про перше в історії нічне сходження на Еверест українських альпіністів С. Бершова і М. Туркевича у 1982 р., про сучасний бум комерційних сходжень.

Таким чином, можна побачити, що застосування банкнот світу може сприяти кращому розумінню і підвищенню інтересу до нової для учнів теми шкільної програми.

Література:

1. Байтеряков О. З., Деробас А. В. Грошові знаки як засоби навчання географії. *Сучасний рух науки: тези доп. III міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Дніпро, 2018. С. 22–24.
2. Байтеряков О. З. Боністична географія. Методика застосування банкнот у шкільному курсі «Географія. Материки та океани» : монографія. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2024. 156 с.
3. Байтеряков О. З. Формування картографічної культури засобами нумізматичної географії у шкільному курсі «Україна у світі: природа, населення». *Природнича освіта та наука*, (4), 2024. С. 7–14.
4. Булава Л.М. Колекції монет на уроках географії. *Географія та основи економіки в школі*. 2005. № 6. С. 49–51.
5. Мисько В. Обігові монети країн Європи: історія, опис, систематизація, методика застосування на уроках географії. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*, (33), 2021. С. 30–40. URL: <https://doi.org/10.26565/2075-1893-2021-33-04>
6. Мисько В. З., Мисько Т. О., Байтеряков О. З. Щодо питання про нумізматичну географію (на прикладі сучасних монет країн Полінезії). *Ways of Science Development in*

*Гришко С. В.,
кандидат географічних наук,
завідувач кафедри географії та туризму
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького*

*Левада О. М.,
кандидат географічних наук,
доцент кафедри географії та туризму
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького*

ФОРМУВАННЯ КАРТОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ

Формування картографічної грамотності на уроках географії в загальноосвітніх школах є важливим завданням сучасної географічної освіти. Воно спрямоване не лише на засвоєння знань і набуття навичок, але й на розвиток творчого мислення учнів. Оволодіння основами картографії сприяє кращому орієнтуванню в просторі, поглибленому вивченню територій, створенню їхніх образів і розвитку просторової уяви школярів [4; 8].

Завданням загальної середньої географічної освіти є формування у школярів картографічної грамотності. Базою картографічної підготовки сучасної особистості слугують знання та вміння, здобуті під час опанування географічних дисциплін у закладах середньої освіти.

Серед різноманітних географічних навичок особливе значення мають картографічні вміння. Це зумовлено тим, що картографічні твори виступають як просторово-часові моделі навколишньої реальності, а їхня роль як засобу передачі просторової інформації у сучасному суспільстві постійно зростає. У зв'язку з цим набуває особливої важливості вміння аналізувати та вилучати просторово-координовану інформацію з різних видів географічних зображень.

Географія відіграє унікальну роль у формуванні загальної культури,

сприяючи розвитку в учнів географічного мислення, ознайомленню з методами та мовою цієї науки, а також створенню географічної картини світу. Шкільний курс географії, допомагаючи учням усвідомити географічну картину світу, водночас сприяє формуванню наукової картини світу як філософської моделі систематизації знань про об'єктивну реальність і взаємозв'язки між її елементами.

Термін «географічна картина світу» означає цілісний образ навколишнього середовища, що має історичну обумовленість і відображає головні географічні об'єкти та взаємозв'язки між ними відповідно до сучасного рівня наукового пізнання. Вона ґрунтується на перевірених наукових знаннях, здобутих у процесі досліджень та практичної діяльності в галузі географії.

Наукова географічна картина світу не лише формує уявлення людини про природу та суспільство, а й визначає її ставлення до них. Безперечно, вона є фундаментальною складовою географічної культури особистості.

Одне з ключових місць у географічній картині світу займає картографія – одна з фундаментальних галузей географічної науки, яка охоплює процеси створення, аналізу та застосування картографічних матеріалів. Сучасна картографія знаходиться на перетині технічних, соціальних і природничих наук, відіграючи значну роль у формуванні наукової картини світу, розвитку інформаційного суспільства, розв'язанні глобальних проблем людства та загалом слугуючи індикатором рівня цивілізаційного прогресу.

Картографія впливає на різні сфери життя сучасного суспільства, оскільки картографічні матеріали виконують низку важливих функцій. Карта може слугувати моделлю для дослідження просторово-часових взаємозв'язків, засобом швидкої передачі та сприйняття інформації, основою для вирішення практичних завдань. Вона також виступає інструментом упорядкування та узагальнення даних, засобом їхнього стислого представлення, збереження та подальшого використання [3, с. 78].

Високий рівень картографічної грамотності є ключовою умовою ефективного засвоєння учнями змісту шкільного курсу географії. Карта залишається незамінним засобом для аналізу та характеристики різноманітних географічних процесів і явищ, будучи найточнішим і найзручнішим способом передачі просторової інформації. Займаючи центральне місце в географічній науці, карта справедливо розглядається як основний засіб навчання у шкільній географічній освіті [3, с. 80].

На уроках географії карта виконує низку важливих функцій, зокрема наочно-пізнавальну, організаційну, методичну та діагностичну. Вона містить концентровану інформацію, що дає змогу проводити навчальну роботу в різних формах, застосовувати різноманітні методи та прийоми. Крім того, карта слугує ефективним засобом для перевірки та оцінювання знань учнів з програмного матеріалу.

Засвоєння базових принципів картографічної грамотності та оволодіння географічною картою як інструментом міжнародної комунікації сприяють формуванню в учнів умінь застосовувати географічні знання у практичних життєвих ситуаціях. Перспективним напрямом розвитку є впровадження у шкільний курс географії вивчення особливостей використання ГІС-технологій.

Картографічний аспект масової географічної культури виражається у формуванні картографічної грамотності в процесі вивчення географії в загальноосвітніх закладах. Це поняття, на нашу думку, має включати володіння теоретичними знаннями про специфічні особливості основних типів геообразень, навички отримання географічної інформації з них, а також знання про розташування, відносні розміри та форму ключових об'єктів на земній поверхні. Окрім цього, важливою складовою є вміння створювати найпростіші картографічні матеріали [5, с. 159].

Серед найважливіших видів географічних зображень особливе місце посідає глобус, адже саме він допомагає сформувати точне уявлення про форму Землі, а також про взаємне розташування й контури географічних

об'єктів на її поверхні [1, с. 54]. Географічні карти, як тематичні, так і загальногеографічні (зокрема топографічні), відіграють значну роль, адже дозволяють найповніше та найрізноманітніше відобразити географічну дійсність. Важливе місце серед геозображень займають також плани місцевості, що часто застосовуються у повсякденному житті як схематичні креслення земної поверхні. Джерелами первинної географічної інформації, які мають не менше значення, є аерофотознімки та космічні знімки [2; 7].

Ключовою навичкою картографічно грамотної людини є вміння читати картографічні твори, тобто інтерпретувати географічну реальність за допомогою картографічних джерел, визначати взаємозв'язки та закономірності між відображеними на них явищами. Це вміння має супроводжуватися сформованими у процесі вивчення шкільної географії методами аналізу карт.

До них належать прийоми складання описів за картографічними джерелами:

- поелементні, що передбачають розгляд окремих складових карти,
- комплексні, які дають змогу створювати узагальнені географічні характеристики територій чи акваторій [2].

Крім того, картографічна грамотність включає оволодіння найпростішими картометричними методами, що дозволяють здійснювати вимірювання на картах. Важливою складовою цієї грамотності також є здатність самостійно створювати найпростіші картографічні твори [5-7].

Отже, картографічна грамотність охоплює знання основних моделей земної поверхні, уміння застосовувати їх як джерела інформації, створювати найпростіші картографічні зображення, а також володіння географічною номенклатурою. Завдяки цьому вона є фундаментальною складовою географічної культури. Рівень вимог до картографічної грамотності школярів зазнавав численних змін, що переважно зумовлювалися еволюцією суспільного запиту щодо картографічної підготовки учнів.

Література:

1. Гришко С. В., Зав'ялова Т. В. Педагогічні умови розвитку просторового мислення учнів при роботі з модельною наочністю та географічними картами на уроках географії. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору*: матеріали VII Науково-практичної конференції, 23 квітня 2021 р., м. Харків. Харків: ХДАФК, 2011. С. 53–57.
2. Даценко Л. М. Картографічні твори у шкільній освіті. *Вісник геодезії та картографії*. 2010. №. 3. С. 43–46.
3. Левада О., Іванова В., Непша О. Формування картографічних компетентностей в шкільному курсі географії *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: «Педагогіка»*. Вип. 2. Т. 21. Мелітополь: Вид-во «Мелітополь», 2018. С. 78–86.
4. Назаренко Т. Г. Формування картографічної грамотності в учнів основної школи на уроках географії. *Український педагогічний журнал*. 2015. №3. С. 126–135.
5. Непша О. В., Гришко С. В., Опашко Г. І., Рішко А. Р. Формування картографічної компетентності учнів в курсі географії загальноосвітньої школи. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. 2020. Вип. 11(67). Ч. 8. С. 158–161.
6. Непша О. В., Гришко С. В., Передерій Д. М., Блищик М. В. Деякі прийоми роботи з картографічними посібниками як джерелом географічних знань. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2020. Вып. 4(60). Ч. 6. С. 131–136.
7. Непша О., Прохорова Л., Зав'ялова Т. Методичні підходи до роботи з картографічними посібниками на уроках географії. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том II: Контексти ідентичності й свободи в освіті та науці*: монографія. Конін–Ужгород–Київ : Посвіт, 2019. С. 130–139.
8. Непша О. В. Методичні аспекти формування картографічної грамотності учнів під час вивчення шкільного курсу географії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. №84. С. 106–110.

Демчук-Маригіна Д. П.,
аспірантка Інституту педагогіки НАПН України

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ WORLDWALL ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОГРАФІЧНОЇ НОМЕНКЛАТУРИ В 6-7 КЛАСАХ

Згідно Державного стандарту базової середньої освіти, вивчення курсу «Географія» розпочинається у 6 класі [1]. Сьогодні вибір модельних програм для вчителя між двома авторськими колективами Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р., Гільберг Т. Г., Даценко Л. М. та Запотоцький С. П., Карпюк Г. І., Гладковський Р. В., Довгань А. І., Совенко В. В., Даценко Л. М., Назаренко Т. Г., Гільберг Т. Г., Савчук І. Г., Нікитчук А. В., Яценко В. С., Довгань Г. Д., Грома В. Д., Горовий О. В. [3; 4].

Обидві модельні програми передбачають тісну роботу з картографічним матеріалом. Опрацювання номенклатури карти починається в учнів ще у 3 – 4-х класах в рамках курсу «Я досліджую світ» та 5-му класі в курсі «Пізнаємо

природу». Тому учні 6-го класу вже мають базові вміння орієнтуватися за картою.

Проте, перед педагогом постає наступна проблема: мотивувати учнів до подальшого вивчення та роботи з номенклатурою світу, окремих материків та України. Однією з вагомих переваг природничих наук (зокрема географії) є практична складова, яка проявляється і в роботі з картою. Вчителеві необхідно роз'яснити, показати та пояснити важливість знання розташування об'єктів для подальшого дослідження в наступних класах. Адже знаючи про розташування об'єктів можливе аналіз його фізико-географічного положення (переваги та недоліки), економіко-географічне, політичне та складання прогнозу розвитку глобальної системи.

Для якісного вивчення номенклатури карти розглянемо приклади використання ігрових методик за допомогою онлайн ресурсів. Опрацюємо функціональні можливості платформи WorldWall [2].

Платформа має шаблони для створення ігрових вправ та дозволяє педагогічним працівникам використовувати базу готових ігор або створити власні.

Інструмент «Випадкове колесо» (рис.1). В налаштування гри задаємо перелік об'єктів, що будемо шукати на карті. Здобувач освіти шляхом випадкового обертання колеса обирає для себе об'єкт та показує його. Елемент випадковості т захоплює школярів, адже не вчитель питає складніші чи простіші об'єкти, а ефект несподіванки та власної удачі. В точки психо-емоційної складової ця форма роботи дозволяє вболівати, співпереживати, підтримувати співучасників гри та сприяє не простому механічному запам'ятовуванню об'єктів, а активній залученості. Запитання подається не з боку вчителя, а самостійно обирається учнем, що зменшує стресовість при перевірці знань вчителем.



Рис. 1 Приклад завдання інструменту «Випадкове колесо»

Альтернатива для проведення вправи – інструмент «Відкрийте коробку» (рис. 2). Учні обирають номер коробки, а натискаючи на нього отримують картографічний об’єкт, який необхідно позначити на карті.

Кількість об’єктів, що може бути введена автором вправи – 50. В залежності від класу, може бути використано як елемент для повторення раніше вивчених об’єктів, або як мотивація по пошуку нових, раніше не відомих здобувачам освіти.



Рис. 2 Приклад завдання інструменту «Відкрийте коробку»

Інструмент «Діаграма з мітками» (рис. 3). В основі гри знаходиться картографічне зображення території, а навколо розташовані назви об’єктів, що необхідно з’єднати з мітками. Дана гра підходить для пошуку раніше

невідомих об'єктів або закріплення знань географічної номенклатури.

0:01

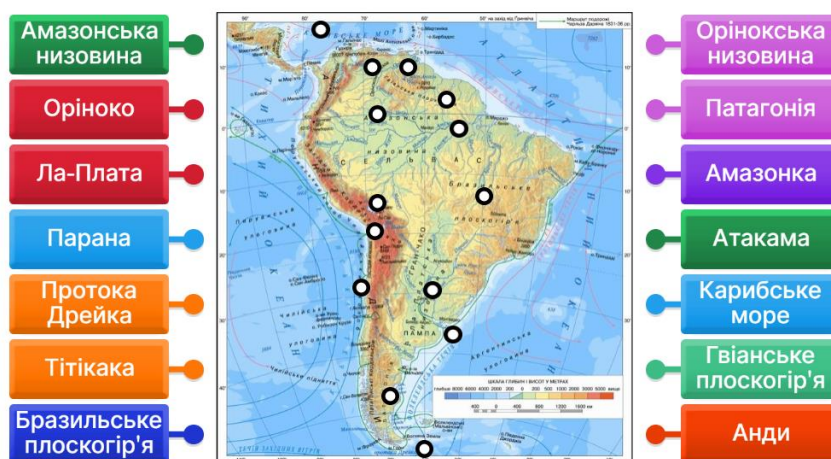


Рис 3 Приклад завдання інструменту «Діаграма з мітками»

Інструмент «Повітряні кулі» (рис. 4). Приклад перевірки знань крайніх точок окремих матерів. На потягу, що їде зазначена сторона світу та материк, а на повітряних кулях назви мисів-крайніх точок материків. Учасник гри має натиснути на потрібну повітряну кулю та «зловити» її вагоном потяга. З кожною правильною відповіддю швидкість руху потяга та хмаринок збільшується, а отже давати відповіді стає складніше. Гра може стати елементом проведення підсумкового уроку в 7 класі після вивчення всіх материків, адже стимулюватиме до пригадування раніше вивченої інформації та її закріплення інтерактивною вправою.



Рис. 4 Приклад завдання інструменту «Повітряні кулі»

Інструмент «Полювання на кротів» (рис. 5). Правила гри – натискати тільки на тих кротів, біля яких з'являються написи об'єктів, що знаходяться в

межах Євразії. При натисканні на інші об'єкти гра нараховує помилки, в налаштуваннях вчитель може встановити кількість можливих помилок. Окрім знань номенклатури Євразії, необхідна уважність та швидкість. В кожному наступному раунді гри швидкість появи та зникнення кротів збільшується, що робить гру динамічною та поступово складнішою. Ускладнення гри дозволяє використати її як елемент формувального оцінювання для проведення учнями власного аналізу своїх знань.



Рис. 5 Приклад інструменту «Полювання на кротів»

Інструмент «Сортування на швидкість» (рис. 6). Автор вправи може додати 40 об'єктів різних категорій, учасники гри мають розподілити зазначені об'єкти по певним категоріям. Об'єкти рухаються по доріжці, при цьому необхідно правильно та швидко відсортувати. Для прикладу, назви гідрографічних об'єктів по категоріям «Річка», «Озеро», «Море», «Затока». Дана вправа підходить для закріплення знань з тем «Гідросфера» у 6 класі або «Світовий океан» у 7 класі.

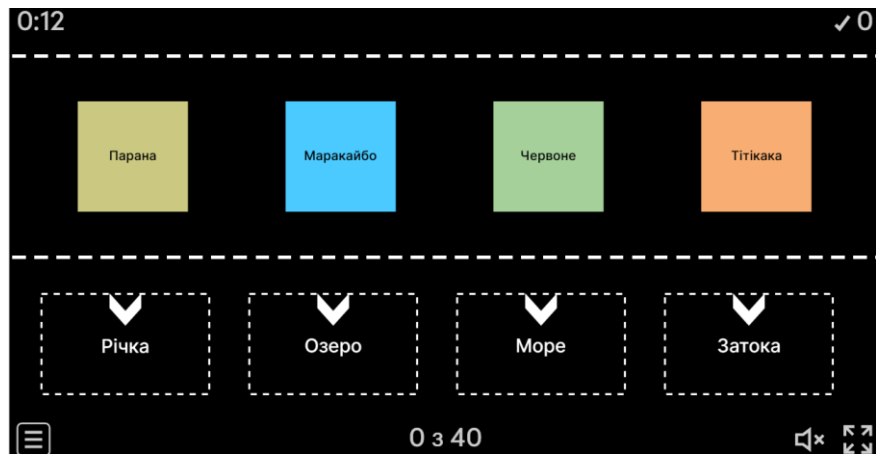


Рис. 6 Приклад інструменту «Сортування на швидкість»

Альтернатива до використання, інструмент «Летючий фрукт» (рис. 7). Учаснику гри запропонована назва об'єкту, а на фруктах, що вилітають, категорії до якої його варто віднести. Натиснувши на фрукт можна побачити правильність відповіді.

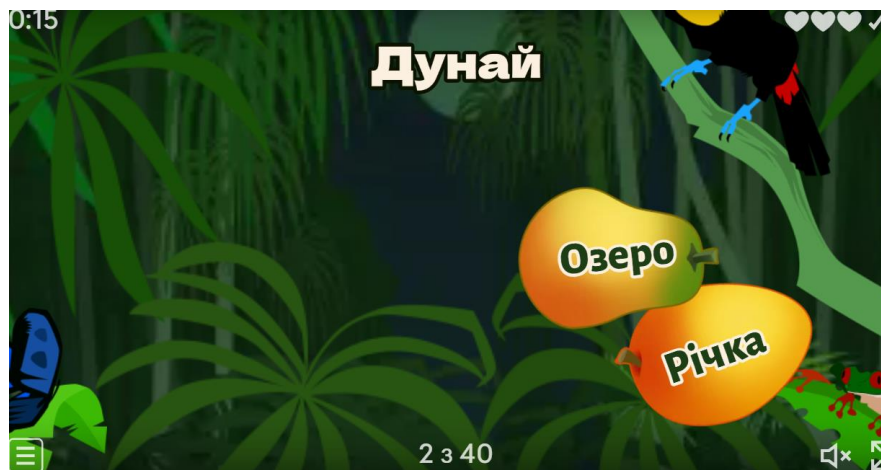


Рис. 7 Приклад інструменту «Летючий фрукт»

Інструмент «Пошук слів» (рис. 8). Як мотивація до пошуку нових об'єктів – продемонструвати їх у вигляді філворду. Користуючись фізичною картою – знайти назви островів, півостровів, заток тощо. Крім того, дану вправу можна використати як закріплення вивчених об'єктів конкретного материка. Знаходячи об'єкт в грі – показати його розташування на карті світу. Завдяки даній вправі розвивається спостережливість, увага та практичні вміння роботи з текстовою інформацією поданою незвичним способом.



Рис. 8 Приклад інструменту «Пошук слів»

Для розвитку вмінь працювати не тільки з текстовою інформацією, а і з фрагментами зображення використовуємо інструмент «Знайдіть відповідність» (рис.9). Учасникам гри запропоновано фрагмент картографічного зображення або фотографію географічного об'єкту та перелік назв. Необхідно співставити картинку та назву. Дана вправа дозволяє розвивати логічне співставлення форм об'єктів з їх назвами. Для подальшої роботи можемо запропонувати учасникам використати карту світу та знайти назву об'єкту. Таким чином буде закріплено вміння пошуку інформації на карті та проведення аналогій між зображеннями.

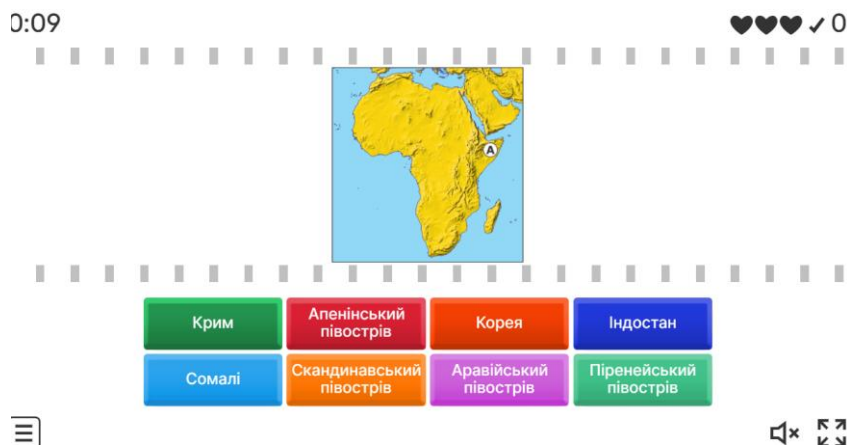


Рис. 9 Приклад інструменту «Знайдіть відповідність»

Отже, платформа WorldWall та запропоновані на ній інструменти можуть бути використані педагогом для проведення навчальної діяльності з розвитку вмінь здобувачів освіти по роботі з картографічними творами. Інструментарій різноманітний та підходить для вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого, рефлексії, формувального оцінювання власного

поступу.

Даний ресурс дозволяє проводити вивчення географічної номенклатури інтерактивно та додавати ігрові фрагменти у проведення уроків.

Література:

1. Державний стандарт базової середньої освіти [Електронний ресурс]. URL: <https://surl.li/dokxtj>.
2. Інтерактивний застосунок WorldWall [Електронний ресурс]. URL: <https://wordwall.net>.
3. Модельна навчальна програма «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт: Запотоцький С. П., Карпюк Г. І., Гладковський Р. В., Довгань А. І., Совенко В. В., Даценко Л. М., Назаренко Т. Г., Гільберг Т. Г., Савчук І. Г., Нікитчук А. В., Яценко В. С., Довгань Г. Д., Грома В. Д., Горовий О. В.). URL: <https://surl.li/ieridk>.
4. Модельна навчальна програма «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт.: Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р., Гільберг Т. Г., Даценко Л. М.) [Електронний ресурс]. URL: <https://surl.li/fcigcb>.

*Дорожко Г. І.,
вчителька географії
Новенського ЗЗСО
Токмацької міської ради
Запорізької області*

ПРОБЛЕМНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Проблемне навчання є ключовим елементом сучасної системи розвивального навчання, яка охоплює зміст навчальних курсів, різні типи навчання та способи організації освітнього процесу в закладі освіти. Проблемні методи навчання ґрунтуються на створенні проблемних ситуацій, які спонукають учнів до активної пізнавальної діяльності. Учні шукають та вирішують складні питання, що потребують актуалізації знань, аналізу та вміння бачити за окремими фактами явище, закон тощо [7].

У педагогічній теорії проблемно-розвивальне навчання визначене як «...система регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії викладача та учнів, вибір і вирішення способів

та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішування навчальних проблем» [1, с. 315]. Отже, проблемно-розвивальне навчання – це педагогічний підхід, який передбачає активну участь учнів у навчальному процесі. Учні не просто отримують готові знання, а й самостійно досліджують проблемні ситуації, шукають шляхи їх вирішення та розвивають свої інтелектуальні здібності [3].

Проблемна ситуація в навчанні – це психологічний стан учня, який виникає під час виконання завдання, що потребує нових знань або способів дії. Ключовим елементом проблемної ситуації є невідоме, те, що потрібно відкрити для успішного виконання завдання. Проблемна ситуація та навчальна проблема знаходяться в діалектичному взаємозв'язку. Проблемна ситуація є основою для формулювання навчальної проблеми. Навчальна проблема конкретизує та спрямовує пошукову діяльність учня, спрямовану на вирішення проблемної ситуації [5].

Вплив на емоційно-чуттєву сферу учнів є важливим фактором активізації їх мисленнєвої діяльності. У традиційній моделі навчання цей ефект часто досягався шляхом підвищення інтересу учнів та стимулювання їх бажання вчитися. Проте, хоча мотивація такого роду є важливою, саме проблемна ситуація є першопричиною активного мислення, його безпосереднім каталізатором, що зумовлює вищий рівень розумової діяльності. Емоційний компонент, безумовно, присутній у проблемному навчанні, але він не є його визначальним елементом [2; 3].

Проблемно-розвивальне навчання є важливим елементом сучасної освіти, особливо в контексті географії. Проблемно-розвивальне навчання – це педагогічний підхід, спрямований на активізацію пізнавальної діяльності учнів шляхом створення проблемних ситуацій та залучення їх до самостійного пошуку рішень.

Мета проблемно-розвивального навчання географії полягає саме в цілісному розвитку особистості учня. І досягається це різноманітними шляхами, кожен з яких важливий сам по собі, а в комплексі вони дають

чудовий результат. Розглянемо детальніше:

Проблемно-розвивальне навчання географії стимулює учнів до активного мислення. Вони вчаться аналізувати інформацію, критично оцінювати її, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, формувати гіпотези та знаходити рішення проблем. Це сприяє розвитку логічного, творчого та системного мислення, що є важливим не тільки для вивчення географії, але й для успіху в житті загалом.

Проблемно-розвивальне навчання допомагає учням розкрити свої здібності. Вони можуть проявляти себе в різних видах діяльності: дослідницькій, творчій, проектній тощо. Важливо створювати умови для того, щоб кожен учень міг знайти свій шлях та розвинути свої сильні сторони.

Проблемно-розвивальне навчання робить географію цікавою та захоплюючою для учнів. Вони бачать, що географія – це не просто набір фактів та цифр, а й можливість досліджувати світ, розуміти його закономірності та знаходити рішення глобальних проблем. Коли учень зацікавлений, він краще засвоює матеріал та отримує задоволення від навчання.

Проблемно-розвивальне навчання вчить учнів не просто запам'ятовувати інформацію, а й застосовувати її на практиці. Вони вчаться використовувати свої знання для вирішення конкретних завдань, аналізу ситуацій та прогнозування наслідків. Це формує в учнів практичні навички, необхідні для успішної адаптації до сучасного світу.

Важливо зазначити, що всі ці цілі досягаються в комплексі. Розвиток мислення сприяє розвитку здібностей, інтерес до географії стимулює допитливість та пошукову діяльність, а вміння застосовувати знання на практиці робить навчання осмисленим та корисним.

Проблемно-розвивальне навчання географії – це ефективний метод формування всебічно розвиненої особистості, здатної критично мислити, творчо підходити до вирішення проблем та успішно адаптуватися до змін.

Основні характеристики проблемно-розвивального навчання географії:

1. Учні не є пасивними споживачами інформації, а й активними учасниками навчального процесу. Вони самостійно досліджують, аналізують, порівнюють, роблять висновки та знаходять рішення проблем.

2. Навчальний матеріал представлений у вигляді проблемної ситуації, яка потребує вирішення. Це може бути питання, завдання, кейс або реальна проблема, що стосується географії.

3. Проблемно-розвивальне навчання сприяє розвитку критичного мислення, вміння аналізувати інформацію, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, формувати гіпотези та знаходити нестандартні рішення.

4. Проблемна ситуація викликає в учнів інтерес та бажання розібратися в суті проблеми, що сприяє підвищенню мотивації до навчання.

5. Учні не просто отримують теоретичні знання, а й вчаться застосовувати їх на практиці для вирішення конкретних завдань.

Переваги проблемно-розвивального навчання географії: формування в учнів географічної компетентності, що включає знання, вміння та досвід, необхідні для розуміння та взаємодії з географічним простором; розвиток пізнавальної активності та самостійності учнів; формування критичного мислення та вміння вирішувати проблеми; підвищення інтересу до географії та мотивації до навчання; розвиток вміння працювати в команді та спілкуватися [1; 2].

Проблемна ситуація є серцевиною проблемно-розвивального навчання. Саме вона запускає механізм активного пізнання та спонукає учнів до пошуку нових знань.

Цикл проблемного навчання, який ви описали, є логічно послідовним та ефективним. Він охоплює всі ключові етапи від виникнення проблемної ситуації до її успішного вирішення (рис. 1).

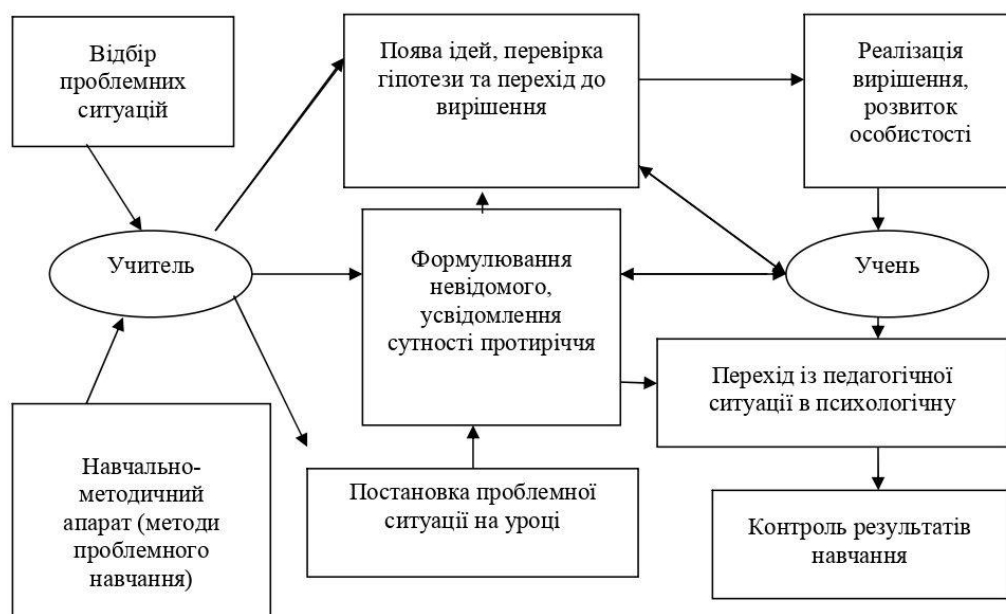


Рис. 1. Схема постановки та розв'язання проблемної ситуації на навчальному занятті [6, с. 155]

О. Топузов відзначає, що «проблемне навчання є одним із типів і одним із етапів навчання, на якому може проходити засвоєння знань з предмета. В такому варіанті проблемність у навчанні повинна бути зрозуміла передусім як необхідний етап у процесі становлення дій у процесі засвоєння географічних знань [6, с.155].

Використання проблемних ситуацій, дослідницьких завдань та частково-пошукового методу навчання є надзвичайно ефективним для організації роботи на занятті, адже це дозволяє задіяти суб'єктний досвід учнів та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

Створення проблемної ситуації на початку заняття викликає в учнів інтелектуальне напруження та стимулює їх до активного пошуку шляхів вирішення. Проблема може бути пов'язана з реальним життям, з попереднім досвідом учнів або ж стосуватися безпосередньо теми заняття. Важливо, щоб проблема була цікавою та актуальною для учнів, тоді вони будуть зацікавлені у її вирішенні.

Після створення проблемної ситуації учням пропонуються дослідницькі завдання, які допомагають їм зібрати необхідну інформацію для вирішення проблеми. Дослідницькі завдання можуть передбачати роботу з різними

джерелами інформації: підручники, наукові статті, інтернет-ресурси, статистичні дані тощо. Важливо, щоб учні не просто отримували готову інформацію, а й вчилися її аналізувати, критично оцінювати та робити висновки.

Частково-пошуковий метод навчання передбачає, що вчитель не дає учням готові відповіді на питання, а лише скеровує їх пошукову діяльність, допомагає їм знаходити потрібну інформацію та аналізувати її. Завдяки цьому учні вчаться самостійно здобувати знання, розвивають свої пізнавальні здібності та критичне мислення.

Проблемні ситуації в навчанні виникають тоді, коли учні стикаються з різноманітними протиріччями. Ці протиріччя можуть існувати між:

1. Учні можуть володіти певним обсягом знань, але нові завдання вимагають глибшого розуміння або вміння застосовувати знання в нестандартних ситуаціях.

2. Проблема може виникати через розрив між знаннями нижчого рівня (наприклад, факти) та знаннями вищого рівня (наприклад, закономірності).

3. Іноді життєвий досвід учнів може суперечити науковим фактам або теоріям, що створює проблемну ситуацію.

4. Учні можуть опинитися перед вибором, коли потрібно обрати єдине правильне рішення з кількох можливих варіантів, кожен з яких має свої переваги та недоліки.

5. Проблема може виникати через невідповідність між теоретичними знаннями та практичними умовами їх застосування.

6. Іноді учні можуть зіткнутися з ситуацією, коли теоретично можливе рішення є нездійсненним на практиці, або ж досягнутий результат не має теоретичного обґрунтування [5].

Можна виокремити шість етапів рішення проблемної ситуації. Розглянемо детальніше кожен з цих етапів:

- І етап. Виникнення проблемної ситуації. Все починається з того, що учень стикається з певною проблемою, яка викликає в нього інтелектуальне

напруження та потребу в нових знаннях. Проблемна ситуація може виникнути спонтанно або бути створена вчителем.

II етап. Усвідомлення сутності утруднення. На цьому етапі учень намагається зрозуміти, в чому саме полягає проблема, які її причини та можливі наслідки. Важливо чітко сформулювати проблему, щоб можна було рухатися далі.

III етап. Виділення навчальної проблеми. Після усвідомлення сутності утруднення учень формулює навчальну проблему, тобто конкретне питання, на яке потрібно знайти відповідь. Навчальна проблема є похідною від проблемної ситуації, вона конкретизує та спрямовує пошукову діяльність учня.

IV етап. Висування гіпотези рішення. На цьому етапі учень пропонує можливі варіанти вирішення проблеми. Гіпотеза може бути як правильною, так і помилковою, але важливо, щоб вона була обґрунтованою та базувалася на наявних знаннях.

V етап. Пошук способу її вирішення. Після висування гіпотези учень починає шукати шляхи її перевірки. Він може звертатися до різних джерел інформації, проводити експерименти, консультуватися з учителем або іншими учнями.

VI етап. Рішення. Якщо пошук був успішним, учень знаходить рішення проблеми. Це може бути нове знання, новий спосіб дії або нове розуміння чогось. Важливо, щоб рішення було не тільки знайдено, але й усвідомлено та засвоєно учнем.

Отже, проблемно-розвивальне навчання є ефективним методом формування всебічно розвиненої особистості, здатної критично мислити, творчо підходити до вирішення проблем та успішно адаптуватися до змін. Використання проблемно-розвивального навчання на уроках географії сприяє розвитку в учнів інтересу до предмета, активізує їх пізнавальну діяльність та допомагає їм краще зрозуміти складний та багатогранний світ географії.

Література:

1. Волкова П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
2. Зав'ялова Т. В. Технологія проблемного навчання при вивченні шкільного курсу географії. *Сучасне суспільство: кол. моногр.* Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2022. С. 37–43.
3. Лузан П. Г., Зайцева І. В. Проблемно-розвивальне навчання як домінанта формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. Вип. 1. С. 97–108.
4. Тімець О. В., Коцеруба К. В. Особливості проблемного навчання географії в школі. *Збірник наукових праць природн.-географ. ф-ту УДПУ*. Умань : Софія, 2009. С. 35–39.
5. Топузов О. Типи проблемних ситуацій та їх реалізація на уроках географії в загальноосвітніх навчальних закладах. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2008. № 4. С. 153–159.
6. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика: монографія. Київ : Фенікс, 2007. 304 с.
7. Швардак М. В. Проблемне навчання в умовах сучасної школи. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. Вип. 1 (11). С. 124-127.

Жданов Д. К.,
вчитель географії Одеського ліцею № 82
Одеської міської ради

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ГЕОГРАФІЇ

О. Г. Топчієв розумів систему як множину взаємопов'язаних об'єктів, яка утворює певну цілісність, новий об'єкт, а всі географічні об'єкти можна розглядати як складні системи [8, с. 109].

Класичним прикладом використання системного підходу в географії є вчення про ландшафти. Однак це питання достатньо розроблене в дослідженнях вчених географів та педагогів. Проте мало розроблене питання використання системного підходу у викладенні геологічного компоненту шкільного курсу географії. Взагалі сам геологічний компонент в школах викладається поверхово та незрозуміло. А розуміння системного підходу у вивченні геологічного середовища відсутнє в більшості підручників географії для 6-7 класів. Непогано принципи системного підходу в географії викладені в підручнику для 11 класу авторства С. Коберніка та Р. Коваленко [7, с. 41-54].

Нажаль, кількість годин на вивченні географії в 11 класі не дозволяє використовувати на уроці всі переваги системного підходу.

Інша річ – 6 клас, де програмою закладений значний резерв часу. Тож, основна мета даної статті – показати можливості використання системного підходу у вивченні геологічного компоненту шкільної програми в 6 класі.

Базові геологічні поняття, які вивчаються в 6 класі – це гірські породи та мінерали. Зазвичай в шкільних підручниках мінерали визначаються як природні сполуки, які мають певні властивості, а гірські породи визначаються як мінеральні сполуки.

Спробуємо дати трохи інші визначення цим поняттям з використанням системного підходу.

Вивчаючи поняття «мінерал» потрібно акцентувати увагу на те, що мінерал – це природна асоціація хімічних елементів. А гірська порода – це природна асоціація мінералів. Наприклад, граніт зазвичай складається з трьох головних мінералів – польового шпату, кварцу та слюди.

Мінерали складаються з хімічних елементів, а з мінералів складаються гірські породи. Можна простежити такі рівні організації літосфери: хімічні елементи → мінерали → гірські породи → породні комплекси → літосфера.

Вивчаючи таку ієрархію, потрібно розуміти, що властивості мінералів пов'язані з їх хімічним складом та розташуванням атомів хімічних елементів в кристалічній ґратки. Наприклад, графіт та алмаз – мінерали, які мають однаковий хімічний склад, але зовсім різні властивості.

Ще одним прикладом впливу структури кристалічних ґраток на властивості мінералів є мінерал магнетит, який має яскраво виражені магнітні властивості тому що його хімічна формула не Fe_3O_4 , як зазначено в більшості джерел, а FeFe_2O_4 (або $\text{FeO} \cdot \text{Fe}_2\text{O}_3$) – мінерал складається з різних атомів заліза: Fe^{2+} та Fe^{3+} . Взаємодія цих електронів і приводить до виникнення магнітного поля.

Щоправда, електрони в курсі хімії вперше вивчаються в 7 класі, а поняття «мінерал» в географії вивчається в 6 класі. Проте ще в 5 класі на

уроках курсу «Пізнаємо Природу» діти вивчають поняття «магнітні властивості твердих тіл». Підручники детально описують «магнітні властивості» навіть пропонують багато дослідів для вивчення магнітних властивостей твердих тіл. Але жоден підручник не дає пояснення чому деякі фізичні тіла мають магнітні властивості.

На жаль, існуючі програми предметів природничого циклу неузгоджені і дають «мозаїчну» картину світу. Наприклад, при вивченні прискорення вільного падіння в курсі фізики необхідно підкреслити різні його значення на різних ділянках Землі, що пояснюється різною щільністю гірських порід. На цьому заснований один з методів пошуку родовищ корисних копалин.

Таку неузгодженість програм різних курсів може виправити інтегрований курс природничих наук. Однак для повноцінної інтеграції потрібна зовсім інша система організації курсу ніж та, яка запропонована модельною програмою. Вивчення окремих тем за розділами знищує саму інтеграцію.

Наступний ієрархічний елемент системи літосфери – гірські породи. За визначенням геологічного словника В.М. Вовка, гірська порода – це витримана в просторі і часі природна асоціація мінеральних агрегатів відповідного складу і будови, яка сформувалась в близьких геологічних умовах і утворює самостійні геологічні тіла в земній корі або на її поверхні [1, с. 319].

Отже, ми підійшли до розуміння генетичних принципів формування системи «літосфера». В шкільній програмі вивчаються основні принципи походження гірських порід (генезис). Але не має розуміння парагенезису, як комплексу мінералів, які утворилися в спільних умовах (процесах). Це дає розуміння, що гірські породи складаються з мінералів, виникнення яких пов'язане з конкретним геологічним процесом (процесами).

Розбираючи питання про походження гірських порід необхідно сформувати розуміння первинності гірських порід (магматичні гірські породи) та вторинності (осадові та метаморфічні гірські породи).

Після формування гідросфери, атмосфери та біосфери первинні магматичні породи під впливом процесів вивітрювання руйнувалися, зруйнований матеріал переносився водою чи вітром та перевідкладався у вигляді осадових гірських порід.

В якості проблемного питання також можна дати учням завдання: «якою була б Земна куля, якщо би не існувало внутрішніх сил?» (земна поверхня була б зовсім рівна, бо процеси руйнації гірських порід та перевідкладення зруйнованого матеріалу знищили би всі нерівності).

Існує також третя фаза перетворення речовини літосфери: метаморфізм (від *metamorphosis* – перетворення). В результаті опускання великих ділянок земної кори (результат тектонічних рухів) і накопичення поверх вже відкладених порід нового матеріалу, первинні магматичні або осадові породи потрапляють в умови високої температури та тиску, які сягають таких меж, що повністю переробляють їх у нові гірські породи. Тобто, метаморфізм – внутрішній (ендогенний) процес [6, с. 89]. Окрім того, останні фаза метаморфізму (ультраметаморфізм) майже нічим не відрізняється від магматичного процесу.

У межах Українського щита є граніти, які виникли під час ультраметаморфічного перетворення первинних порід. Таки граніти відрізняються від класичних гранітів магматичного походження наявністю мінералів-маркерів метаморфічного процесу (наприклад, гранатів).

До речі, пояснюючи стадіє метаморфізму можна приводити такий ряд перетворень: торф → буре вугілля → кам'яне вугілля → антрацит → графіт → алмаз.

Нажаль існуючі програми предметів природничого циклу неузгоджені і дають «мозаїчну» картину світу. Наприклад, при вивченні прискорення вільного падіння в курсі фізики необхідно підкреслити різні її значення на різних ділянках Землі, що пояснюється різною щільністю гірських порід. На цьому заснований один з методів пошуку родовищ корисних копалин [5, с. 388].

Поширена проблема при вивченні природничих дисциплін в 5-6 класі – це відсутність розуміння термінів, які використовуються на уроках. В геологічному компоненті прикладом можуть бути поняття «пісок» та «глина». Учні 6 класу відокремлюють ці два поняття, але не можуть пояснити різницю між піском та глиною.

Важливо донести до учнів таку думку: хімічний склад осадових уламкових гірських порід може бути найрізноманітнішим, а назву вони одержують за розмірами частинок, з яких складаються, ступеня обкутаності частинок та ступеня їх зцементованості. Тож, пісок та глина розрізняються тільки розмірами часток, з яких складаються.

Автор статті на уроках часто дає завдання, яке допомагає учням знайти взаємозв'язки між різними поняттями. Учні пропонується вибрати якийсь термін. Вибраному терміну необхідно дати визначення. У цьому визначенні будуть терміни, які також потребуватимуть визначення. Необхідно дати визначення і цим термінам. У визначеннях, що знов вийшли, будуть присутні терміни, які також потребуватимуть визначення. І так впродовж декількох кроків. В результаті учні отримують деяку схему, яка показує взаємозв'язок між термінами та поняттями з різних галузей знань. Подібний тренінг дозволяє їм краще зрозуміти міжпредметні зв'язки і побачити приховані на перший погляд взаємини між різними галузями знань [3, с. 32].

Мало уваги в курсі географії приділяється взаємодії різних геосфер. Вивчаючи кліматотвірні чинники, потрібно розуміти, що положення материків на планеті – важливий кліматотвірний чинник. Наприклад, «закриття» Панамського перешийку 5 млн років тому згідно з дослідженнями геологів, призвело до зміни клімату Африки та утворення саван (через зміну циркуляцію океанічних течій). Цікаве завдання на уроці – змодельовати як зміниться клімат, якщо конфігурація материків буде іншою.

Важливо розвинути в учнів розуміння, що геологічні процеси не обмежуються літосферою, а впливають на всі інші геосфери (в тому числі й антропосферу).

Автор статті на уроках географії в 6 класу задає таке проблемне питання: «Чому найвища гора на Марсі має висоту більше 20 км, а на Землі найвищі гори не перевищують висоту 9 км?». В цьому питанні закладене розуміння взаємодії літосфери та атмосфери. В якості відповіді на питання учні повинні назвати дві причини: нижчу гравітацію на Марсі та відсутність щільної атмосфери на Марсі [4, с.69].

Виверження вулкану Тамбора в Індонезії 1815 року згідно з дослідженнями професора Т.Г. Гончарука призвело до економічного зростання Одеси. За матеріалами статті професора Гончарука, це виверження викликало різке похолодання влітку 1816 року в більшості країн Західної Європи (так званий «рік без літа»), через що в цих країнах загинув врожай. Тому експорт українського зерна з одеського порту виріс в декілька разів [2, с. 143-150].

З іншого боку, атмосфера, гідросфера, біосфера та антропосфера впливають на геологічні процеси та літосферу. Тому важливо на уроках географії вивчати ландшафтну (географічну) оболонку Землі як єдину систему, а геосфери (літосферу, атмосферу, гідросферу, біосферу та антропосферу) як системи нижчого порядку, які взаємодіють як одна система.

Саме в 6 класі на уроках географії вивчаються геосфери Землі, але, нажаль, взаємодія цих геосфер як елементів єдиної системи (географічної оболонки) зазвичай не вивчається на необхідному рівні.

Підсумовуючи викладений матеріал, можна зазначити, що вивчати геосфери Землі в шкільному курсі географії потрібно використовуючи системний підхід. В цьому може допомогти інтегрований курс природничих наук Але впровадження реформи НУШ стало передчасним через відсутність розуміння системності інтегрованих курсів (зокрема курсу «природничі науки»). Для впровадження інтегрованих курсів потрібно використовувати інший підхід. Саме правильна інтеграція природничих наук буде формувати системне розуміння організації географічної оболонки Землі та процесів, які в неї відбуваються.

Література:

1. Вовк В. М. Геологічний словник. Кіровоград : «КОД», 2012. 504 с.
2. Гончарук Т. Г. Виверження вулкана Тамбора в Індонезії та «рік без літа» в Західній Європі 1816 р. як фактор піднесення торгівлі Одеси та надання місту статусу порто-франко. *Південний захід. Одеситка. Історико-краєзнавчий науковий альманах*. Вип. 31. Одеса : Друкарський дім, 2021. С. 143–150.
3. Жданов Д. К. Прийоми і методи оптимізації процесів запам'ятовування та відтворення інформації. *Модернізація та наукові дослідження: парадигма інноваційного розвитку суспільства і технологій. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції 29-30 січня 2021*. Київ, 2021. С. 31–34.
4. Жданов Д. К., Маслова Н. М., Мирза-Сіденко В. М. Розвиток критичного мислення учнів в процесі навчання географії методами проблемного навчання. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2024. Вип. 2. С. 62–71.
5. Жданов Д. К. Інтеграційні уроки географії. *Неперервна освіта для сталого розвитку: філософсько-теоретичні контексти та педагогічна практика. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції 03-04 грудня 2021*. Дніпро, 2021. С. 387–389.
6. Жданов Д. К., Роскос О. М. Геологічний компонент шкільного курсу географії. *Краєзнавство. Географія. Туризм*. 2022. № 11-12. С. 70–91.
7. Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р. Географія, 11 клас. Рівень стандарту. Кам'янець-Подільський : «Абетка», 2019. 176 с.
8. Топчієв О. Г. Суспільно-географічні дослідження: методологія, методи, методики : навчальний посібник. Одеса : Астропринт, 2005. 632 с.

Кривко І. М.,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри джерелознавчих студій та суспільних комунікацій
Запорізького національного університету

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Друга половина XX – початок XXI ст. відзначилася суттєвими змінами у суспільних відносинах. «Друга хвиля» фемінізму, студентська революція 1968 р. спричинили появу в інтелектуальному та науковому просторі нового напрямку досліджень – гендерних студій. Гендерні дослідження як міждисциплінарний дискурс стосуються й суспільної географії.

За визначенням Н. Мезенцевої та О. Кривець гендерна географія – суспільно-географічна наука, яка вивчає регіональні відмінності гендерних співвідношень в суспільно-географічних процесах, регіональні особливості гендерної ідентифікації та сприйняття гендерних ролей [2, с. 12].

Гендерна географія на сьогодні вийшла за межі виключно наукових

зацікавлень, стала складовою шкільного курсу географії.

У 2020 р. затверджено Державний стандарт базової середньої освіти [3], який вступив у дію з 1 вересня 2022 р., у 2024 р. Міністерством освіти і науки України затверджено професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [4], у 2022 р. – навчальна програма з географії для 6-9 класів закладів загальної середньої освіти [1]. У цих документах визначено низку компетентностей, які повинні формуватися у учнів. Зокрема, визначається зміст соціальної та громадянської компетентностей.

Громадська компетентність передбачає формування умінь поширювати важливу для суспільства інформацію природничого змісту; брати участь у розв’язанні локальних проблем довкілля і залучати до цього громаду; дотримуватися норм законодавства з охорони природи; обстоювати власну позицію щодо прийняття рішень у справі збереження та охорони довкілля, брати участь у природоохоронних заходах. Також ця компетентність формує ставлення, а саме – визнання існування різних думок і поглядів на проблеми, дотримання принципів демократії під час їх розв’язання [2; 4].

Формування соціальної компетентності полягає у навченні співпрацювати в групі під час розв’язання проблем, досліджень природи, реалізації проєктів; застосовувати набутий досвід проведення досліджень і природоохоронної діяльності для збереження власного здоров’я і здоров’я інших осіб; обирати здоровий спосіб життя; переконувати інших щодо пріоритетності збереження здоров’я в інформаційному і технологічному суспільстві. І у формуванні ставлення – оцінювання впливу досягнень природничих наук і техніки на добробут і здоров’я людини; цінування внеску кожного в діяльність групи; усвідомлення переваги конструктивної співпраці для розв’язання проблем [2; 4].

Розглянемо, під час вивчення яких тем шкільного курсу географії варто застосовувати гендерний аналіз та гендерний підхід у процесі формування компетентностей.

Гендерний аналіз – це збір інформації за якісними показниками,

розуміння гендерних тенденцій в суспільстві, використання цих знань для виявлення потенційних проблем і пошуку рішень. Гендерний підхід передбачає врахування різних потреб, з якими зтикаються жінки та чоловіки через свої соціальні ролі.

Найбільш чітко в географічній площині гендерні відмінності проявляються у праце-ресурсних, соціально-демографічних, політичних аспектах суспільної географії. Саме при вивченні тем, пов'язаних з цими питаннями, вчитель може більш предметно навчати учнів застосуванню гендерного підходу.

У 8-му класі учні вивчають курс географії під назвою «Україна у світі: природа, населення». У розділі IV-му («Населення України та світу») передбачені тема 1 «Демографічні процеси та статевовіковий склад населення в світі та Україні» та тема 5 «Зайнятість населення в світі та Україні». У 9-му класі вивчається курс «Україна і світове господарство» (розділ I «Національна економіка та світове господарство», тема 1 «Національна економіка» та розділ V «Глобальні проблеми людства»).

Саме при вивченні матеріалу з цих тем найлегше реалізовувати гендерний підхід при формуванні соціальної та громадянської компетентностей. Крім того, ці теми дають можливість реалізувати наскрізну змістову лінію у вивченні географії – громадянську відповідальність, яка передбачає навчання учнів оцінювати поняття рівності та розмаїття народів, явища дискримінації та гендерної нерівності у суспільстві.

Які ж форми організації навчально-пізнавальної діяльності та методичні прийоми варто використовувати вчителю при викладанні зазначених тем, застосовуючи гендерний підхід? Це – інтерактивні методи навчання:

- 1) робота в малих групах;
- 2) «рольова гра»;
- 3) виконання вправ.

Роботу в малих групах можна використовувати на уроках у 9-му класі при вивченні особливостей чинників розміщення виробництва в Україні.

Вчитель разом з учнями формує 2-3 групи з пропорційною кількістю хлопців та дівчат. На основі статистичних матеріалів, підібраних вчителем, групи аналізують вплив статевого складу населення на структуру економіки окремих регіонів України. При цьому варто обирати для кожної групи області з різних частин України – сходу/півдня, центру та заходу. Результатом роботи груп стане презентація висновків та їх обговорення. У підсумку учні прийдуть до загального висновку про пряму залежність між статевим складом населення та галузями економіки регіонів країни.

Однією із сучасних проблем є збереження гендерної нерівності у світі, яка, окрім усього іншого, проявляється у дискримінації жінок на ринку праці. Тому при вивченні теми «Глобальні проблеми людства» (9-й клас) доречним буде використання «рольової гри» «Співбесіда при прийомі на роботу». Гра передбачає формування у учнів толерантного та коректного ставлення до людей, не зважаючи на їхню стать, національну та расову приналежність, вік. Вчитель разом з учнями визначають галузь економіки, придумують назву компанії, до якої набирається персонал, обирають HR-менеджерів та претендентів на посаду, експертів з аналізу дотримання етичних норм при проведенні співбесіди. «HR-менеджери» складають список питань до потенційних працівників з урахуванням гендерно коректних формулювань та особливостей діяльності «компанії». «Претенденти», відповідаючи на питання, вчаться відповідати та реагувати на питання різного ступеня коректності. «Експерти» оцінюють гендерну етику обох сторін. По завершенню гри вчитель аналізує її хід, поведінку учасників, пропонує свої варіанти питань та відповідей.

При вивченні теми «Демографічні процеси та статево-віковий склад населення в світі та Україні» (8-й клас) учням можна запропонувати виконати вправу «Висловлювання». Вправа передбачає формування таких складових громадянської компетентності, як толерантне ставлення до інших, їхніх думок і поглядів; повага до людської гідності та прав людини; повага до різноманітності; уміння аргументувати свою думку; навички аналітичного

мислення.

Виконання вправи полягає у виборі учнями певної позиції, відповідаючи на запропоноване вчителем твердження: «Так», «Ні», «Не знаю». Для вибору пропонуються, наприклад, твердження: «В Україні середня тривалість життя жінок порівняно з чоловіками є вищою, тому треба підвищити жінкам пенсійний вік, а чоловікам зменшити». Учні, відповідаючи на твердження, займають свою позицію, коментують свій вибір, наводять аргументи. У підсумки вчитель підводить учнів до думки про те, що всі люди рівні і мають однакові права, повага і толерантне ставлення до людини є основою цивілізованого світу.

Отже, використання інтерактивних методів навчання у шкільному курсі географії дозволяє успішно формувати в учнів соціальну та громадянську компетентності. А застосування гендерного підходу у цих методах формує у учнів та учениць їхню гендерну соціалізацію, навчає партнерським та рівноправним стосункам.

Література:

1. Географія. 6-9 класи: Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти, затверджена та рекомендована наказом Міністерства освіти і науки України 03.08.2022 р. № 698. URL: <https://surl.li/sefxvg> (дата звернення: 10.01.2025).
2. Мезенцева Н. І. Гендерна географія як новий напрям суспільно-географічних досліджень в Україні. *Регіональні проблеми України: географічний аналіз та пошук шляхів вирішення*. Херсон : ПП Вишемирський, 2009. С. 315–321.
3. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: <https://surl.li/pnmqrt> (дата звернення: 10.01.2025).
4. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024. № 1225. URL: <https://surl.li/kguhfb> (дата звернення: 10.01.2025).

*Непша О. В.,
старший викладач
кафедри географії та туризму
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького*

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

В умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій та цифровізації освіти, використання онлайн-сервісів на уроках географії є не просто бажаним, а й необхідним. Сучасні учні звикли до використання цифрових інструментів у повсякденному житті, тому інтеграція онлайн-сервісів у навчальний процес сприяє підвищенню їх зацікавленості та мотивації до навчання [2; 8].

Карти – це ключовий елемент візуалізації на уроках географії. Але звичайні глобуси й атласи давно вже не задовольняють інтересів учнів, а їхнє оформлення залишає бажати кращого. Наступний крок їхнього розвитку – це інтерактивні карти. Інтерактивні карти – новий тип інтерактивних засобів навчання географії. Працюючи з інтерактивними картами, вчитель має змогу створювати нестандартні наочні образи, необхідні для кожного етапу на уроці, яких немає в жодному іншому джерелі. Інтерактивні карти дають змогу суттєво розширити можливості традиційних географічних карт.

Найпоширенішим варіантом є «Google Maps» [6]. Його зручно та просто використовувати, а точність забезпечена супутниковою зйомкою. Платформа «Google Maps» дає змогу займатися вивченням архітектури міст, виконати швидкий географічний аналіз, проектувати. Переміщення в потрібне місце забезпечує миттєве розуміння рельєфу території, розмірів ділянки Землі та її віддаленості.

Даний географічний сервіс спрямований на формування інформаційно-комунікативних компетенцій у вивченні географії, тобто допомагає: володіти навичками використання інформаційних пристроїв: комп'ютера, принтера, модему, копіра, сканера; організовувати свої власні прийоми вивчення; розуміти, викладати та критично аналізувати базову інформацію в географії;

оволодіти методами географічних досліджень (опрацювання, аналізу й синтезу географічної інформації) – картографічними, аерокосмічними й методами географічного районування, а також методами географічного дослідження.

Google Maps можуть використовуватися як для організації фронтальної роботи з класом, так і для групової та індивідуальної. Щоправда, в останньому випадку знадобляться комп'ютери для кожного учня [4].

Ще одним проектом від Google, який можна використовувати на уроках географії, є ресурс Google Earth [7]. Його суть полягає в тому, що додаток допомагає відправити учнів у віртуальний тур Землею. Використання Google Earth для вивчення фізичної географії Землі є дійсно ефективним та цікавим методом (рис.1). Цей інструмент надає безмежні можливості для дослідження нашої планети, її рельєфу, клімату, рослинного та тваринного світу, гідрографії та інших аспектів фізичної географії [1].



Рис. 1. Географічні об'єкти на Землі

Можливості програми:

– Google Earth використовує інтелектуальний механізм кешування, який дозволяє йому автоматично завантажувати з Інтернету та зберігати на

комп'ютері користувача необхідні зображення, карти та інші географічні дані для подальшого використання. Це означає, що коли ви досліджуєте певну місцевість, Google Earth завантажує відповідні дані та зберігає їх на вашому жорсткому диску. При наступному відвідуванні цієї ж місцевості, програма спочатку перевіряє, чи є необхідні дані в кеші, і якщо так, то використовує їх замість повторного завантаження з Інтернету. Це значно прискорює роботу та зменшує трафік;

- для візуалізації зображення Google Earth використовує тривимірну модель всієї земної кулі, яка враховує висоту над рівнем моря. Це означає, що програма відображає рельєф місцевості з урахуванням його реальної висоти, що робить зображення більш реалістичним та дозволяє користувачам отримати уявлення про форму поверхні Землі;

- користувач може легко переміщатися в будь-яку точку планети, керуючи положенням «віртуальної камери». Можна обертати земну кулю в будь-якому напрямку, щоб оглянути її з різних сторін. За допомогою масштабування можна наближати цікаві об'єкти для детального вивчення або віддалятися, щоб побачити загальну картину. Можна плавно переміщатися по поверхні Землі, змінюючи положення «камери» в будь-якому напрямку. Google Earth має функцію пошуку, яка дозволяє швидко знаходити конкретні місця на карті, такі як міста, країни, пам'ятки тощо. Для більш динамічного дослідження можна скористатися режимом «польоту», який дозволяє «літати» над поверхнею Землі, як на літаку;

- значна частина зображень, які ви бачите в Google Earth, надана компанією Digital Globe. Digital Globe – це провідний постачальник комерційних супутникових знімків високої роздільної здатності. Вони мають цілий флот супутників, які постійно знімають поверхню Землі, забезпечуючи Google Earth актуальними та детальними зображеннями. Знімки Digital Globe охоплюють майже всю поверхню суші нашої планети, що дозволяє користувачам Google Earth досліджувати найрізноманітніші куточки Землі. Зображення Digital Globe відрізняються високою якістю та деталізацією, що

дозволяє розгледіти навіть дрібні об'єкти на поверхні Землі. Digital Globe постійно оновлює свої знімки, тому Google Earth завжди має доступ до найактуальнішої інформації про стан поверхні Землі. Digital Globe надає Google Earth ексклюзивні права на використання деяких своїх знімків, що робить Google Earth унікальним та незамінним інструментом для дослідження Землі;

– у програмі є шар «3D Будинки», з тривимірними моделями, які додаються розробниками або самими користувачами, за допомогою сервісу. У містах України можна знайти моделі деяких значущих пам'яток архітектури;

Розглянемо приклади використання геосервісу Google Earth на прикладі уроків географії:

1. Google Earth дозволяє учням досліджувати різноманітні форми рельєфу, такі як гори, рівнини, долини, каньйони, вулкани, льодовики тощо. За допомогою 3D-моделі Землі учні можуть віртуально "подорожувати" по різних регіонах світу, вивчаючи їх геологічну будову та рельєф.

2. Google Earth дозволяє візуалізувати кліматичні пояси та типи клімату на Землі. Учні можуть досліджувати, як розподіляються температури та опади на планеті, як змінюється клімат залежно від географічної широти, висоти над рівнем моря та близькості до океану.

3. За допомогою Google Earth учні можуть досліджувати річки, озера, моря, океани та інші водні об'єкти на Землі. Вони можуть вивчати, як формуються річки та озера, як течії впливають на клімат та екосистеми, як людина використовує водні ресурси.

4. Google Earth дозволяє візуалізувати природні зони Землі, такі як ліси, степи, пустелі, тундра тощо. Учні можуть вивчати, які рослини та тварини мешкають у різних природних зонах, як вони пристосовані до умов існування, як людина впливає на екосистеми.

5. За допомогою Google Earth учні можуть спостерігати за різноманітними географічними процесами, такими як вулканічні виверження, землетруси, повені, зсуви, ерозія тощо. Вони можуть вивчати причини цих

явищ, їх наслідки для природи та людини, а також способи запобігання стихійним лихам.

Геосервіс «Google Earth» дає вчителю принципово новий інтерактивний і масштабований інструмент, що надає нові якості вивченню географії та знайомить учнів із технологіями онлайнового отримання й обробки географічних даних:

- відображає динаміку процесів і явищ, що відбуваються в природі;
- показує зміну характеристик явища в часі;
- здійснює зйомку важкодоступних місць Землі.

Зображення Землі з космосу можна застосовувати на різних етапах уроку, під час вивчення географії з 6 по 11 класи.

Ще одна цікава освітня гра з географії – Seterra [9]. Уся гра розділена за частинами світу, а всередині поділ за країнами, столицями, містами, річками та прапорами. Вибравши напрямок країни, ви побачите карту, на якій потрібно вказати місце, де розташована зазначена країна. У режимі прапорів сенс гри приблизно той самий, необхідно на швидкість визначити, якій країні який прапор належить.

Для організації уроків-подорожей можна використовувати додаток GeoGuessr. Він допоможе відтворити автентичність обстановки. Покаже, який вигляд має те місце, у яке ви прямуєте. Його можна використовувати на самому початку уроку. Наприклад, для мотивації або постановки мети уроку. Задумка проста: суть гри в тому, що ви дивитеся фотографії, зняті Google для проєкту Street View, він же «Режим перегляду вулиць», він же «жовтий чоловічок» на Google Maps. У правому нижньому кутку ви будете бачити міні-карту, але на ній буде масштаб усього світу і не буде маркера. Ваше завдання якраз і поставити цей маркер на міні-карті якомога ближче до істинного місця розташування. Що ближче ви відгадаєте до заданої точки, то більше отримаєте очок. Щоб дізнатися місцевість, можна крокувати вперед-назад (іноді ще вбік) використовуючи стрілки на клавіатурі або клікаючи мишкою в напрямку, куди хочете переміститися, тоді фотографії змінюються на відповідний наступний

кадр. Ще можна наближати/видаляти вид, обертаючи коліщатком миші або відповідним жестом тачпада. Міні-карту можна аналогічно наближати/видаляти, а також переміщатися по ній.

Є різні режими ігор: випадково обрані місця або обрані користувачами місця, об'єднані якоюсь тематикою (наприклад, визначні пам'ятки, тільки міста або, навпаки, лісові дороги); є ігри з таймером, а є без обмеження часу. А також режим Daily Challenge. У цьому режимі п'ять раундів, у кожному з них потрібно визначити місце розташування випадково обраної локації по всьому світу, на кожную локацію дається по 3 хвилини.

Важливо зауважити, що у GeoGuessr можна грати по-різному [5]. Наприклад, можна клікати («крокуєте») до найближчого дорожнього покажчика і «гуглите» його. Другий спосіб гри набагато складніший, але і, на мій погляд, набагато цікавіший: для виявлення місця розташування ви використовуєте те, що бачите у вікні гри (включно з міні-картою), і ваш досвід із життя, уроків географії та попередніх ігор.

Продовжити наш огляд інтерактивних комп'ютерних онлайн-ігор географічного спрямування може додаток геопазли. Суть гри полягає в тому, що ви отримуєте обриси країн і їх потрібно покласти на потрібне місце на континенті. Гра може використовуватися для підбиття підсумків з вивчення континенту. Перед тим, як почати гру, можна вибрати рівень гри. Сенс полягає в тому, щоб за обрисами країни і материка правильно скласти всі країни на ньому. Гра допоможе запам'ятати форми та розміри країн, заодно їхнє розташування та назву на материку.

Картографічна гра-вікторина Україна: Регіони – Map Quiz Game – це проста навчальна гра, яка познайомить учнів із адміністративною структурою України [3]. У грі можливі два варіанти використання: для самостійного вивчення і для перевірки своїх знань. У режимі вивчення учні просто запам'ятовують розташування адміністративних одиниць.

У заключенні слід відзначити переваги використання онлайн-сервісів у навчанні географії:

1. Візуалізація та інтерактивність. Онлайн-сервіси, такі як Google Maps, Google Earth, Bing Maps та інші, надають можливість віртуально подорожувати світом, досліджувати географічні об'єкти в 3D-форматі, отримувати детальну інформацію про країни, регіони, міста тощо. Це робить навчання більш наочним, цікавим та захоплюючим для учнів.

2. Доступність та оновлюваність. Онлайн-сервіси, як правило, є безкоштовними та доступними для використання на різних пристроях, таких як комп'ютери, планшети, смартфони. Інформація, що міститься на них, постійно оновлюється, що дозволяє учням отримувати актуальні та достовірні дані.

3. Розвиток критичного мислення та аналітичних навичок. Використання онлайн-сервісів на уроках географії сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та вміння працювати з інформацією. Учні вчаться порівнювати різні джерела, аналізувати дані, робити висновки та обґрунтовувати свою точку зору.

4. Індивідуалізація навчання. Онлайн-сервіси надають можливість індивідуалізувати навчання, враховуючи потреби та інтереси кожного учня. Учні можуть самостійно обирати цікаві для них теми, досліджувати їх у зручному темпі та отримувати персоналізовані завдання.

5. Підготовка до життя в цифровому світі. Сучасний світ є цифровим, тому важливо готувати учнів до життя та роботи в ньому. Використання онлайн-сервісів на уроках географії допомагає учням розвинути цифрову грамотність, навчитися користуватися сучасними технологіями та бути успішними в майбутньому.

Отже, нові технології урізноманітнюють уроки географії, зроблять їх більш насиченими та візуально наповненими. Вони поєднують у собі багато прийомів, що активізують увагу, підвищують мотивацію. Додатки структурують матеріали та слугують ланкою для його узагальнення. Правильно впроваджуючи їх на уроках географії, ви досягнете більшої ефективності та зацікавленості учнів.

Література:

1. Макєєва І.А. Використання застосунку Google Earth на уроках географії під час дистанційного навчання. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інтеграція українських наукових досліджень в міжнародний простір: регіональний аспект», присвяченої 100-річчю Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя, 21 квітня 2023 р.)* / Уклад.: Л. І. Полякова, А. М. Крилова, С. В. Гришко, Ю. Ю. Козар, О. В. Непша, А. А. Проценко, Т. Є. Христова. Запоріжжя : ФОП Однорог Т.В., 2023. С. 58–60.
2. Непша О. В., Гришко С. В., Опашко Г. І., Рішко А. Р. Мотивація до використання сучасних інформаційних технологій на уроках географії. *Актуальні наукові дослідження у сучасному світі*. Журнал. 2020. Вип. 10 (66). Ч. 5. С. 85–89.
3. Україна: Регіони – Map Quiz Game URL: <https://surl.li/jimcge> (дата звернення: 21.01.2025).
4. Ясинецька Л. В. Використання мережевого геосервісу «Google Maps» при вивченні шкільного курсу географії. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інтеграція українських наукових досліджень в міжнародний простір: регіональний аспект», присвяченої 100-річчю Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя, 21 квітня 2023 р.)* / Уклад.: Л. І. Полякова, А. М. Крилова, С. В. Гришко, Ю. Ю. Козар, О. В. Непша, А. А. Проценко, Т. Є. Христова. Запоріжжя : ФОП Однорог Т.В., 2023. С.78–79.
5. GeoGuessr URL: <https://www.geoguessr.com/> (дата звернення: 21.01.2025).
6. Google Maps URL: <https://www.google.com.ua/maps/> (дата звернення: 21.01.2025).
7. Google Earth URL: <https://surl.li/ytbnzh> (дата звернення: 21.01.2025).
8. Prokhorova L., Hryshko S., Nepsha O. The use of modern innovative educational technologies in the school course of geography. *Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes*/ Edited by Magdalena Gawron-Łapuszek Yana Suchukova Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology Monograph 43. Katowice: Publishing House of University of Technology, 2021. PP. 686–694.
9. Seterra URL: <https://www.seterra.com/> (дата звернення: 21.01.2025).

Сапога Л. М.
вчителька географії
Херсонського НВК № 51
Херсонської міської ради

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Нині в сучасній школі виникає потреба в розвитку методичного потенціалу загалом, і в активних формах навчання зокрема. До таких активних форм навчання належать і ігрові технології.

За допомогою ігрових технологій усувається одноманітність освітнього середовища та монотонність навчального процесу, створюються умови для зміни видів діяльності учнів.

Мета роботи – охарактеризувати застосування ігрових технологій на уроках географії у школі.

Під ігровою технологією розуміється задана ситуація, в основі якої лежить соціальний досвід. Під час поміщення учнів у певні обставини відбувається активізація психічно пізнавальних процесів учасників ігрової діяльності: мислення, відчуття, уваги, пам'яті, сприйняття, уяви, мовлення [1].

Цілі гри на уроках – це відтворення в пам'яті, удосконалення та поглиблення знань, здійснення пошуку, розвиток логічного та творчого мислення, використання отриманих знань у нестандартних умовах [1].

Ігрові технології відіграють значну роль у навчальному процесі, оскільки не лише розвивають інтерес до знань і заохочують активність учнів, а й виконують низку інших важливих завдань:

- Грамотно організована гра, адаптована до змісту уроку, сприяє розвитку пам'яті, удосконаленню мовних навичок і вмінь.
- Ігровий підхід мотивує учнів до глибшого вивчення предмета.
- Використання гри допомагає подолати пасивність школярів, залучаючи їх до активної участі.
- Робота в команді формує почуття відповідальності за спільний результат, стимулює співпрацю та прагнення досягти успіху [1].

Розглянемо класифікацію ігор:

1. За галуззю діяльності: фізичні, інтелектуальні, трудові, соціальні та психологічні ігри;
2. За характером педагогічного процесу: навчальні, тренінгові, узагальнювальні, контролювальні, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні та психотехнічні ігри;
3. За ігровою методикою: предметно-сюжетні, рольові, ділові, імітаційні та ігри-драматизації;
4. За предметною галуззю: математичні, економічні, хімічні [6].

Ігри також можуть бути колективні (бере участь увесь клас), групові та індивідуальні. Проведення гри можливе на всіх етапах уроку: на етапі актуалізації знань, вивчення нового матеріалу, на етапі перевірки закріплення знань учнів.

Реалізація ігрових прийомів і ситуацій за урочної форми занять відбувається за такими основними напрямками:

- 1) введення дидактичної мети у формі ігрового завдання;
- 2) використання навчального матеріалу як засобу гри;
- 3) заміна дидактичної задачі ігровою за допомогою елемента змагання;
- 4) успішне виконання дидактичного завдання - досягнення ігрового результату [7].

Для успішного застосування ігрових технологій на уроках необхідно дотримуватися деяких правил:

- ігри мають базуватися на певному дидактичному матеріалі та методиці його застосування;
- ігри мають відповідати віковим періодам учнів або їхньому рівню розвитку;
- ігри мають відповідати цілям уроку;
- необхідний зв'язок змісту ігор із системою знань учнів;
- підбирати ігровий матеріал потрібно з поступовим його ускладненням.

Використання гри в навчальному процесі передбачає дотримання алгоритму її проведення, представленому в таблиці 1.

Успіх проведення гри залежить від дотримання алгоритму гри, описаний нами вище.

Таблиця 1

Алгоритм проведення гри

Етап	Зміст
1. Підготовка ігри	Визначення цілі ігри; умов (місце проведення, реквізити); кількості учасників гри; підбиття підсумків гри

2. Введення в гру	Емоційна установка на гру та сприйняття ігрових завдань; Пояснення ігрових правил та дій, розподіл ролей, формування ігрових груп
3. Проведення ігри	Підтримка вільною творчою атмосфери, змагальності, цікавості; Корекція дій гравців
4. Визначення підсумків ігри	Констатація досягнутих результатів; Формулювання остаточного підсумку ігри

Ігрові технології можуть зробити уроки географії цікавішими та ефективнішими, допомагаючи учням краще запам'ятовувати матеріал і розвивати навички дослідження [2; 4; 5; 8]. Ось кілька прикладів використання:

1. Географічні квести. Учні отримують карту з підказками та завданнями, які потрібно виконати, щоб знайти «скарб». Наприклад, при вивченні кліматичних поясів учні рухаються між станціями, де виконують завдання, пов'язані з характеристиками клімату різних регіонів.

2. Вікторини та інтерактивні ігри. Використання платформ Kahoot, Quizizz, LearningApps для створення вікторин і тестів. Ігровий формат допомагає краще запам'ятовувати столиці, річки, природні зони тощо.

3. Симуляційні ігри. «Експедиція»: учні розподіляють ролі (географи, мандрівники, дослідники) та вирушають у віртуальну подорож (наприклад, вивчають особливості материків або океанів). «Місто майбутнього»: діти створюють модель екологічного міста, враховуючи географічні особливості регіону.

4. Настільні та карткові ігри. Гра «Географічне доміно» – учні складають послідовність карток за певними географічними ознаками (наприклад, країна – столиця, річка – континент). Гра «Хто я?» – учасник загадує країну чи географічний об'єкт, а інші ставлять запитання, щоб відгадати його.

5. Гейміфікація навчального процесу. Використання балів, рейтингів, значків за виконання завдань (наприклад, учні отримують «зірки мандрівника» за правильні відповіді). Створення рівнів навчання, де кожен учень «прокачує» свої географічні знання.

6. Віртуальні подорожі та VR-технології. Використання Google Earth, Google Expeditions для віртуальних подорожей світом. Учні можуть «відвідати» Великі озера, Еверест або пустелю Сахару, не виходячи з класу.

Таким чином, під ігровими технологіями розуміється встановлена ситуація, в основі якої лежить соціальний досвід. Ігри класифікуються за такими критеріями: сфера діяльності, характер педагогічного процесу, ігрова методика, предметна область. Для успішного застосування ігрових технологій на уроці необхідно чітко дотримуватися певного алгоритму: підготовка гри, введення в гру, проведення гри та визначення підсумків гри.

Можна зробити висновок, що уроки географії із застосуванням ігрових технологій є ефективним засобом навчання і виховання. У грі учні потрапляють у ситуації, що дають їм змогу оцінити свої знання в активній дії, привести ці знання в систему.

Література:

1. Воронка М.І. Ігрові технології. *Педагогічна інноватика: досвід та перспективи Нової української школи : кол. монографія*. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2019. С. 52–57.
2. Зеленський І. Навчальні ігри на уроках географії. *Географія та основи економіки в школі*. 2003. №1. С. 15–20.
3. Кобернік Д. І. Використання ігрових технологій на уроках географії. Abstracts of XVIII International Scientific and Practical Conference. Osaka, Japan, 2024. С. 173–175.
4. Кобернік С.Г., Овчарук К.К. Використання дидактичних ігор на уроках географії в основній школі. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у вищій школі» (XXI Каришинські читання), м. Полтава, 29-30 травня 2014 р. Полтава, 2014. С. 112–113.
5. Павловська І. О., Олішевська Ю.А. Ігрові технології на уроках географії як спосіб актуалізації пізнавальних інтересів учнів ЗЗСО. *Конструктивна географія та раціональне використання природних ресурсів*. 2021. Вип. 1(2). С. 48–56.
6. Саюк В. Класифікація ігор та ігрові форми навчання географії. *Географія та основи економіки в школі*. 2001. № 4. С. 24–26.
7. Nepsha O. Game technology in teaching the school geography course. *Moderní aspekty vědy: XLIII. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2024. Str. 297–309.*
8. Prokhorova L., Hryshko S., Nepsha O. The use of modern innovative educational technologies in the schoolcourse of geography. *Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes* / Edited by Magdalena Gawron-Łapuszek, Yana Suchukova. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology. Monograph 43. Katowice : Publishing House of University of Technology, 2021. P. 686–694.

РОЗДІЛ III. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРОМАДЯНОЗНАВСТВА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

*Басіста Л. Ю.,
здобувачка вищої освіти бакалаврського рівня
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника*

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ШЛЯХОМ ВИВЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ДИСИДЕНТІВ НА ЕМІГРАЦІЇ

Громадянська компетентність є важливим аспектом освіти, який формує свідомих, активних і відповідальних членів суспільства. Адже ця компетентність являє собою цілісне інтегративне особистісне утворення, яке поєднує знання, уміння, систему цінностей та досвід громадянської діяльності. Вона спрямована на забезпечення гармонійної взаємодії людини та суспільства, сприяючи її самореалізації та відображаючи рівень соціалізації особистості у громадянське суспільство [1, с. 96]. Одним із потужних інструментів у її розвитку є вивчення історії боротьби за права та свободи українців, зокрема, через аналіз діяльності українських дисидентів на еміграції.

У сучасній шкільній освіті одним із ключових завдань є формування громадянської компетентності учнів, що передбачає розвиток свідомості, відповідальності, критичного мислення та активної участі в суспільному житті. Особливу роль у досягненні цього відіграють шкільні підручники, які мають стати платформою для знайомства учнів із боротьбою за права людини та свободу [2; 3; 4; 5].

Українські дисиденти, що діяли як на рідній землі, так і за її межами, стали символом нескореності українського народу перед тоталітарним режимом. Їхня діяльність на еміграції відігравала важливу роль у поширенні правди про утиски в СРСР, у збереженні української культурної спадщини та у формуванні міжнародної підтримки української незалежності.

Незгідні із радянською системою представники української інтелігенції, такі як Іван Багряний, Улас Самчук, Богдан Бойчук, Петро Григоренко, Юрій Шевельов, Леонід Плющ, а також численні учасники організацій на зразок Української Гельсінської групи (УГГ), ставали голосом українців на світовій арені. Їхні твори, політичні акції, виступи перед міжнародними організаціями та співпраця з правозахисними рухами сприяли формуванню уявлення про Україну як націю, яка заслуговує на свободу [2, с. 96; 4, с. 78–83, 114–119].

Їхня діяльність включала, в першу чергу, такі акції:

- видання книг і статей, які висвітлювали правдиву ситуацію в Україні під радянською системою (наприклад, романи Івана Багряного «Сад Гетсиманський» і «Тигролови»);
- організацію українських видавництв і часописів за кордоном, таких як журнал «Сучасність»;
- участь у міжнародних форумах та правозахисних організаціях для захисту прав людини і популяризації українського питання [3, с. 71–76; 4, с. 147].

У шкільній освіті тема дисидентського руху на еміграції має значний потенціал для формування громадянської компетентності, адже учні можуть аналізувати документи, твори літератури та мемуари, написані дисидентами. Це сприяє розумінню історичних процесів та розвитку навичок оцінки достовірності інформації. Важливим аспектом у формуванні емпатії учня є історії про самопожертву та боротьбу за права людини, що надихають молодь на відповідальність за власну країну та готовність захищати свої переконання. Вивчення співпраці українських емігрантів із західними організаціями допомагає учням зрозуміти важливість дипломатії та глобального взаємозв'язку в боротьбі за права людини [2, с. 97–99].

Прикладами для формування громадянської компетентності під час навчального процесу в закладах загальної середньої освіти можуть виступати такі завдання:

1. Наприклад, тема для уроку-аналізу «Українські дисиденти на еміграції: боротьба за свободу слова». На занятті учні дізнаються про життя і діяльність дисидентів, таких як Іван Багряний, Улас Самчук, Петро Григоренко, Леонід Плющ, Святослав Караванський, Ніна Строката, Надія Світлична. Учні аналізують, як їхні ідеї вплинули на розвиток громадянського суспільства в Україні. Також на даному уроці буде доцільно застосувати інноваційні технології такі як документальні відео чи уривків із творів дисидентів, як-от «Сад Гетсиманський» Івана Багряного [2, с. 96–101].

2. Теми для дискусії під час уроків «Чи можливий успіх національної боротьби без підтримки діаспори?», «Чи вплинула діяльність українських дисидентів на еміграції на здобуття Україною незалежності?». Учні обговорюють, як українські дисиденти на еміграції поширювали інформацію про порушення прав людини в СРСР на міжнародному рівні. Аналізують історичні документи чи статті із закордонних видань, створених дисидентами. Учні аргументують свою думку і навчаються знаходити компроміси [3, с. 106–109].

3. Завдання розвитку творчості в учнів на прикладі проєкту «Лист від українського дисидента». Учні уявляють себе дисидентами на еміграції, пишуть листа до міжнародної спільноти, в якому пояснюють ситуацію в Україні. Це допомагає учням зрозуміти, як важливо відстоювати демократичні цінності й права людини. Учні готують проєкти про видатних українських дисидентів, їхні здобутки і боротьбу за правду [4, с. 111–113].

4. Завдання проєкту «Карта еміграції» – створення інтерактивної карти із позначенням країн, де діяли українські дисиденти (Канада, США, Німеччина), із зазначенням їхнього внеску в боротьбу за українську незалежність [3, с. 103–104, 145].

5. Проєкт «Голос правди» – створення шкільного онлайн-журналу з матеріалами про діяльність дисидентів-емігрантів. За допомогою інтерактивних технологій учні створюють лепбуки, журнали або сторінку в

соціальних мережах про дисидента і його діяльність за кордоном [2, с. 98–101].

6. Урок-гра «Засідання міжнародного трибуналу» – учні в ролі українських дисидентів пояснюють світовій спільноті злочини радянської системи. Учні беруть на себе ролі дисидентів, журналістів, адвокатів, суддів та представників міжнародних організацій. Вони вивчають конкретні приклади діяльності українських дисидентів, як-от виступи Петра Григоренка в ООН чи участь у міжнародних конференціях [2, с. 105; 4, с. 144–145].

7. Урок – вивчення історичних документів і творів дисидентів, який передбачає читання і аналіз документів, наприклад, декларацій чи листів-звернень українських емігрантів до ООН. Учні обговорюють поезії, прозові твори й публіцистику, створену на еміграції (наприклад, роман «Марія» Уласа Самчука, твори Євгена Маланюка чи інших діячів) [4, с. 110].

8. Інтеграція теми у громадянську освіту та історію. Учні створюють мапу діяльності українських дисидентів на еміграції, позначаючи країни, у яких вони працювали, та головні організації (наприклад, Світовий конгрес вільних українців, Українська вільна академія наук). Вивчення географії їхньої діяльності дозволяє зрозуміти масштаби міжнародної боротьби за українську незалежність [3, с. 100–109].

9. Неодмінною складовою для розвитку громадянської компетентності буде проведення виховних годин або тематичних вечорів. Тут у нагоді стане організація вечора пам'яті, присвяченого українським дисидентам на еміграції. Учні читають уривки з листів чи творів дисидентів, проводять паралелі зі сучасністю. При можливості можна спробувати запросити представників української діаспори для участі в занятті в режимі онлайн із використанням інформаційно-комунікаційних технологій [2, с. 91–95; 4, с. 108–120].

10. Творча робота «Лист до українського дисидента». Перед учнями ставиться завдання написати уявний лист до одного з українських емігрантів-

дисидентів. Акцентується увага на висловленні вдячності за їхній внесок, також учні діляться власними думками про Україну сьогодні [5, с. 141–146].

Таким чином, вивчення діяльності українських дисидентів на еміграції є важливим елементом формування громадянської компетентності учнів. Їхня боротьба за права людини, національну ідентичність, незалежність та демократичні цінності слугує яскравим прикладом активної громадянської позиції та відповідальності перед суспільством. Аналізуючи їхній життєвий шлях і внесок, учні не лише глибше розуміють історичний контекст, а й переймають цінності свободи, толерантності та патріотизму. Робота з цією темою сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних навичок, емпатії та усвідомлення важливості власної участі у громадському житті. Вона допомагає формувати в учнів активну життєву позицію та стимулює до відповідального ставлення до сучасних викликів і майбутнього України. Вивчення діяльності українських дисидентів на еміграції дозволяє інтегрувати історичну пам'ять, громадянські знання та практичні навички в освітній процес, формуючи свідомих і відповідальних громадян, здатних робити внесок у побудову демократичного суспільства.

Література:

1. Власенко О. М. Зміст та структура громадянської компетентності випускника закладу середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 62 (1), С. 94–98.
2. Історія України : рівень стандарту: підруч. для 11 кл. закл. загальн. серед. освіти / В. Даниленко, М. Смольницька. Київ : Генеза, 2019. 224 с.
3. Історія України: підручник для 11 кл. закл. загальн. серед. освіти / Н. М. Сорочинська, О. О. Гісем. Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2019. 240 с.
4. Історія України: рівень стандарту: підруч. для 11 кл. закл. загальн. серед. освіти / Г. М. Хлібовська, О. В. Наумчук, М. Є. Крижановська, І. Б. Гирич, І. О. Бурнейко. Тернопіль : Астон, 2019. 256 с.
5. Історія України: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень / О. І. Пометун, Н. М. Гупан. Харків : Сіцця, 2012. 333 с.

Біла С. Я.,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри всесвітньої історії та
спеціальних історичних дисциплін
Дрогобицького педагогічного університету

імені Івана Франка

*Гриценко Г. З.,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри всесвітньої історії та
спеціальних історичних дисциплін
Дрогобицького педагогічного університету
імені Івана Франка*

МЕТОДИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ТА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ПРИ ВИВЧЕННІ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах повномасштабної війни в учнівській та студентській молоді відбувається кардинальне переосмислення суспільних та культурних цінностей. Вочевидь надто важливими стають завдання національного, патріотичного та громадянського виховання учнів та студентів, формування у них історичної пам'яті, свідомості та національної ідентичності. Адже, як відзначав М. Грушевський «завдяки історичній пам'яті людина стає особистістю, народ – нацією, країна – державою» [7, с. 20].

Метою дослідження є охарактеризувати методичні засади формування історичної пам'яті при організації дослідницької та творчої діяльності учнів і студентів при вивченні новітньої історії та громадянської освіти.

О Гончарова акцентує, що історична пам'ять необхідна для підтримки соціокультурної ідентичності нації і заклади вищої освіти повинні відігравати у її формуванні особливу роль [4 с. 263-264]. Л. Чупрій зауважив, що історична освіта є важливим компонентом державної політики пам'яті, а оптимальним шляхом формування в учнів історичної пам'яті є здійснення здобувачами освіти історичних досліджень [11]. О. Удод відзначив, що історична освіта є модератором історичної пам'яті, для її успішного формування у молоді необхідно, щоб вона самостійно формулювала погляди на складні історичні проблеми [10]. На думку С. Білої та І. Лозинської

ефективними методами формування історичної пам'яті у студентів та старшокласників є проблемно-дослідницькі та проектні методи [1, с. 410].

Посильними та цікавими для кожного учня та студента є виконання творчих завдань, а саме складання сторітелінгу (сюжетної розповіді про певну історичну подію, постать, явище, процес). Методичні засади застосування цього словесного методу навчання на уроках новітньої історії розкриті у розвідках Г. Маринченко, І. Скакальської, С. Білої та Л. Мазурчак [8]. Ефективними джерелами для учнівських сторітелінгів можуть бути фотографії, меми, комікси, плакати, карикатури, картини, цифрові ресурси, штучний інтелект [2, с. 9]. В контексті формування в учнів та студентів історичної пам'яті найбільш цікавими темами для «активного» учнівського сторітелінгу можуть бути: «Українська національна революція початку ХХ ст.: успіхи та невдачі: розповіді політиків, державних діячів, іноземців; «Голодомор 1932 – 1933 рр. геноцид української нації»: розповіді людей, які вижили; «Ніколи знову»: розповіді людей, які пережили жахіття II Світової війни; «Україна понад усе»: історія учасника українського національно-визвольного руху післявоєнного періоду; «Чорнобиль – без права на забуття»: розповіді ліквідаторів, пересічних людей; «Українські дисиденти – борці за правду»: історії спротиву та «інакодумства», розповіді правозахисників про посильну боротьбу проти тоталітаризму; Українські революції ХХІ століття – боротьба за гідне життя та свободу : розповіді про те як молоді люди змінили історію; «Герої серед нас» : розповіді захисників України у сучасній війні; «Хто такі волонтери?» : розповіді про людей, які здатні допомогти у складні часи; «Справжнє обличчя війни»: розповіді внутрішньо-переміщених осіб, емігрантів, людей, які втратили близьких; «Жіноче обличчя героя»: розповіді про видатні жіночі постаті новітньої доби; «Шлях поколінь: розповіді про родичів, які відзначилися у національно-визвольному, дисидентському рухах, громадському житті, тощо.

З інтегрованого курсу «Громадянська освіта», який вивчають учні у 10 класі та студенти фахової передвищої освіти також можна підібрати теми для

активного сторітелінгу, який би сприяв формуванню історичної пам'яті. Наприклад, герої мого населеного пункту: розповідь про пересічних людей, які зініціювали та здійснили позитивні зміни у місцевій громаді, зокрема організовували благодійні акції.

Дієвим інструментом формування у здобувачів освіти історичної пам'яті є застосування методу усної історії [5]. За допомогою наративного інтерв'ю учні та студенти зможуть довідатися про життєдіяльність, повсякденний побут найближчих родичів та знайомих, місцевих волонтерів, воїнів та ветеранів ЗСУ, культурних та суспільно-політичних діячів. Цей метод дослідницької діяльності доцільно поєднувати з сторітелінгом, оскільки поєднання цих прийомів дає можливість дослідникам-початківцям отримувати історії безпосередньо від учасників недавно минулих та сучасних подій [2, с. 10].

Написання учнями дослідницьких робіт у формі есе також сприятиме формуванню у них історичної пам'яті та національної свідомості [3]. Доцільними темами для формування в учнів та студентів історичної пам'яті, а відтак, національної свідомості є написання ними есе на наступні теми: «Все буде Україна»; «Хто такий патріот?»; «Герої Крут – феномен української історії»; «Голодомор та Голокост: значення пам'яті про геноциди проти українського та єврейського народів»; «Особисті спогади очевидців: чи зберігають вони правду?»; «Українські революції ХХІ століття: події, які змінили ментальність українців»; «Уроки історії початку ХХ ст.: чому важливо їх пам'ятати та усвідомлювати?»; «Видатні історичні діячі та пересічні люди: хто з них є творці історії?». На практичних заняттях з громадянської освіти учням та студентам також можна запропонувати підготувати есе, які б сприяли формуванню історичної пам'яті, зокрема «Історія очима молодих людей: як студентство та учнівство може сприяти збереженню історичної пам'яті?»; «Сімейні історії: чи формують вони історичну пам'ять?».

Особливо актуальним є спонукання учнів та студентів писати есе про гострі проблеми сьогодення в умовах російсько-української війни. Написання

такого роду дослідницьких робіт формує у здобувачів активну громадську позицію, критичне мислення, чітку національну ідентичність та гордість за героїчні вчинки своїх батьків, братів, родичів, знайомих, краян, друзів, визначних випускників закладів освіти, деякі з яких віддали своє життя за Українську державу. У жовтні – листопаді 2024 року факультет історії, педагогіки та психології і наукове товариство студентів та аспірантів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, за сприяння Дрогобицької районної військової адміністрації, провів регіональний конкурс учнівських та студентських есе на тему «Герої серед нас: як звичайні люди здійснюють незвичайні вчинки?» 13 листопада 2024 року за підсумками проведеного конкурсу на факультеті був проведений круглий стіл. На заході учні та студенти у формі презентацій представляли свої есе та обґрунтовували свій вибір Героя для написання есею. Серед виступів найбільш змістовними були: «Герой нашого часу: історія Миколи Леськіва з Третьої штурмової бригади»; «Великий син нескореної нації»; «Супермени нашого часу»; «Хто якщо не я»; «Герої – Люди чи Люди – Герої» [6].

Отже, активна та цікава, творча та дослідницька робота учнів та студентів при вивченні новітньої історії формує у здобувачів освіти не тільки науковий світогляд і критичне мислення, але й певні ціннісні переконання, чіткі погляди на складні історичні події та процеси. Проведення молоддю самостійних досліджень за допомогою методу усної історії, створення власних захоплюючих сторітелінгів про минуле країни, розмірковування над контроверсійними проблемами та постатями новітньої доби при написанні есе, сприяють розвитку у них емпатії та співчуття до долі людей, які пережили складні життєві перипетії, формуванню відчуття національної ідентичності, гордості за власний народ, генеруванню історичної пам'яті.

Література:

1. Біла С., Лозинська І. Методичні засади реалізації політики пам'яті при вивченні новітньої історії. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія Історія. 2020. № 4/46. С. 401–422.

2. Біла С., Мазурчак Л. Сторітелінг при вивченні історії у закладах загальної та фахової передвищої освіти : навчально-методичний посібник. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2024. 26 с.
3. Гаврилова Л. Г. Жанр есе: поняття, специфіка, ознаки, поради щодо його підготовки і написання. *Історія та правознавство*. 2011. № 32. С. 2–6.
4. Гончарова О. Формування історичної пам'яті як головне завдання викладання історії України у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 10 травня 2023 р.) / Запорізький національний університет*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. С. 263–264.
5. Горчакова А. «Усна історія» як засіб формування історичної пам'яті здобувачів освіти старших класів. URL: <https://genezum.org/library/usna-istoriya-yak-zasib-formuvannya-istorychnoi-pamyati-zdobuvachiv-osvity-starshyh-klasiv>.
6. «Герої серед нас»: конкурс учнівського та студентського есе на факультеті історії, педагогіки та психології. URL: <https://dspu.edu.ua/news/geroyi-sered-nas-konkurs-uchnivskogo-ta-studentskogo-esena-fakulteti-istoriyi-pedagogiky-ta-psychologiyi/>.
7. Грушевський, М. С. На порозі нової України : гадки і мрії. Київ : Друкарня Акц. Т-ва «Петро Барський у Києві», 1918. 120 с.
8. Маринченко Г. Сторітеллінг як інноваційний метод в українській педагогіці та його використання на уроках історії. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін : науково-педагогічний журнал / МОН України, СумДПУ імені А. С. Макаренка ; [за заг. ред. О. В. Михайличенко]*. Суми : СумДУ імені А. С. Макаренка, 2019. № 7. С. 10–13.
9. Скакальська І. Сторітелінг під час вивчення історії в 10-11 класах. *Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 10 травня 2023 р.) / Запорізький національний університет*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. С. 166–172.
10. Удод О. А. Шкільна історична освіта як репрезентант політики пам'яті. URL: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis.
11. Чупрій Л. В. Історична освіта як складова державної політики пам'яті. URL: <http://sd.net.ua/2011/06/20/istorichna-osvita-politikapamyaty.html>

Бондаренко О. В.,
кандидат соціологічних наук,
доцент кафедри соціології
Запорізького національного університету,
заступник декана з навчальної роботи
факультету соціології та управління

Кривова С. Д.,
вчителька історії та правознавства
Запорізької гімназії № 80 Запорізької міської ради

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Україна, як незалежна держава, постала 24 серпня 1991 року, декларуючи правонаступництво щодо УРСР та СРСР. З неповних 34 років свого існування, Держава Україна вже 11 років потерпає від агресії та

знаходиться де-факто у стані війни з іншою правонаступницею СРСР, російською федерацією. Так, з 2014 по 2022 роки це була гібридна війна, в результаті якої росія окупувала Крим та частину Донбасу з такими містами як Донецьк та Луганськ. З 24 лютого 2022 року росія здійснює повномасштабне вторгнення та окупує майже повністю Донбас та пробиває сухопутний коридор до Криму, окупувавши більшу частину Запорізької області та частину Херсонської області.

Наразі українське суспільство складає іспит на громадянство, а українська Нація взагалі виборює екзистенційне право на існування. Попри вражаючі зразки героїзму та звитяги українців, ми не можемо ігнорувати випадки колабораціонізму на окупованих територіях, в тому числі й в освітянській сфері. Крім того, окремі народні депутати наводять приклади повернення частини українських громадян на окуповану росією українську територію. Вищенаведені проблеми вказують на існуючі прогалини в системі громадянської освіти, яка за визначенням покликана формувати громадянські компетентності.

Зазначимо, що проблематика громадянської освіти не є виключно актуальністю тут і зараз. Навпаки, вона має певну тяглість у часі, та починає свій поступ з кінця XX ст. Так, в 1999 році розробляється проект концепції громадянської освіти, а вже у 2000 році Президія Академії педагогічних наук України затвердила основні положення «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності». Дана концепція визначала наступні завдання громадянської освіти: формування громадянської (державної), національної та культурної ідентичності; сприяння розвитку української мови, підвищення духовного рівня українського народу та усвідомлення його моральних норм; формування поваги до честі та гідності людини, до прав та свобод людини, здатність їх захищати; формування громадянської відповідальності за суспільно-політичні процеси, набуття навичок здійснювати демократичне управління на місцевому рівні та навичок участі громадян у веденні державних справ; формування і розвиток

критичного мислення та медіаграмотності, вміння їх практичного застосування.

Попри заявлені в 2000 році мега-задачі, лише з 2017 року громадянська освіта отримала юридичне закріплення у Законі України «Про освіту» [2]. В цьому законі зазначається, що держава має створити умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства. Наступного, 2018 року, для учнів 10-го класу загальноосвітніх навчальних закладів України був вперше введений предмет «Громадянська освіта».

До цього елементи громадянської освіти були фрагментарно долучені до навчальних дисциплін суспільствознавчого та філологічного напрямів: історія (України та всесвітня), правознавство, «Я і Україна», «Людина і світ», етика, українська та світова література. Крім того, громадянська освіта була представлена через варіативні навчальні предмети: «Громадянська освіта», «Ми – громадяни України», «Вчимося бути громадянами», «Ми різні – ми рівні», «Основи демократії» тощо. [3]

Аналізуючи стан громадянської освіти, нам потрібно визначити поняття «громадянство». Українська Вікіпедія визначає громадянство, як «юридично визначений, стійкий, необмежений у просторі правовий зв'язок між особою і певною державою, що визначає їхні права та обов'язки». Таким чином «громадянство передбачає певну сукупність взаємних політичних, соціальних та інших прав та обов'язків». [1] Стенфордська енциклопедія філософії вказує, що громадянська освіта готує населення країни, особливо молодь, до виконання ролі громадянина [1]. Конституція України [4] визначає широкий перелік прав громадянина в контексті прав і свобод людини, та визначає в статті 65 обов'язки громадянина щодо захисту держави. Тобто, ми акцентуємо увагу на тому, що права громадянина обумовлені його обов'язками, й найголовнішим є захист держави. Відповідно, головна функція держави полягає у захисті своїх громадян.

Відповідно, постає питання, як громадянська освіта формує відповідні компетентності. Навчальний предмет «Громадянська освіта» передбачений Типовою освітньою програмою для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (Наказ МОН України № 1120 від 09.08.2024 р.) для 6 – 9 класів (цикли адаптаційного і базового предметного навчання) НУШ. Програма предмета «Громадянська освіта» передбачає вивчення курсу впродовж 4-х років (6, 7, 8, 9 класи) в обсязі, визначеному чинною Типовою освітньою програмою. Проаналізувавши зміст і структуру модельної програми, зазначимо, що теми, які вивчаються, розкривають переважно морально-етичні аспекти взаємодії людей в суспільстві. Це добре, це гуманістично, оптимістично, толерантно та політкоректно, але абсолютно не стосується актуалізації обов'язків громадянина щодо захисту держави. Ще раз наголошуємо на важливості морально-етичної та гуманістичної складової, але для їх вивчення потрібно використовувати відповідні навчальні предмети, такі, наприклад, як етика та естетика, мистецтво та інші гуманітарні предмети.

Враховуючи вищенаведене, вбачаємо наступні аспекти даної проблематики. Щодо навчально-методичних засад, зазначимо, що фактично курс громадянської освіти викладається протягом 5(п'яти) років як інтегрований або 4 (чотири) роки як окремий курс. Модельна навчальна програма «Громадянська освіта. 6–9 клас» для закладів загальної середньої освіти (авт. Васильків І. Д., Кравчук В. М., Танчин І. З) [5] (наказ Міністерства освіти і науки України від 19.12.2024 № 1768) містить групи результатів навчання щодо формування якостей «толерантного члена суспільства», акцентує увагу на культурному розмаїтті світу та ін. Навчальний матеріал за своїм змістом достатньою мірою не відображає зв'язок прав та обов'язків громадянина та держави, особливо їх мілітарну основу.

Щодо ідеологічних засад, зазначимо, що абсолютно не відображеними є ідея української Нації та соціального механізму приналежності до неї, в форматі національної ідентичності. Також не відображені сучасні теоретичні концепції відповідального громадянства, які прописують механізм взаємодії

прав та обов'язків. Згідно цієї концепції за невиконання обов'язків громадянин позбавляється своїх прав.

Розуміючи складність проблеми, пропонуємо винести на обговорення наступні пропозиції. Курс потребує повного переосмислення та переформатування. Потрібні програмні результати навчання, які чітко вказують та визначають зв'язок прав і обов'язків громадянина та держави. Курс має базуватися на сучасних теоретичних концепціях громадянства та повинен чітко артикулювати ідею розбудови української Нації, яка поєднує громадянство та національну ідентичність. Вважаємо доречним скоротити цей курс до одного семестру. Потрібно враховувати головну функцію держави, яка в основі своїй є мілітарна. Після вивчення матеріалу здобувачі освіти повинні розуміти сутність таких понять, як: держава, громадянин, зв'язок прав та обов'язків, Нація, національна ідентичність.

Література:

1. Громадянство. *Вікіпедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%B4%D1%8F%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE>
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Звіт за результатами проекту «Дослідження дискурсу громадянської освіти та його вплив на політичну культуру молоді». Під редакцією Совсун І.Р. С.45. Київ, 2012. URL: https://cedos.org.ua/system/attachments/files/000/000/033/original/CSR_civic_education_discourse.pdf?1393849913
4. Конституція України. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>
5. Модельна навчальна програма «Громадянська освіта. 6–9 клас» для закладів загальної середньої освіти (авт. Васильків І.Д., Кравчук В.М., Танчин І.З URL: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/30-12-2024/hromadyanska-osvita-6-9-kl-vasylkiv-ta-in-30-12-2024.pdf>

Бунчук О. В.,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри освітології та педагогіки мистецтва
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

*Михальчук М. В.,
аспірант Мелітопольського державного
педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*

*Завгородній М. В.,
аспірант Мелітопольського державного
педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*

РОЗВИТОК ЦІННІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЗМІН

Ми живемо в непростий час – час переоцінки багатьох цінностей. «Епоха змін», що настала, змінює усталені ціннісні орієнтири, приносячи нам нові. В умовах, що склалися, гостро постає питання формування ціннісної свідомості майбутнього педагога, яка включає позитивне ставлення до себе, позитивно-ціннісне ставлення до професії, до здобувачів, до себе як до суб'єкта професійної діяльності.

Досить поширена точка зору про те, що студенти є людьми зрілими, самостійними і дорослими, які не потребують будь-якої опіки з боку старших, професорсько-викладацького складу чи адміністрації закладу вищої освіти, що їх соціокультурні орієнтації вже визначені й навряд чи можуть бути радикально змінені. Наш власний і суспільний багаторічний досвід, дослідження вчених якщо й не спростовують цю думку загалом, то у всякому разі, застерігають від радикалізму. Переступаючи поріг ЗВО, студент дійсно несе з собою свій власний духовний світ, культуру і ціннісні орієнтації, сформовані попередньою життєвою практикою і виховною роботою в школі. Разом з тим, цей світ, культура і цінності є відкритими, здатними як до збагачення і розвитку, так і до руйнації, розпаду чи навіть деградації. [5, с. 27].

Молодь як соціально-демографічна група переживає період становлення соціальної зрілості, адаптації в соціумі та життєві зміни. Молода людина проходить первинний етап сімейної та поза-сімейної соціалізації, процеси становлення особистості шляхом навчання, засвоєння цінностей і норм, установок зразків поведінки, прийнятих у даному суспільстві [2, с. 77].

Соціологічні дослідження свідчать про те, що сучасна українська молодь, у своїй більшості, зорієнтована на матеріальні цінності. Її досить сильно приваблюють гроші, заробітки, бізнес, участь в управлінських структурах. Поряд із цим спостерігається тенденція росту інтенсивних духовних пошуків, орієнтації на істинні цінності, що проявляється у збільшенні інтересу до світової та національної культури, історії своєї сім'ї, народу [3, с. 40].

Незважаючи на серйозну психолого-педагогічну підготовку у ЗВО, досвід педагогічних практик у процесі професійної підготовки засвідчує, що такі поняття, як любов до учнів, професійна цінність «Я», професійна гордість для багатьох здобувачів залишаються безособовими, не включеними в ієрархію цінностей. Освітній процес сьогодні об'єктивно ставить педагога в позицію суб'єкта педагогічної діяльності, а орієнтація на гуманізацію відносин, установлення суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «вчитель-учень», «викладач-здобувач» визначає інтерес дослідників до проблеми формування відносин особистості майбутнього педагога (ставлення особистості до себе, до здобувача, до професійної діяльності, до навколишнього світу), до питань гуманізації цих відносин.

Наразі ми можемо спостерігати, що у суспільстві зростає роль учителя, педагога, адже існує потреба у високоосвіченій, високоморальній, статусній особі педагога-професіонала. У той же час педагогічна професія традиційно характеризується низьким соціальним статусом, що визначається існуючою соціальною та економічною політикою в галузі освіти. Тому виникає деяке протиріччя між вказаними фактами. А отже, актуальність проблеми розвитку ціннісного потенціалу особистості майбутнього педагога визначається протиріччями, сформованими в освітньому процесі на соціально-педагогічному, науково-педагогічному та практичному рівнях. Про розвиненість цінностей і смислів особистості можна судити за наявністю ідеалів. Ідеали виконують своєрідну роль стрижня суспільної ідеології, оскільки спираються на цінності, що утримують соціум на рівні протидії

дестабілізуючим чинникам, виступає регулятором діяльності особистості як у соціальній, так і в професійній сферах. Системи цінностей формують «стратегему дій», соціальні коди та утворюють простір диспозицій, в якому і формуються, конструюються ідеали особистості та суспільства [1, с. 199].

Ціннісні структури свідомості при всіх обставинах залишаються властивими внутрішньому світу особистості. У силу цього ціннісні орієнтації та установки можуть розглядатися як найважливіший інструмент саморегуляції особистості, ширше – момент динамічного пошуку її ідентичності зі своїм внутрішнім «Я». Тому вони становлять гнучку систему і постійно коригуючий зв'язок між особистістю і суспільством, що детермінується свідомістю суб'єкта та її відповідальним особистісним вибором. [4, с. 260].

У педагогічній аксіології досліджено феномен «цінностей педагогічної діяльності», які розуміються як «особливості, які дозволяють педагогу задовольнити свої матеріальні та духовні потреби, служать орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значимих гуманістичних цілей». Виділяються такі групи цінностей педагогічної діяльності:

- цінності, пов'язані з утвердженням у суспільстві, соціальному середовищі (суспільна значимість праці вчителя, престиж професійної діяльності, визнання рідних, знайомих);
- цінності, пов'язані з задоволенням потреби у спілкуванні (постійна робота з дітьми, можливості спілкування з цікавими людьми, батьками, колегами, обмін духовними цінностями);
- цінності, пов'язані з самовдосконаленням (можливість розвитку творчих здібностей, залучення до духовної культури, заняття улюбленою справою);
- цінності, пов'язані з самовираженням (творчий характер роботи педагога, захоплення педагогічною діяльністю, відповідність педагогічної діяльності інтересам та здібностям особистості);

– цінності, пов’язані з утилітарно-прагматичними запитами (можливостями самоствердження, професійного зростання, міжособистісного спілкування, кар’єрний ріст і т. д.).

Структурний та якісний аналіз цінностей педагогічної діяльності виявляє їх комплексний характер, гуманістичну природу та сутність. Інтеріоризація гуманістичних цінностей педагогічної діяльності створює фундамент професійної культури педагога. З точки зору науковців, розвиток ціннісного потенціалу майбутніх педагогів, які мають суб’єктивну ціннісну систему, може бути досягнуто, якщо:

– в освітньому процесі ЗВО передбачено актуалізацію ціннісного змісту освіти;

– в освітньому середовищі ЗВО забезпечується ціннісне самовизначення майбутнього педагога;

– освоєння фундаментальних знань та сучасних інформаційних технологій базується на інтеграції інтелектуальних, комунікативних та креативних умінь майбутнього педагога.

Відзначаючи достатню розробленість питань формування педагогічної свідомості, педагогічної спрямованості та професійно-ціннісного ставлення особистості до себе в теоретичних дослідженнях, необхідно відзначити недостатню вивченість шляхів, засобів та методів формування системи ціннісних орієнтацій майбутнього педагога. У практиці сучасного освітнього процесу склалися протиріччя між необхідністю виховання ціннісного ставлення до професії та професійно-ціннісних відносин до себе у майбутніх педагогів та існуючою ситуацією «невключення» цих особистісних утворень в освітню систему професійної підготовки у ЗВО. Тому у сучасній університетській освіті особливо гостро стоїть проблема пошуку шляхів формування ціннісного потенціалу особистості майбутнього педагога.

Спираючись на теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем визначення шляхів та способів розвитку ціннісного потенціалу майбутнього педагога, ми можемо виділити: вдосконалення психолого-

педагогічної підготовки педагогів; індивідуалізацію освітнього процесу в рамках підготовки у ЗВО; прищеплення індивідуального підходу у формуванні особистості здобувача; формування педагогічної комунікативної компетентності майбутніх педагогів; формування суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «викладач-здобувач»; активізацію та оптимізацію самостійної роботи здобувачів; підготовку здобувачів до безперервного професійного розвитку; створення у здобувачів досвіду роботи з дітьми у контексті практичної підготовки; оптимізацію виховних можливостей освітніх компонентів психолого-педагогічного циклу та спецкурсів.

Підсумовуючи вище вказане, хочемо зазначити, що на сьогоднішній день наша молодь – це важливий двигун життя академічної спільноти, і ми вважаємо доцільним розроблення окремих розділів в освітніх компонентах кожної гуманітарної науки, які б сприяли формуванню ціннісного потенціалу майбутніх педагогів.

Література:

1. Антоненко Т.Л. Психологічні засади становлення ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього фахівця : дис. доктор. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / ДІНЗ «Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова»; наук. кер. Чепелева Н.В. Київ, 2019. 527 с. URL: http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciya_antonenko_1571767290.pdf (дата звернення 19.05.2022).
2. Бабенко Ю.А. Ціннісні орієнтації сучасної української молоді: за результатами дослідження. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2014. № 2. С. 76-81.
3. Баранівський В.Ф. Ціннісні орієнтації студентської молоді та їх роль в консолідації українського суспільства. *Науковий вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Серія «Філософія»*. Харків: ХНПУ, 2014. Вип. 43. С. 39-52.
4. Воропаєва В.Г. Теоретико-методологічні засади розвитку ціннісних орієнтацій сучасної молоді в умовах трансформації сучасного суспільства. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2013. № 55. С. 257-267.
5. Драч С.В. Ціннісні орієнтації студентської молоді українського суспільства: сутність та динаміка. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 26-30.

Войтко Л. І.,
вчителька історії та правознавства
Комунального закладу «Копайгородський ліцей»
Копайгородської територіальної громади
Жмеринського району Вінницької області

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ І ПРАВОВИХ РЕАЛІЙ

Сучасний період суспільного розвитку та правових реалій пов'язаний з переосмисленням, перетворенням суспільних зв'язків і відносин, цінностей, ідеалів та інших соціальних орієнтирів, що робить особливо актуальною проблему громадянського самовизначення та розвитку громадянської компетентності учнів старшої школи.

Проблему формування громадянської компетентності учнів старшої школи в контексті сучасних соціальних і правових реалій висвітлено в низці загальнодержавних освітніх програм, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України [5], Концепції Нової української школи [6]. Науково-теоретичну основу роботи становлять праці вітчизняних дослідників та науковців, які розглядають питання розвитку громадянської компетентності учнів старшої школи в контексті сучасних соціальних і правових реалій: К. Ключко [2], О. Овчарук [7], Т. Ремех [8], О. Скар [9] та ін.

Громадянська компетентність посідає найважливіше місце в структурі особистості, будучи одним з механізмів соціальної регуляції її поведінки. На думку О. Овчарук, «громадянська компетентність як одна із ключових компетентностей особистості охоплює її здатність до політичного аналізу й судження, здатність і навички пошуку й усвідомлення інформації, використання медіа-засобів і комунікації для участі в публічних дискусіях і процесах, здатність до демократичного ухвалення рішень, дії» [7]. О. Скар вказує на те, що «громадянська компетентність, по суті є синтезуючою, що базується на опануванні ключовими, життєвими компетентностями, тому завдання створення умов для її становлення не вирішується лише засобами громадянської освіти» [9, с. 2]. Т. Ремех зазначає, що «сутність громадянської компетентності виявляється в її ключовому характері та в громадянськості» [8, с. 36].

Отже, громадянська компетентність – це здатність особистості здійснювати своєрідні види дій, спрямованих на реалізацію її прав, обов’язків та свобод та на підтримку прав, обов’язків та свобод інших людей. Погляди дослідників на поняття «громадянська компетентність» свідчать про втілення певної спільності уявлень сучасних науковців на зміст цього поняття, а саме: громадянська компетентність включає сукупність здібностей особистості, що дозволяють активно, відповідально і ефективно реалізовувати весь комплекс цивільних прав і обов’язків у демократичному суспільстві.

Неабияка роль у становленні громадянської компетентності особистості належить старшій ланці освіти. Саме в старшій школі формуються ключові цінності, основи культурного спілкування, морального та естетичного виховання, розвиваються інтелектуальні й творчі здібності учнів, їх досвід комунікації та співпраці, орієнтація в соціокультурному просторі, а також глибоке освоєння рідної культури та інших важливих категорій. Розвиток громадянської компетентності учнів старшої школи в сучасних соціальних і правових реаліях є одним із найважливіших аспектів виховання школяра. Адже усвідомлена, чітка та стійка громадянська позиція – основа морально-етичної спрямованості учня [2, с.14].

Значення громадянської освіти учнів обумовлено ключовими процесами, що відбуваються в Україні сьогодні, такими як розвиток демократичних принципів та становлення громадянського суспільства. Це створює необхідність у формуванні дієвої системи громадянської освіти, мета якої полягає у вихованні громадянськості та розвитку громадянської компетентності школярів. Водночас, варто підкреслити, що громадянська компетентність особистості, як основна мета цієї освіти, охоплює набір навичок, які дають можливість активно і відповідально користуватися правами та виконувати обов’язки в демократичному суспільстві. Розвиток таких навичок може бути важливим елементом у створенні комплексної системи підготовки старшокласників до життя в сучасному суспільстві.

Робота з розвитку громадянської компетентності учнів старшої школи в контексті сучасних соціальних і правових реалій під час викладання громадянознавства, правознавства охоплює всі види діяльності учнів: навчальну, ігрову, трудову, художню, спортивну, громадську. Вчителі застосовують різноманітні методи роботи для розвитку громадянської компетентності учнів старшої школи, серед яких можна виокремити індивідуальні, мікрогрупові, групові, а також класні, позакласні та позашкільні форми. Ефективність навчання залежить від вмілого поєднання традиційних методів з інтерактивними підходами – евристичні бесіди, творче обговорення результатів спільних завдань, встановлення правил взаємодії, проведення інтерв'ю та створення ситуацій, що сприяють успіху учнів тощо [2, с.14].

При виборі методів навчання важливо враховувати декілька чинників: дидактичні цілі, пізнавальні можливості учнів, рівень методичної підготовки вчителя та місце конкретного уроку в загальній системі освітнього процесу [4, с. 37].

При аналізі можливостей уроку в формуванні громадської компетентності учнів старшої школи доцільно враховувати такі моменти:

1. Зв'язок уроку з усією системою патріотичного виховання учнів цього класу. Для реалізації цієї мети вчителю потрібно врахувати потенціал свого предмета та конкретної теми у контексті патріотичного виховання учнів, а також забезпечити логічний зв'язок з попередньо вивченим матеріалом і взаємодію з іншими дисциплінами.

2. Знання, які отримують учні, повинні бути наповнені моральним змістом – усвідомлюватися як необхідний матеріал; патріотичною спрямованістю тощо.

Також, патріотизм, громадянська компетентність учнів старшої школи, як багатогранний соціальний феномен може проявлятися через волонтерську (добровольчу) діяльність.

Як зазначають Л. Бісовецька і І. Верхова, «волонтерство – це добровільна безкорислива суспільно корисна діяльність; одна з форм благодійності і одна з підвалин громадянського суспільства. Волонтер – це особа, яка за власним бажанням допомагає іншим та має активну життєву позицію» [1, с. 154].

На думку В. Кончаковської та У. Костюшко, «волонтерство – важливий елемент активної громадянської позиції, що веде до розвитку громадянського суспільства та сприяє державотворенню загалом» [3, с. 150].

Волонтерська діяльність – один із найпоширеніших видів добровольчої праці. Активні, ініціативні, небайдужі до соціальних проблем, волонтери працюють у багатьох профілактичних програмах. Стрімкі політичні, соціально-економічні зміни, які відбуваються сьогодні у суспільстві, диктують нові вимоги як до організації навчально-виховного процесу в школі, так і до змісту освіти. Зачатки волонтерства та волонтерського руху наразі активно впроваджуються у освітній простір, зокрема, у освітній та виховний процес старшої школи.

Волонтерська діяльність є одним із прогресивних напрямів формування громадянської компетентності учнів старшої школи. Процес організації волонтерства у старшій ланці школи може бути перспективним та ефективно реалізованим за дотримання низки умов, а саме: створення психолого-педагогічного інструментарію для підвищення мотивації учнів; проєктування методичних форм та засобів для роботи з учнями у галузі волонтерської діяльності; користування методичною літературою, що описує основні кроки організації волонтерства в контексті позаурочної діяльності тощо.

Мотивуючими чинниками реалізації волонтерської діяльності з дітьми для вчителів, в рамках формування громадянської компетентності учнів, є такі: набуття досвіду, який буде необхідний для розвитку професійної сфери діяльності, можливість бути необхідним іншим; видимий результат роботи; організація волонтерства у тій сфері, яка цікава.

Також варто зазначити, що волонтерство – це простір діяльності, яка дає можливість напрацювання, здобуття соціального досвіду, що дозволяє освоїти зразки поведінки, націлені на соціальне благо. Таким чином, з одного боку, громадянська компетентність особистості, яка проявляється у волонтерстві, втілюється у добровольчій діяльності на благо суспільства; з іншого боку, волонтерство формує уявлення про соціальне благо, розширює моральні уявлення особистості через активну діяльність, спрямовану на зростання суспільного блага [3, с.152].

Однією із можливих проблем при реалізації волонтерства як засобу формування громадянської компетентності учнів старшої школи може стати проблема мотивації самих учнів. Варто запропонувати такі шляхи її вирішення: долучати школярів до обговорення життєвих ситуацій, де потрібна добровільна участь людей, програвання цих ситуацій; надавати їм право вибору цікавих напрямків волонтерства, наприклад, доступними можуть бути такі волонтерські напрямки: соціальний, медіаволонтерство, екологічне, спортивне, волонтерство громадської безпеки, патріотичне волонтерство, культурне волонтерство та ін. [3, с.152].

Отже, громадянська компетентність включає сукупність здібностей особистості, які дозволяють активно, відповідально і ефективно реалізовувати весь комплекс цивільних прав і обов'язків у демократичному суспільстві. Реалізація можливостей змісту освіти та роль освіти у розвитку громадянської компетентності учнів старшої школи в умовах сучасних соціальних та правових реалій значно залежать від методів навчання та виховання, а також від активної діяльності як вчителя, так і учнів. Одним із важливих аспектів у формуванні громадянської компетентності є волонтерська діяльність, яка є прогресивним напрямом виховання учнів, допомагає їм не тільки набути важливих навичок співпраці та соціальної відповідальності, але й зрозуміти значення активної участі у житті суспільства.

Література:

1. Бісовецька Л., Верхова І. Виховний потенціал волонтерської діяльності ліцеїстів. *Інноватика у вихованні*. 2023. №17. С. 152-161.
2. Клюзко К., Колесник Л. Громадянська освіта : мистецтво творити зміни. Київ : Компрінт, 2020. 74 с.
3. Кончаковська В. В., Костюшко У. Волонтерство і молодь : правові засади діяльності. *Соціальне і правове забезпечення волонтерської діяльності в Україні в умовах безпекових викликів* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. / за заг. ред. П. В. Горінова, Р. Г. Драпушка; Навчально-науковий інститут права УДУ імені Михайла Драгоманова (м. Київ, 27 квітня 2023 р.). С. 150–154.
4. Кофман Б. Я. Правовий статус людини і громадянина та правові стани особистості в умовах розвитку громадянського суспільства : до питання трансформації. *Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України*. 2019. № 2 (1) С. 36-43.
5. Національна доктрина розвитку освіти України : Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення 20.01.2025).
6. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Рішення колегії МОН України №10 від 27.10.2016 URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=1129> (дата звернення 20.01.2025).
7. Овчарук О. В. Характеристики освіти для демократичного громадянства : європейський контекст. Пост методика. сайт. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1103/?refresh>. 2019. (дата звернення 20.01.2025).
8. Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. №2. С. 34-41.
9. Скар О. М. Взаємодія в сім'ї як чинник розвитку громадянської компетентності молоді: результати емпіричного дослідження. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2021. № 47 (50). С. 1–14.

Галинська К. А.,
здобувачка вищої освіти бакалаврського рівня
Запорізького національного університету

Савчук Т. Г.,
кандидатка історичних наук, доцентка
кафедри давньої і нової історії України та
методики навчання історії
Запорізького національного університету

ГЕНЕЗИС ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ СОБОРНОСТІ УКРАЇНИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ З ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Історичне значення соборності України є ключовим елементом у формуванні національної ідентичності та прагненні до консолідації українського народу сьогодні. В умовах російсько-української війни важливим є формування в учнів розуміння соборності українських земель, усвідомлення тривалої історії поширення ідеї соборності України та боротьби

за її реалізацію.

Безперечно висвітлення історичних процесів, пов'язаних з боротьбою за територіальну цілісність України, є ключовим елементом у формуванні розуміння соборності. У сучасних навчальних програмах з історії України приділяється увага генезису та реалізації ідеї соборності України. Ця тема розглядається в контексті національно-визвольного руху, процесів державотворення та формування національної ідентичності. Вже автори програми 2022 року, визначаючи мету, акцентували наступне: «Набуття системних знань про факти, події, явища, тенденції в Україні та світі з позицій: цінності життя людини, досвіду українського державотворення, утвердження єдності й соборності українського народу, значення європейських культурних і правових традицій для суспільних процесів в Україні, зміцнення національних інтересів і суверенітету, цілісності та непорушності кордонів української держави в контексті світового історичного процесу» [13, с. 3].

Однак, аналізуючи навчальну програму, звертаємо увагу на те, що поняття «соборності українських земель» зустрічається лише в декількох курсах історії: 9-класники, вивчаючи «Розділ 5. Українські землі у складі Австро-Угорщини в другій половині XIX ст.», повинні уміти пояснити історичну зумовленість ідеї «соборної України» – національної єдності підросійських і підавстрійських частин української території під час вивчення теми: «Налагодження контактів Київської громади з галицькими народовцями. Зародження ідеї «соборної України». Радикальний рух у Галичині».

Також у курсі історії України 10 класу конкретне поняття соборності в темах не простежується, але фігурує в наступному: під час вивчення «Розділ 2. Українська революція, розпад Російської імперії та постання національної держави – Української Народної Республіки» учням можна запропонувати орієнтовні теми для навчальних проєктів: «Питання суверенності, соборності й територіальної цілісності України в роки революції та боротьби за державність у світлі історичних джерел» [13, с. 73–74]. У наступному розділі – «Розділ 3. В боротьбі за українську незалежність», ідентична проблема: в

темах поняття «соборності» не простежується, але для написання есе пропонується така тема: «Без соборності немає незалежності» [13, с. 74–76].

У шкільних підручниках з історії питання соборності України переважно розглядається під час вивчення тем, присвячених Українській національній революції 1917–1921 років. Учні в 10 класі дізнаються про підписання Акту Злуки.

Аналіз підручників історії України показав, що лише в підручниках 10 класу розглядається поняття «соборності» українських земель, особливо в підручниках: Історія України (під ред. Ф. Турченка) 10 клас видання 2010 року та Історія України (під ред. О. Пометун) 10 клас видання 2018 року в темі «Злука УНР і ЗУНР» [4, с. 102, 118, 233, 238], [5, с. 14, 39, 101–102], [6, с. 79, 86–89, 186–189, 233].

Проголошення вагомого документу стало кульмінацією не тільки зусиль національно-патріотичних сил із об'єднання УНР та ЗУНР, а й результатом попередньої тривалої боротьби з реалізації ідеї соборності українських земель. Чи пропонують програми та підручники матеріали, які б формували це розуміння?

Аналіз модельної навчальної програми «Історія України 7–9 класи» показує, що при висвітленні періоду XVI – XIX століть національний рух на Наддніпрянщині та в Західній Україні розглядається як два окремі процеси, без належного висвітлення їхніх взаємозв'язків та спільних прагнень [10, с. 46–48], [11, с. 40–41].

Аналіз шкільних програм з історії України та підручників виявляє суттєві прогалини у висвітленні теми соборності. При вивченні державотворчих процесів недостатньо уваги приділяється зусиллям історичних діячів, спрямованим на об'єднання українських земель. Особливо це помітно при розгляді діяльності гетьманів, зокрема Богдана Хмельницького. Подібна ситуація спостерігається і в матеріалах про Івана Мазепу та Петра Дорошенка, де їхні намагання створити єдину українську державу висвітлені фрагментарно.

Особливо помітним є брак аналізу ролі Півдня України в економічному об'єднанні українських земель у ХІХ – на початку ХХ століття, що було важливим чинником формування єдиного українського простору.

Аналізуючи навчальні програми з громадянської освіти, можна зазначити, що в жодній програмі не наведено понять: «соборність», «Соборна Україна», «соборність українських земель» [7], [8], [9], [12].

Аналіз програм та підручників виявляє такі основні недоліки:

По-перше, наявні навчальні матеріали не можуть формувати в учня розуміння генезису ідеї соборності України.

По-друге, висвітлення історичних процесів, пов'язаних з боротьбою за територіальну цілісність України, часто фокусується на політичних аспектах, оминаючи економічні та культурні чинники єдності.

По-третє, в програмах з громадянської освіти ця тема спеціально не розглядається. Вважаємо, що саме в курсі громадянської освіти важливим був би розгляд історичного досвіду боротьби за соборність в контексті сучасних викликів збереження єдності України.

По-четверте, у навчальних матеріалах бракує презентації аналізу економічних факторів об'єднання українських земель.

Аналіз програм та підручників з історії та громадянської освіти виявляє суттєві прогалини у висвітленні проблеми генезису та реалізації ідеї соборності українських земель. Сучасні програми мають формувати у молоді розуміння соборності як тривалого історичного процесу, що включав політичні, економічні та культурні аспекти розвитку українських земель.

Література:

1. Аналіз модельних навчальних програм «Історія України 7-9 класи» та «Всесвітня історія 7-9 класи». Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL: <https://naurok.com.ua/analiz-modelnih-navchalnih-program-istoriya-ukra-ni-7-9-klasi-ta-vsesvitnya-istoriya-7-9-klasi-397235.html> (дата звернення: 12.01.2025).
2. Громадянська освіта (інтегрований курс, рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / П. В. Вербицька, О. В. Волошенюк, Г. О. Горленко та ін. Київ : Літера ЛТД, 2018. 224 с. URL: <https://surl.lujsczlz> (дата звернення: 12.01.2025).

3. Громадянська освіта (інтегрований курс, рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / О. О. Гісем, О. О. Мартинюк. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 192 с. URL: <https://surl.li/shcjox> (дата звернення: 12.01.2025).
4. Історія України (рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / О. І. Пометун, Н. М. Гупан. Київ : Вид-во «Оріон», 2018. 256 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/432-storya-ukrayini-pometun-gupan-10-klas.html> (дата звернення: 12.01.2025).
5. Історія України (профільний рівень) : підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Ф. Г. Турченко. Київ : Вид-во «Генеза», 2010. URL: https://pidruchnyk.com.ua/688-ukristorija_10_turchenko.html (дата звернення: 12.01.2025).
6. Історія України (рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / В. С. Власов, С. В. Кульчицький. Київ : Вид-во «Літера ЛТД». 2018. 256 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1228-istoriya-ukrainy-10-klas-vlasov-kulchycky.html> (дата звернення: 12.01.2025).
7. Модельна навчальна програма «Громадянська освіта. 8 клас» для закладів загальної середньої освіти (авт.: Васильків І. Д., Кравчук В. М., Танчин І. З.). URL: https://drive.google.com/file/d/1t4GLCv0_HyMzb9RYmkMEHYFPb3rNGuIx/view (дата звернення: 12.01.2025).
8. Модельна навчальна програма «Громадянська освіта. 8 клас» для закладів загальної середньої освіти (авт.: Пометун О. І., Ремех Т. О., Серова Г. В.). URL: https://drive.google.com/file/d/10GfKHJ1_pwj0fkplt2B01hEo8qYn98Ii/view (дата звернення: 12.01.2025).
9. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс історії та громадянської освіти. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Кафтан М. В., Костюк І. А., Селіваненко В. В., Цеунов І. А.), URL: https://drive.google.com/file/d/1bbz70pink-5vEh_O9Sz9zeKa30ky1vRQ/view (дата звернення: 13.01.2025).
10. Модельна навчальна програма «Історія України. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Гісем О. В., Бойко В. І., Василенко Я. Л., Даниленко В. М., Мартинюк О. О., Охредько О. Е., Сирцова О. М., Тарасюк Т. Д.). URL: <https://drive.google.com/file/d/1mEFp-eCULFXHoAbZMypMMAYqVv2DBsoO/view> (дата звернення: 13.01.2025).
11. Модельна навчальна програма «Історія України. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Бурлака О. В., Желіба О. В., Павловська-Кравчук В. А., Худобець О. А., Черкас Б. В., Шупак І. Я.). URL: https://drive.google.com/file/d/1R3DDI90MwIKGk3mLgq2yYOhldQqm_Sqv/view (дата звернення: 13.01.2025).
12. Модельна навчальна програма «Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Даниленко В. М., Гісем О. В., Мартинюк О. О., Охредько О. Е., Тарасюк Т. Д.). URL: <https://drive.google.com/file/d/1KColkWxkbz1PvxZCSeYhvMdWruBrawHA/view> (дата звернення: 13.01.2025).
13. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти «Історія України. Всесвітня історія. 6–11 кл.» 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/Navchalna.programa.2022.WH.HU.6-11.pdf> (дата звернення: 13.01.2025).
14. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти «Історія: Україна і світ. 10–11 класи.» Київ, 2022. 64 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/Istoriya-Ukrayina.i.svit-Intehrovanyu.kurs.30.09.2022.pdf> (дата звернення: 13.01.2025).
15. Оновлені програми з Історії України 2022: наративи, концепти, перспективи підручникотворення. *Проблеми сучасного підручника* / Ю. Малієнко, О. Гурська. 2022.

С. 125–136. URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/657/673> (дата звернення: 13.01.2025).

16. Хамуляк І. А. Аналіз шкільного підручника з історії України : підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти / Г. М. Хлібовська, О. В. Наумчук, М. Є. Крижановська, І. О. Бурнейко. *Всеосвіта*. URL: <https://surli.cc/rxwswt> (дата звернення: 13.01.2025).

*Горбова О. А.,
аспірантка Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького*

*Ситник О. М.,
доктор історичних наук,
професор кафедри історії та археології
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького*

ВИВЧЕННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО СКЛАДУ НАСЕЛЕННЯ ПІВНІЧНО-ЗАХІДНОГО ПРИАЗОВ'Я НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В 9 КЛАСІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Вивчення історії України в школі має забезпечити формування в учнів національної свідомості та активної громадянської позиції. Це відбувається завдяки тому, що учні осмислюють минуле, вивчають історію та культуру України в контексті світової історії, знайомляться з духовними та культурними цінностями. Етнокультурний компонент курсу історії України допомагає учням не лише засвоїти загальнолюдські цінності, але й усвідомити самобутність національної культури.

Щоб сформувати ціннісні орієнтації та світогляд учнівської молоді потрібно використовувати навчальні матеріали, які розкривають розвиток української культури та культур інших народів України. Це дозволить сформувати у дітей пріоритети, спосіб мислення, світогляд та духовність. Історична освіта, що базується на національних цінностях, формує громадянську компетентність, що включає в себе знання про культуру,

історію, традиції та звичаї українського народу, а також вміння використовувати ці знання. На уроках історії України важливо вивчати українську культуру, її розвиток та місце у світі, оцінювати досягнення з урахуванням історичного контексту, бути здатним до діалогу культур, вміти висловлювати і обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого [4, с. 144]. Вивчення етнокультурного складу населення Північно-Західного Приазов'я на уроках історії у 9 класі є потужним засобом формування громадянської компетентності учнів. Ця тема дозволяє не лише розширити знання про минуле, але й сприяє розвитку важливих громадянських якостей, таких як толерантність, повага до різноманіття, критичне мислення та відповідальність.

Північно-Західне Приазов'я, край з багатою історією та культурним розмаїттям, протягом століть було місцем зустрічі різних народів та цивілізацій. Особливий інтерес представляє період кінця XVIII – середини XIX ст., коли відбувалися значні зміни в етнокультурному складі населення цього регіону. Північно-Західне Приазов'я протягом кінця XVIII – середини XIX ст. перетворилося на важливу зону міграційних процесів, що стало вирішальним для формування сучасного стану населення цього регіону. Одним із головних факторів було завершення боротьби Російської імперії з Кримським ханством. Після підписання Кючук-Кайнарджійського миру 1774 р. та анексії Криму в 1783 р. територія Північно-Західного Приазов'я стала частиною Російської імперії, яка розпочала активне освоєння цих земель, що стимулювало значні міграційні рухи.

Південно-східні степи, включаючи Приазов'я, раніше перебували під владою кочових народів, але після включення до складу Російської імперії ця територія стала важливим регіоном колонізації. Незаселені, але надзвичайно родючі землі Причорномор'я відкривали широкі перспективи для освоєння, оскільки мали потенціал стати ключовим постачальником хліба для країн Західної Європи. Щоб залучити нових мешканців, імперська влада надавала різноманітні пільги селянам з інших регіонів та іноземним переселенцям.

Політика імперії щодо заселення нових земель передбачала створення військових поселень, переселення козаків і селян. Важливим аспектом було також залучення іноземних колоністів. Завдяки цьому національний склад населення Півдня змінювався не на користь українців, кількість яких у ньому зменшувалася. Наприкінці XVIII ст. землі Півдня України надавалися у власність поміщикам, які мали якнайшвидше їх заселити. Особливістю заселення цього регіону було те, що сюди переселялися добровільно українські селяни, які до IV ревізії користувалися цим правом [2, с. 124].

З 1790 р. на територію Приазов'я в межиріччя Молочної та Берди було переселено єдисанських ногаїв, а в Приазовські степи на річку Молочні води – ногайців Єдичкульської орди, які ще в 1770 р. визнали протекторат Російської імперії. Росія прагнула встановити контроль над кочовими народами та інтегрувати їх у свою систему. Це призвело до поступового обмеження кочівництва, а також до посилення контактів між ордами та місцевим населенням. Питома вага татаро-ногайського населення в 1793 р. становила 77,59%, в 1795 р. – 75,12%, 1803 р. – 72,02%, 1810 р. – 53,3%, хоча його абсолютна чисельність з 1793 р. до 1810 р. зросла з 62 230 до 91 632 чол. [3, с. 86]. Це, в свою чергу, свідчить про активне заселення краю переселенцями.

Упродовж першої половини XIX ст. кількість населення губерній Півдня подвоїлось в основному завдяки переселенцям. Унаслідок цього етнічний склад населення регіону став досить строкатим. Українці на Півдні України становили близько 74 %, росіяни – 12 %, румуни – 9 %. Значною була кількість німецьких колоністів. Серед національних спільнот, які заселяли в цей час Південь, були серби, болгары, греки, угорці, євреї, вірмени. Більшість працездатного населення становили державні селяни та іноземні колоністи. Вони були особисто вільними, володіли земельними наділами, могли продавати й купувати землю, сплачували податки державі.

Вивчення процесу формування етнокультурного складу населення Північно-Західного Приазов'я є важливим для розуміння сучасної

соціокультурної ситуації в регіоні. Воно дозволяє з'ясувати історичні корені культурного розмаїття та зрозуміти, як формувалися сучасні етнічні спільноти, їх традиції та звичаї. Розуміння історії формування етнокультурного складу населення є важливим для побудови гармонійних відносин між різними культурами.

Для вивчення процесу формування етнокультурного складу населення Північно-Західного Приазов'я на уроках історії в 9 класі варто використовувати різноманітні джерела, зокрема, архівні документи, а саме: переписи населення, метричні книги та інші документи, які містять цінну інформацію про етнічний склад населення, його міграцію та соціально-економічне становище. Доцільним буде робота з уривками з історичних праць – досліджень істориків, краєзнавців та етнографів, які містять інтерпретацію історичних подій та процесів.

Використання статистичних даних, які ілюструють етнокультурні процеси в різних регіонах України, у вигляді таблиць на уроках історії значно полегшує та прискорює засвоєння матеріалу, а також сприяє розвитку інтелектуальних навичок учнів. Вони дозволяють виділяти ключову інформацію, порівнювати явища, систематизувати дані та аналізувати статистику. Наприклад, у підручнику з історії України для 9 класу наведено таблицю «Населення українських етнічних територій під впливом Російської імперії наприкінці XVIII ст.», в якій представлені статистичні дані за різними регіонами України щодо частки українців у складі населення [1, с. 10]. Таблиця дає уявлення дітям про те, що українців на території Півдня України було значно менше у відсотковому співвідношенні, ніж в інших регіонах. Аналізуючи цю інформацію дев'ятикласникам варто запропонувати визначити причини такої ситуації.

Ще одним ефективним інструментом наочності, який дозволяє порівнювати історичні явища, показувати їх розвиток, а також узагальнювати та систематизувати знання учнів, є схеми. Учитель, створюючи схему етнокультурного складу населення Північно-Західного Приазов'я на дошці,

демонструє логіку своїх міркувань, що полегшує розуміння матеріалу учнями. Залучення учнів до групового створення схем стимулюватиме їхню пізнавальну активність. Складання схем на основі різних джерел свідчить про високий рівень творчості учнів. Важливо навчити учнів створювати різні типи схем, особливо ті, що відображають структуру понять або явищ.

Вивчення процесу формування етнокультурного складу населення Північно-Західного Приазов'я дозволяє не тільки з'ясувати історичні корені культурного розмаїття регіону, але й сприяє розвитку толерантності та є важливим кроком у формуванні громадянської компетентності учнів. Це допомагає їм стати свідомими громадянами, здатними до міжкультурного діалогу та відповідальної участі у житті суспільства.

Література:

1. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України: підручник для 9 класу закл. загальн. серед. освіти. Харків : Ранок, 2022. 212 с.
2. Кабузан В. М. Заселение Новороссии (Екатеринославская и Херсонская губернии) в XVIII – первой половине XIX века (1719–1858 гг.) URL: <https://old.lib.dp.ua/Book1.htm> (дата звернення: 02.02.2025).
3. Кабузан В. М. Заселення і освоєння Таврійської губернії у другій половині XVIII – першій половині XIX ст. *Український історичний журнал*. 1969. № 12. С. 85–90.
4. Мацейків Т. І. Етнокультурний складник курсу історії України як засіб формування громадянської компетентності старшокласників. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33335/Matseykiv.pdf?sequence=1&isAllo wed=y> (дата звернення: 10.02.2025).

*Єремєєв М. І.,
здобувач вищої освіти
бакалаврського рівня
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка*

НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЗЗСО В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ

Із проголошенням незалежності України гостро постало питання формування в молодих людей національної свідомості, громадянської позиції, правової культури та навичок співжиття в демократичному суспільстві. Революційні події (2004, 2013–2014 рр.), початок російської агресії, активні

євроінтеграційні процеси зумовили ще більшу актуальність реалізації громадянської освіти в ЗЗСО не тільки в межах інтегрованого курсу чи циклу зустрічей з громадськими діячами для учнівства, але й запровадження більш інтерактивних та практикоорієнтованих форм. Держава усіляко на нормативно-правовому рівні сприяє створенню орієнтирів для удосконалення форм реалізації громадянської освіти, зокрема численні рекомендації містяться в Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року [4]. Разом із тим, розуміємо, що почасти існує розрив між ціннісними системами ЗЗСО та родини, в якій виховується здобувач освіти. Така проблема створює значні перешкоди для діяльності педагогів з реалізації громадянської освіти в закладах загальної середньої освіти та виховання нової генерації громадян із сформованими громадянськими компетентностями. Над зазначеною проблемою вже працювали ряд дослідників. Так, О. Пошетун в статті «Навчання історії й громадянської освіти як чинник формування національної й громадянської ідентичності учнів в умовах війни та повоєнного розвитку України» виокремила чинники та механізми формування національної та громадянської ідентичності здобувача освіти [3]. Л. Рябовол у своєму науковому доробку «Шкільна громадянська освіта як чинник утвердження громадянської ідентичності учнів» звернула увагу на створення демократичного освітнього середовища в ЗЗСО як умови ефективної шкільної громадянської освіти [5]. Здавалося б, що впровадження громадянської освіти в ЗЗСО зводиться винятково до вивчення її як окремої інваріативної дисципліни (інтегрованого курсу в 10 класі та в 6–9 класах НУШ як інтегрованого чи окремого предмету). Однак теоретичне вивчення без практичного закріплення наявних знань, умінь, навичок та сформованих компетентностей є недоцільним, оскільки не сприяє усебічному формуванню громадянської активності здобувача освіти. Однак важливо, щоб під час викладання курсу громадянської освіти педагог не орієнтував здобувачів освіти винятково на «зазубрювання» теорії та не будував урок виключно на роботі з підручником, тому що накопичення

категоріального апарату не забезпечує формування в учнів необхідних компетентностей.

О. Пометун зазначає, що формування національної та громадянської ідентичності в учнів потребує активної моделі навчання, оскільки уроки громадянської освіти повинні надавати здобувачам освіти змогу розглядати та обговорювати ключові протиріччя і потреби в житті сучасного суспільства [3, с. 68]. У цьому контексті важливо акцентувати увагу на використанні на уроках громадянської освіти інтерактивних методів навчання, які ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктних відносинах між учнями та вчителем. До прикладу, можливе використання таких методів: мозковий штурм, обмін партнерами (у ході якого здобувачі освіти, працюючи на вирішенні певного питання, із періодичністю змінюють склад своєї команди), експертна оцінка, ротація, інтелектуальна карта та ін.

Л. Рябовол зазначає, що ефективним способом впровадження громадянської освіти є створення в ЗЗСО демократичного середовища, в якому діє самоврядування та підтримується діалог між усіма учасниками освітнього процесу [5, с. 202–203].

Погоджуємося з цією думкою та вважаємо, що саме дієва система учнівського врядування є тим практичним інструментом, який зможе на практиці продемонструвати здобувачам освіти такі важливі теоретичні блоки громадянської освіти: формування громадянської думки, ціннісний аспект самореалізації особистості, регулювання суспільних відносин за допомогою права, зв'язок громадянського суспільства та держави, напрями ефективної комунікації громадян з владою та ін.

Для реалізації дієвої системи учнівського самоврядування в демократичному освітньому середовищі, що має ґрунтуватися на педагогіці партнерства, варто реалізувати соціально-педагогічну програму розвитку громадянськості в здобувачів освіти. Така програма має три етапи: 1) підготовчий, у ході якого створюються сприятливі соціальні та виховні умови розвитку громадянської компетентності здобувачів освіти;

2) реалізаційний, під час якого відбувається безпосередня взаємодія з учнями у контексті формування в них громадянських знань, цінностей, якостей та реалізація їх як в ЗЗСО, так і в населеному пункті; 3) результативний: моніторинг досягнень, планування заходів на наступний навчальний рік [2, с. 74-75].

Учні, що самоорганізують свою діяльність, першочергово виявляють свою активну громадську позицію, хоч і на рівні закладу освіти, беруть участь у втіленні спільних проєктів, організовують власне дозвілля за участю педагогів, захищають власні права в освітньому середовищі, комунікуючи із адміністрацією ЗЗСО та іншими учасниками освітнього процесу (основна функція шкільного омбудсмена), а також активно співпрацюють із місцевою владою відповідно до засад молодіжної політики.

Запорукою активного та дієвого учнівського самоврядування є теоретичне підґрунтя з курсу громадянської освіти, у ході якого в здобувачів освіти повинно сформуватися вміння аналізувати, дискутувати, розуміти суспільно-політичні явища, використовувати набуті знання в практичній площині (до прикладу, у контексті захисту власних прав) та інше.

Важливою умовою практичної складової громадянської освіти є участь у проєктній діяльності, яка сприяє формуванню громадянської активності здобувачів освіти, навчає створювати цілісний продукт, визначати проблему та шляхи її вирішення. Такий вид проєктної роботи може використовуватися як у межах класу, так і в рамках учнівського самоврядування, що сприятиме більшій долученості до створення проєкту. Розглянемо практичні кейси: учні можуть реалізувати свої напрацювання в межах міжнародних програм USAID «DOBRE», Caritas Austria, British Council та інші. Більшість із програм міжнародних благодійних організацій спрямовані на розвиток ініціативності школярів, їхньої громадянської активності в межах власного населеного міста та набуття практичного досвіду реалізації власної ідеї.

Однак, на думку науковців, сьогодні практична складова громадянської освіти проходить здебільшого в межах співпраці закладів освіти із

громадськими організаціями (вітчизняними чи міжнародними), однак не відбувається належної спільної діяльності між представниками освіти та органів державної влади, особливо на місцевому рівні [1, с. 171].

Розуміємо, що співпраця закладів освіти у формі втілення учнівських проєктів у межах міжнародних програм є не тільки вагомим інструментом набуття громадянських компетентностей чи формування ініціативності, а й шляхом репрезентації України на міжнародному рівні, підняття питання воєнних злочинів росії, висвітлення освітніх проблем України в умовах російсько-української війни та ін.

Порушуючи проблему військової агресії рф, варто виокремити наступний напрям реалізації громадянської освіти – волонтерство. Така форма діяльності сприяє соціальній згуртованості, розвитку комунікативних навичок, формуванню самовизначеності та деякою мірою професійних умінь.

Волонтерство як вид діяльності учнів полягає не тільки в матеріальній допомозі ЗСУ чи волонтерським організаціям, а й у реалізації соціальної активності здобувачів освіти: робота із соціально незахищеними групами населення (внутрішньо переміщені особи, люди поважного віку), зооволонтерство, ековолонтерство та ін.

Український педагог І. Хворостяний зазначає, що в багатьох європейських державах волонтерська діяльність є обов'язковою для здобувачів освіти, а в деяких країнах є вимога, коли для того, щоб отримати свідоцтво про здобуття певного рівня освіти, здобувач має реалізувати певну кількість годин, відведених на волонтерство [6].

Таку практичну реалізацію громадянської освіти можливо навіть інтегрувати в навчальний предмет. До прикладу, під час вивчення теми «Сталий розвиток» у 10 класі можна провести екоакцію, спрямовану на створення чистого довкілля в населеному пункті. До цієї волонтерської діяльності доцільно й залучити органи міської влади, що буде відповідати практичному закріпленню розділу «Взаємодія громадян і держави в досягненні суспільного добробуту».

Отже, має бути єдність теоретичного та практичного аспекту реалізації громадянської освіти в ЗЗСО: з одного боку – це викладання курсу громадянської освіти, яке покликане сформуванню низку ключових та предметних компетентностей, а з іншого – це практичне втілення учнями набутих знань у формі учнівської активності з організації власного врядування, долучення до проєктної та волонтерської діяльності. Важливо, аби реалізація громадянської освіти в ЗЗСО не відбувалася роз'єднано: теорія викладалася без практики, а практика відбувалася без теоретичного підґрунтя. Тільки ці два аспекти у взаємозв'язку в змозі сформувати в здобувачів освіти якісну активну громадянську позицію, національну свідомість, ініціативність та соціальну компетентність, а відтак створити нову генерацію молодих громадян, які на далі розвиватимуть державу у векторі євроінтеграційних процесів.

Література:

1. Грищенко С., Єфремова О., Грищенко О. Партнерство закладів вищої освіти та інститутів громадянського суспільства в процесі громадянської освіти. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (26 листопада 2024 р., м. Ніжин)*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 171–173.
2. Липка Н. Соціально-педагогічна програма розвитку громадянськості старшокласників у ЗЗСО. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (25 травня 2023 р., м. Ніжин)*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С. 74–75.
3. Пометун О. Навчання історії й громадянської освіти як чинник формування національної й громадянської ідентичності учнів в умовах війни та повоєнного розвитку України. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 2. С. 62–72.
4. Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023-2025 роках. Постанова Кабінету Міністрів України. URL: <https://surl.li/bbcgty> (дата звернення: 04.02.2025).
5. Рябовол Л. Шкільна громадянська освіта як чинник утвердження громадянської ідентичності учнів. *Український педагогічний журнал*. 2024. №3. С. 111–119.
6. Як зробити волонтерство частиною освітнього процесу/ Веб-ресурс НУШ. URL: <https://surl.li/kukzpz> (дата звернення: 05.02.2025).

Кратюк Ю. В.,
здобувачка вищої освіти бакалаврського рівня
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

*Кінд-Войтюк Н. В.,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри історії України та археології
Волинського національного університету
імені Лесі Українки*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ НА УРОКАХ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Актуальність застосування ментальних карт на уроках громадянської освіти зумовлена потребою розвитку критичного мислення, аналітичних навичок і вміння структуровано працювати з інформацією. Розглядаючи історичні аспекти використання ментальних карт, варто згадати, що стародавні греки вже використовували асоціативну техніку, відому як «локальна мнемоніка», більше 2000 років тому. Метод візуалізації інформації вперше застосував філософ Порфирій Тіросський ще у III ст. н. е., прагнучи зрозуміти концепції Аристотеля. Основні правила асоціативної мапи були розроблені професором Джозефом Новаком. Творцем терміну є Девід Осубел. Надалі ідею створення ментальної карти розвинув психолог, консультант з питань освіти та інтелекту – Тоні Бьюзен [9, с. 30]. Вчений досліджував фізіологічні та психологічні особливості роботи лівої і правої півкуль головного мозку [5, с. 186]. За словами Тоні Бьюзена, читання сторінки зверху вниз і зліва направо видається нашому мозку штучним, оскільки він влаштований так, що сприймає інформацію нелінійно і відразу [2].

Ментальна карта – це діаграма, яка показує слова та ідеї, завдання чи будь-які елементи, розподілені радіально довкола головної ідеї чи слова. Ця техніка заснована на принципі «радіантного мислення», яке є різновидом асоціативного мислення. Центральний об'єкт є відправною точкою створення асоціацій. Завдяки цьому ментальна карта може безмежно розширюватися та поповнюватися [1, с. 37]. Існує безліч інтернет-ресурсів та програм для побудови ментальних карт. Найбільш популярні та зручні онлайн програми для побудови ментальних карт, які сприятимуть ефективнішому вивченню

громадянської освіти школярами: Canva, Coggle, Freemind, Bubbl.us, WiseMapping, iMindMap, Mindomo, Free Mind Map. Учні можуть вибрати ті з них, які найбільше відповідають їхнім потребам та вимогам. Також доцільно навчати їх малювати інтелект-карти вручну на аркушах паперу, дошці чи зошиті.

Інтелект-карти завдяки своїй структурі допоможуть учням зрозуміти та узагальнити отриману інформацію, що сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу. Насамперед, йдеться про фокусування на вузлах. Кожний черговий вузол інтелектуальної карти, передусім якщо він виокремлений кольором і піктограмою, є новим центром асоціації. В результаті чого відбувається фокусування на центрі композиції, що полегшує запам'ятовування. Заразом, це візуально яскраві асоціації. Правильна логіко-естетична побудова викладу матеріалу з громадянської освіти сприятиме кращому запам'ятовуванню.

Записувати інформацію легше та швидше, і це можна зробити в меншому масштабі. Прочитавши карту, можна прослідкувати зв'язки в інформаційному блоці, логіку та структуру. Коли ми використовуємо інтелектуальні карти, ми беремо участь у творчому процесі та використовуємо весь свій потенціал, оскільки ми застосовуємо обидві півкулі головного мозку. Ми запам'ятовуємо інформацію миттєво, з кращою якістю та більшою кількістю.

Інтелектуальні карти доречно застосовувати у викладанні громадянської освіти на різних етапах уроку. На початку уроку, щоб пригадати попередній матеріал і встановити зв'язок із новою темою, інтелектуальна карта допоможе учням структуровано відобразити вже наявні знання. Це створює основу для кращого сприйняття нової інформації. Інтелектуальні мапи допоможуть візуалізувати важливість теми. Наприклад, під час вивчення теми «Права людини» учні мають змогу створити карту з прикладами порушень прав та їх наслідків, що підкреслить актуальність і важливість знань з громадянської освіти. Під час вивчення нового матеріалу учні здатні поступово створювати

інтелектуальну карту, додаючи ключові поняття та приклади. Це сприятиме структурованому викладу та легкому засвоєнню матеріалу, оскільки карта наочно показує логічні зв'язки між елементами.

Після вивчення теми учні можуть використовувати інтелектуальні карти для узагальнення інформації, виявлення головних ідей та ключових понять. Це допоможе систематизувати матеріал з громадянської освіти. На завершальному етапі уроку учні мають можливість створити асоціативну карту, яка підсумовує їхнє розуміння теми, фіксуючи ключові моменти та власні висновки. Це корисно для розвитку навичок критичного мислення. Крім того, учням варто запропонувати створити інтелектуальну карту як домашнє завдання для підготовки до наступного уроку або для повторення матеріалу. Це допоможе їм краще закріпити у пам'яті вивчений матеріал.

Цікавим завданням для учнів може стати створення ментальної карти, яка ілюструє причинно-наслідкові зв'язки. Для цього пропонується використовувати стрілки або лінії, щоб показати, які чинники спричинили певні події та як вони вплинули на подальший розвиток подій. Це допоможе не лише зафіксувати інформацію, але й краще її зрозуміти, що сприятиме довготривалому збереженню в пам'яті.

Корисним буде створення двох ментальних карт для порівняння різних аспектів. Наприклад, порівняти форми державного устрою, політичні режими чи обов'язки людини та громадянина. Порівняння за допомогою ментальних мап надає можливість вийти за межі простої пам'яті про факти й перейнятися сутністю кожного аспекту. Це важливо для таких тем, як свобода слова чи верховенство права, де важливо не тільки запам'ятати терміни, а й зрозуміти їхню роль у суспільстві.

Вчитель може використовувати ментальні карти, щоб підготувати учнів до рольових ігор або дебатів на теми громадянської освіти. Така карта може містити основні факти, аргументи різних сторін та контекст для обговорення.

Ментальна карта надає можливість створювати зв'язки між аргументами та фактами, що полегшує пригадування потрібної інформації під час дебатів.

Асоціації, які утворюються між тезами та прикладами, допомагають швидше знаходити відповідні факти й аргументи у процесі обговорення. Карта допомагає уникнути прогалин у знаннях, оскільки учні бачать всі ключові пункти і можуть підготуватися до різних можливих питань або контраргументів. Це дозволяє їм запам'ятати більше інформації і відчувати себе готовими до несподіваних запитань.

Надзвичайно корисними є вправи зі створення ментальних карт у парах або групах. Такий формат роботи задовольняє потреби учнів, коли їхній інтерес до громадянської освіти більше зосереджений на процесі, ніж на змісті. Навчальні труднощі школярів значною мірою залежать від підтримки й схвалення з боку вчителя, від емоційних аспектів навчання. Якщо вчитель лише спрямовує та перевіряє результати роботи, без заохочення ініціативності та самостійності, зацікавленість учнів до громадянської освіти може знижуватися. Тому педагогу важливо приділяти час інтерактивним методам навчання.

Ментальна карта допомагає структурувати текст для написання науково-дослідної роботи, реферату, підготовки презентації, генерації нових ідей та спільного розв'язання складних завдань [4, с. 198]. На уроках громадянської освіти інтелектуальні карти корисні для проведення «мозкового штурму». Також ментальні карти стануть у нагоді при підготовці до олімпіад.

Слід зауважити, що ментальна карта буде корисною для розробки відповіді на проблемне питання із громадянської освіти. Також учні можуть досліджувати окремі теми та представляти свої висновки у формі ментальних карт.

Отож, підсумовуючи, варто зазначити, що інтелектуальні карти є простим і сучасним інструментом для запам'ятовування матеріалу з громадянської освіти. Вони допомагають візуалізувати ключові поняття, побачити логічні зв'язки між темами та зробити навчання більш цікавим і наочним. Створення ментальних карт вимагає активної участі учнів у процесі навчання. Вони залучаються до аналізу, оцінки та відображення інформації.

Література:

1. Гавриш Н. В. Інтегровані заняття: методика проведення. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
2. Дронь В. Технологія майндмепінгу з додатком Coggle. *Географія. Науково-методичний журнал*. 2019. № 3–4. С. 18–22.
3. Найдьонова А. Інтелект-карти як інструмент ефективної роботи з інформацією: посібник для педагогів та учнів. Дніпро, 2016. 58 с.
4. Оксентюк Н. Можливості застосування ментальних карт у навчальному процесі. *Технології навчання: науково-методичний збірник*. Рівне, 2015. Вип. 15. С. 194–208.
5. Трачук Ю. Застосування ментальних карт на заняттях з дисципліни Історія України. *Сучасні тенденції розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (м. Вінниця, 29-30 березня 2022 р.)* Вінниця, 2022. С. 175-177.
6. Buzan T. Mind maps for kids. London, Harper Thorsons, 2003. p. 120.
7. Edwards B. The new drawing on the right side of the brain, London, HarperCollins, 2001. p. 320.
8. Novak, J. D. Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum, 1998. 30 p.

Лях С. Р.,
доктор історичних наук,
професор кафедри давньої і нової історії України
та методики навчання історії
Запорізького національного університету

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА У ШКОЛАХ СУЧАСНОЇ НІМЕЧЧИНИ

1. В сучасній освітній системі Німеччини те, що в Україні називається громадянською освітою, позначається цілим набором термінів, кожен з яких позначає окрему складову загального процесу соціально-політичного виховання: *politische Bildung* (політична освіта), *Demokratiebildung* (демократична освіта), *politische Pädagogik* (політична педагогіка), *Demokratie-Lernen* (навчання демократії), *Demokratiepädagogik* (демократична освіта), *demokratische Erziehung* (демократична освіта) [7, S. 36–61]. Отже, політична культура сучасної Німеччини має розлогу лексику для позначення реалій і абстракцій політичного життя, демократичних процесів, суспільних рухів, громадянського виховання молоді. Натомість політологічна лексика української мови, пройшовши багатопланові сита лінгвістичного насильства 30–50-х років, будучи позбавленою можливості збагатитися вокабуляром парламентаризму, – у

значній мірі залишається постімперською, постсовковою. Її термінологічні можливості не здатні адекватно і влучно передати усі тонкощі сучасних демократизаційних і глобалізаційних суспільних процесів. Наприклад, нашвидкуруч запозичені з англійської чи німецької поняття «мультиперспективність», «контroversійність», «багаторакурсність», «дискурсивне навчання», «свободовідповідність», «інтеркультурність» є прямолінійними кальками, звучать незграбно і важко адаптуються до щоденної мовної практики.

Наш термін «громадянська освіта» в прямому і буквальному значенні – від «громадянин», – перекладається на німецьку як *staatsbürgerliche Bildung*. Німецька шкільна справа і освітня думка знайома з цим терміном, але застосовує його тільки для ретроспективних оглядів. Сучасний підручник з політичної освіти школярів «Handbuch politische Bildung» дає таку історичну довідку: в німецькій школі масове політичне виховання школярів через окремий предмет розпочалося у Вільгельмівській імперії, і основними термінами для позначення цього тоді були «громадянська освіта», «громадянське виховання» (*staatsbürgerliche Erziehung* oder *Staatsbürgerkunde*) [4, S. 14]. Далі, стаття 148 Веймарської конституції вимагала викладання в школах громадянської освіти (*Staatsbürgerkunde Lehrfach*); найпоширенішим посібником тоді була книга «Основи громадянської освіти» («Grundlegung staatsbürgerlicher Erziehung»), яку Георг Кершенштейнер представив ще в 1901 році і яка пережила десять видань до 1931 року. З іншого боку, у НДР, де СЄПН намагалася забезпечити свою монополію на владу, з'явився предмет під назвою «Громадянська справа» (*Staatsbürgerkunde*), якому було відведено центральну роль в ідеологічній освіті. Але це те, чого якраз у сучасній німецькій школі немає.

2. Німеччина як ніяка інша країна Європи приділяє підкреслену, посилену увагу питанням політичної, громадянської, ідеологічної освіти і виховання. Мета – підтримка довгострокової стабільності відкритого

суспільства. Політичний істеблішмент, урядове керівництво і освітянська громадськість виявляють активну зацікавленість станом свідомості і настроїв молоді. При цьому архітектори «демократичного світу» занепокоєні наростанням подій і процесів, які породжують сумніви у перевагах демократії як способу організації суспільства, як успішного соціального проекту.

Зауважується, що з 2008 року, а особливо з 2015 і 2020 років, сталися події, соціальний вплив яких слід розглядати як фундаментальні виклики для загальної демократичної освіти: глобальна фінансова криза 2008 року та її далекосяжні наслідки, імміграція біженців із кризових районів Близького Сходу та Північної Африки, глобальна пандемія корона-вірусу, поширення фейкових новин. Вони призвели до політичного та емоційного розколу в суспільстві, який приблизно можна позначити терміном популізм. Вони ставлять під загрозу солідарність і відданість майбутніх поколінь демократичній політиці та демократичному способу життя. Помічається тенденція до індивідуалізації та відчуження багатьох молодих людей від нормативних і практичних вимог демократичної спільноти. Незацікавленість, апатія та іноді демонстративно культивоване невдоволення, а також поширена байдужість до вимог суспільного співіснування в демократії містять і зміцнюють тенденцію до расизму, ізоляції та антисемітизму, а також до різних форм прихованого чи явного насильства [3, S. 10–12].

Постійна наукова комісія (SWK), яка є незалежним науково-дорадчим органом Постійної конференції міністрів освіти та культури земель у Федеративній Республіці Німеччина, з усією виразністю оцінює серйозність становища: «...Демократична конституційна держава зараз зазнає тиску з різних сторін...У часи глобальних криз і внутрішніх конфліктів... школи стикаються з особливою проблемою. Зокрема тоді, коли відкрито виражаються антидемократичні, правоекстремістські, расистські, антисемітські чи інші людиноненависницькі погляди» [10, S.4–6].

Щодо подолання тенденцій «регресії демократії» влада і політиком великі надії покладають на шкільну систему. Деякі автори, спостерігаючи наполегливість і категоричність, з якою політичний істеблішмент і влада ставлять питання про політичну освіту в школі, іронічно запитують, чи не стає «демократична освіта» «протипожежною службою», «вогнегасником» для європейської ліберальної демократії [9, S. 64].

3. Освітнянська спільнота ФРН не лише змінила спрямування і зміст політичної освіти/виховання школярів, а й докорінним чином переглянула принципи процесу політичного виховання. Поворотним моментом став 1976 рік, коли у місті Бойтельсбах у Баварії на конференції за участю провідних експертів з політичної освіти були сформульовані три вирішальні принципи [4, S. 20].

1) *Überwältigungsverbot*: заборона тиснути на учня з метою індоктринації (прищеплення) «бажаних думок»; усунення всього, що перешкоджає учневі «формувати незалежне судження».

2) *Kontroversitätsgebot*: наявність дискусійності; опрацювання альтернативних точок зору і суперечливих позицій в такому самому модусі, як вони відбуваються у науці та політиці.

3) *Subjektorientierung*: навчання шукати шляхи та засоби впливу на існуючу політичну ситуацію у своїх інтересах.

Консенсус Бойтельсбаха вважається центральним і все ще чинним консенсусом політичної освіти, особливо в державних школах.

На цих позиціях розгорнуло свою діяльність створене у 1999 році «Товариство політичної дидактики та політичної освіти молоді та дорослих» (GPJE). У своєму проекті «Національних освітніх стандартів для викладання предметів у політичній освіті в школах» (2004) GPJE представило потужний опис цілей і завдань політичної освіти. Активним є також «Німецьке товариство демократичної освіти» (*Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik*, DeGeDe). З 2012 року видається «Щорічник демократичної освіти» (*Jahrbuchs für Demokratiepädagogik*).

6 березня 2009 року Постійна конференція міністрів освіти та культури земель у Федеративній Республіці Німеччина (КМК) визнала за доцільне прийняти окрему декларацію про «Зміцнення демократичної освіти». КМК запропонував широкий спектр спеціалізованих тем і міжшкільних заходів, щоб зробити демократію відчутною на місцевому рівні та в школах. 11 жовтня 2018 року КМК знову підняв тему демократичної освіти в одноголосно прийнятій резолюції та проголосив «демократію як мету, предмет і практику історико-політичної освіти та виховання в школах» [1].

З 2008 року виходить щоквартальний журнал «Geschichte für heute – Zeitschrift für historisch-politische Bildung» – «Історія для сьогодення – журнал історико-політичної освіти», що видається Федеральною асоціацією вчителів історії в Німеччині. Його тематичні випуски промовисто свідчать про напрями інтегрування історичної освіти до справи політичного виховання молоді, наприклад: 2/2025 «Розширення перспектив: глобальна історія замість європоцентризму?» (ідея переосмислення навчальної програми з історії з точки зору глобальної історії); 4/2023 «Вразливі факти» (критичний розбір політичного маніпулювання минулим з метою пропаганди та героїзації політичних спільнот); 1/2023 «Німецька імперія – новий погляд на минуле» (огляд останніх дебатів про імперію та її місце в історії Німеччини); 1/2022 «Суспільствознавство – модний предмет?» (про ейфорію і скепсис щодо міжпредметної інтеграції).

5. Наші колеги в Німеччині не лише чітко уявляють мету і завдання політичної освіти/виховання, але й мають чітке уявлення про стан справ у цій галузі – через серію спеціальних досліджень, опитувань, зрізів тощо. Хоч самі вони вважають наявні дані недостатньо детальними. Так, проведене у 2019 р. опитування учнів 9-го класу виявило, що 6,4% дотримувалися правих екстремістських і 1,5% – ісламістських екстремістських поглядів. Антимусульманські та антисемітські настрої серед учнів були досліджені в репрезентативному дослідженні в Нижній Саксонії: понад 13% учнів

дев'ятих класів, опитаних у 2017 році, погодилися з твердженням, що мусульманам слід заборонити сповідувати будь-яку форму релігії в Німеччині, і майже 40% сказали, що вони матимуть проблеми з переїздом до регіону, де більшість людей є мусульманами. Майже одинадцять відсотків опитаних молодих людей сказали, що не вважають німецькі злочини проти євреїв жахливими. Трохи менше чотирьох відсотків вважали, що євреї мали надто великий вплив, і більше п'яти відсотків погодилися з твердженням, що євреї не були абсолютно невинними у їх переслідуваннях [10, S. 12].

Виявлено, що поширенню екстремістських настроїв значно сприяють відеоплатформи та чат-програми. Сім відсотків опитаних молодих людей представляють групу ризику. Цій групі, а також групі так званих наївних людей (49% респондентів) часто бракує навичок розпізнавати тонкі пропагандистські стратегії та фейкові новини. Все більшу роль у політичній інформації відіграє TikTok. У Німеччині кожна четверта молода людина вже використовувала TikTok для отримання інформації у 2022 році. Це є проблемою, оскільки в цій мережі майже одна п'ята результатів пошуку містить дезінформацію [10, S. 13].

В сьогоденній педагогічній думці автори не лише постулюють принцип дієвості в «демократичній освіті», а й самі демонструють наявність незалежної критичної думки і позиції. Вони без компліментарності аналізують урядову політику, оцінюють політичний режим, а особливо – відверто говорять про виклики, загрози, суперечності, конструктивні перекося в суспільстві.

6. Як стверджує Постійна наукова комісія (SWK) при Постійній конференції міністрів освіти та культури ФРН, основою демократичної освіти в школі є викладання «історико-політичних предметів», які є центральними для обґрунтованого обговорення політичних процесів і соціальних конфліктів [10, S. 6].

Історія здебільшого продовжує викладатися як окрема дисципліна. Але зміст цього шкільного предмету все щільніше наповнюється

суспільствознавчим змістом. Регулюючим інструментом при цьому виступає компетентнісний підхід до організації навчання. Так, діючий Базовий навчальний план для середньої школи з історії у землі Північний Рейн-Вестфалія серед набору компетентностей особливо виділяє «компетентність дії» (*Handlungskompetenz*) і пояснює: «Сфера впливу компетентності дії включає в себе навички, необхідні для того, щоб процеси та результати історичного мислення працювали в повсякденному житті... включає здатність рефлексувати власну історичну свідомість... Учні піддають критичному аналізу свої уявлення про себе, про інших людей і про світ, у якому вони зараз живуть, і про орієнтування щодо майбутнього... розвивають схильність до дії...» [5, S. 36].

Концепція мультиперспективності, яка розуміє історію як погляд з певних позицій, вважається фундаментальним дидактичним принципом викладання історії. Мається на увазі, що для ефективної та конструктивної роботи з різними точками зору важливо структурувати уроки в сенсі діалогових дискусій у класі.

В переліку компетентностей слід перш за все виділити компетентність ціннісного судження (*Werturteilskompetenz*), яка є результуючою, адже вона полягає в здатності оцінювати історичні контексти та історико-культурні інтерпретації з позицій діючих цінностей і норм. Компетентність політичного судження – це здатність виробити незалежну позицію чи оціночну думку щодо політичного питання та/або політичного суб'єкта щодо спірного питання, вміння обґрунтовувати це за допомогою категорій легітимності та ефективності, які покликані гарантувати, що представлені позиції є загалом виправданими, дискурсивними і, таким чином, фундаментально зрозумілими для кожного [8, S. 44].

Серед цінностей називаються цінності рівної свободи та рівної гідності всіх громадян, демократичні цінності (рівність, емансипація, солідарність, справедливість і свобода).

Точкою відліку для демократичної освіти (*Demokratiebildung*) є

здатність громадян розуміти, розмірковувати, змінювати, критикувати та формувати існуючий порядок у спосіб, який вони самі вважають належним. Іншими словами, навчання демократії не може бути конформістським (*affirmativ*) – воно обов’язково має бути критичним [3, S.64-65]. Зрілість є тим ресурсом, який робить громадян здатними до демократії.

Разом з тим, окремі дослідження вказують на те, що на уроках повсякденної історії багато дискусій у класі не досягають якості, необхідної для повного використання їхнього навчального потенціалу. Часто домінують короткі шаблони запитання-відповідь. Часто використовуються запитання, які стимулюють прості відповіді та не мають потенціалу для когнітивної активації. Аналіз шкільних підручників також показує, що все ще переважають закриті наративи замість зіставлення розбіжностей в інтерпретаціях [10, S. 17].

Не менш потужним засобом політичного виховання, ніж викладання окремих дисциплін суспільствознавчого спрямування, вважається інтегрування програми політичного виховання у традиційні окремі шкільні предмети.

Наприклад, комплексна програма трьох навчальних предметів – географії, історії та суспільствознавства – для шкіл землі Рейнланд-Пфальц, розроблена і у 2021 та 2022 роках на багатьох фахових круглих столах, робочих зустрічах, слуханнях та на двох симпозіумах, подається одним пакетом зі спільним методологічним супроводом, детально продуманою системою міжпредметних зав’язків, а також взаємно інтегрованими розподіленими синхронно узгодженими світоглядними сюжетами [6].

У багатьох землях, особливо в негімназійних школах на початковому рівні середньої школи, створені комбіновані суспільні предмети, які, окрім політики та історії, звертаються до інших суспільних дисциплін (наприклад, соціологія, географія, економіка, іноді також релігієзнавство). Ці комбіновані предмети мають такі назви, як політична освіта (*Politische Bildung*), дослідження громадянського суспільства (*Gemeinschaftskunde*),

соціальні науки (*Sozialkunde*), соціальні дослідження (*Gesellschaftslehre*), світ-час-суспільство (*Welt-Zeit-Gesellschaft*) чи дослідження світу (*Weltkunde*) [10, S. 14–15].

При цьому «соціальна наука» (*Sozialwissenschaft*) розуміється як група дисциплін, «які мають справу з порядком і організацією людського співіснування». Так само предметну область навчальної галузі «Суспільствознавство» (*Soziale Studien*) розуміється як «соціальне співіснування людей». Цикл дисциплін соціального спрямування зосереджений на регулюванні фундаментальних питань і проблем соціального співіснування в цілому, зокрема в політиці, суспільстві, економіці та праві, і включає знання з політології (*Politikwissenschaft*), економіки (*Wirtschaftswissenschaften*), соціології (*Soziologie*) та культурології (*Kulturwissenschaften*). Ці дисципліни працюють з набором міждисциплінарних або трансдисциплінарних загальних термінів, концепцій, принципів, припущень та ідей, таких як актор, загальне благо, інститут, влада, ринок, норма, порядок, держава, система, обмін і конкуренція (*Akteur, Gemeinwohl, Institution, Macht, Markt, Norm, Ordnung, Staat, System, Tausch und Wettbewerb*).

Розглянемо один з конкретних варіантів. Внутрішня навчальна програма з предмету «Суспільні науки» (*Sozialwissenschaften*) в гімназії Essen-Überruhr заснована на рекомендаціях і навчальних програмах для середніх шкіл землі Північний Рейн-Вестфалія (базова навчальна програма для предмета суспільні науки, середній рівень II, Міністерство шкільної та подальшої освіти землі Північний Рейн-Вестфалія). Цей предмет викладається в Essen-Überruhr Gymnasium на першому ступені середньої школи в 7, 8 і 9 класах, а також на другому рівні середньої школи. Предмет поділяється на три наукові піддисципліни: політологія, соціологія та економіка. Автори програми визначають цей предмет («Суспільні науки») як інтеграційний, який знаходиться в контексті трьох наукових дисциплін – політології (*Politikwissenschaften*), соціології та економіки. Передбачається,

що він сприяє розвитку власної ідентичності, формує сприйняття конфліктів як норми в умовах різноманіття людських інтересів і цінностей у демократичному та плюралістичному суспільстві, орієнтує на вирішення суперечностей через демократичні процедури формування думки та прийняття рішень, через критичні дискусії на всіх рівнях. Цей навчальний предмет покликаний виховувати емпатію та солідарність, соціальну відповідальність. У процесі вивчення соціальних наук учні набувають навичок структуровано інтерпретувати складні політичні, соціальні та економічні контексти, проблеми та конфлікти, набувають здатності описувати дилеми та конфлікти та мати справу з протиріччями, умовностями, ймовірностями та ризиками, які в них містяться. Відповідно до цієї програми уроки на обох рівнях середньої школи є компетентнісно-орієнтованими. Центральними і обов'язковими серед них є: предметна компетентність (*Sachkompetenz*), компетентність судження (*Urteilskompetenz*), методологічна компетентність (*Methodenkompetenz*) і компетентність дії (*Handlungskompetenz*).

При всьому цьому Постійна наукова комісія при КМК зауважує, що запровадження демократичної освіти як міждисциплінарного принципу навчання в цілому по країні реалізовано лише частково. Особливим викликом для вчителів є обговорення актуальних політичних криз і конфліктів, яких вони часто уникають. Помилкове уявлення про те, що вчителі повинні діяти політично нейтрально на своїх уроках, є перешкодою для відповідних педагогічних дій у сенсі демократичної освіти в школах. Позитивним є те, що більшість учнів підтверджують, що їхні вчителі іноді або часто представляють різні точки зору (Північний Рейн–Вестфалія – 76 відсотків; Шлезвіг-Гольштейн – 73 відсотки). Актуальні теми також розглядаються на уроках політики (Північний Рейн-Вестфалія – 70 відсотків; Шлезвіг-Гольштейн – 72 відсотки). Разом з тим від 30 до майже 40 відсотків студентів у Північному Рейні-Вестфалії та Шлезвіг-Гольштейні заявили, що їх рідко або ніколи не запрошують розглядати різні точки зору

на суперечливу тему у класі, обговорювати протилежні думки, шукати інформацію з різних точок зору або відповідати на контраргументи [10, S. 18, 27].

7. Наскільки ж інтенсивно здійснюється політичне навчання через навчальні предмети? Яке місце громадянознавчі/демократизаційні дисципліни займають у навчальних планах?

Спеціальне письмове опитування учнів 9–13 класів 99 шкіл різних типів у 15 федеральних землях показало, що політична освіта є невід’ємною частиною всіх типів шкіл і класів. Однак існують помітні відмінності залежно від типу школи, які засвідчують нерівний доступ до політичної освіти. За словами 59 відсотків гімназистів, вони мають дві години політичної освіти на тиждень; про це повідомили лише 33 відсотки опитаних в інших загальноосвітніх школах 9–10 класів. У професійно-технічних школах 59 відсотків опитаних повідомляють, що їм пропонують лише одну годину уроків політики на тиждень [1].

Аналіз окремих навчальних програм показує, що на політичний та історичний зміст загальної освіти витрачається значно менше годин, ніж на природничий. При цьому спостерігаються значні відмінності як між федеральними землями, так і між різними типами шкіл (професійно-технічними і загальноосвітніми школами). Наприклад, кількість годин, виділених для середніх шкіл у гімназіях, коливається від однієї до восьми годин на тиждень. У той час як політична освіта майже завжди включена в розклад старших професійно-технічних шкіл, кількість годин у гімназіях коливається від нуля до 7,5 годин. У негімназійних школах на молодшому середньому рівні частка загальної кількості годин на тиждень коливається від двох до дев’яти годин [10, S. 15].

8. Ще одним важливим напрямом здійснення політичної освіти вважається створення демократичного клімату навчання. Це означає, що такі цінності, як толерантність і повага, солідарність і самоорганізація повинні бути основою взаємодії між вчителями та учнями, а також між

учнями у класі. Кожен навчальний предмет має ґрунтуватися на засадах виховання готовності до співпраці, критичних здібностей і зрілості. Демократичний навчальний клімат також означає, що учні з усіх предметів повинні відчувати, що їхня власна думка цінується, і що вони можуть відкрито суперечити своїм учителям, якщо це необхідно. Відкритий для дискусій клімат у класі також позитивно впливає на відчуття політичної ефективності і, таким чином, опосередковано впливає на політичну активність [10, S. 36].

Також демократична шкільна культура передбачає наданням учням і батькам можливості брати участь у прийнятті шкільних рішень.

Нарешті, політична освіта провадиться через так зване навчання через залучення (*Learning through Engagement, Lernen durch Engagement* – LdE), яке передбачає широке залучення школярів до різноманітних форм громадської активності. Формами такої участі виступають Учнівський парламент чи Учнівська рада, форуми, круглі столи, асамблеї та низові демократичні конференції, класні ради та раунди переговорів. Учнім надається право голосу право голосу в закупівлі школою книжок та ігрових матеріалів. Вони залучаються до розробки дизайну оформлення класної кімнати і шкільного двору. Учні ведуть шкільну газету/шкільний веб-сайт/шкільне радіо.

Таким чином, громадянська освіта в сучасній Німеччині провадиться відповідно до вимогливої, але гнучкої стратегії складного поєднання провідних принципів, технологічної визначеності, здорового глузду і довіри. Цей політично заряджений сегмент освітньої системи вибудовується без парадності і надмірного пафосу. Ґрунтуючись на високих принципах і ідеалах, творці і координатори процесу політичного виховання переводять їх у життєву площину щоденних практик і реальних потреб кожного громадянина. Вдається знайти баланс між масштабом загальних завдань і прагматикою життєвої повсякденності, уникаючи формалізму, декларативності та індокринації.

Широка і реальна академічна свобода місцевих органів управління освітою і окремих шкіл врівноважується чіткими критеріями оцінювання результатів. Провідним механізмом визначення ефективності освітнього процесу є компетентнісний підхід. При цьому перелік цінностей, якостей, компетентностей є компактним, що дозволяє зосереджуватися на кінцевому якісному результаті. В цілому все зводиться до виховання громадянина толерантного і дієвого одночасно.

Політична освіта/виховання реалізується по чотирьох напрямках: 1) імплементація політологічних громадянознавчих ідей у класичні навчальні предмети – історію, географію, правознавство; 2) створення «гібридних» комплексних дисциплін з поєднанням соціології, політології, політекономії, релігієзнавства; 3) створення «демократичної» атмосфери в освітньому процесі; 4) «демократія дії» – залучення учнів до практичної діяльності громадського значення.

Проблеми, сумніви, помилки не приховуються і активно обговорюються. Судячи з усього, найбільші проблеми виникають з організацією опрацювання суперечливих гострих тем суспільного життя в режимі дискусії, в той час як досягнення у створенні атмосфери рівноправності і партнерства у взаєминах вчителів з учнями і учнів між собою є найбільш помітними. Учителство скаржиться на брак аудиторного часу, на перевантаження навчальних програм політологічними конструкціями, висловлює побоювання, що історія втратить свою самобутню фахову сутність. Навпаки, діячі наукового педагогічного олімпу відзначають брак спеціальної громадянознавчої підготовки вчителів фахових дисциплін. Але самокритичність, відвертість, соціальна відповідальність учителів – у поєднанні з повагою і довірою до їхньої місії – дозволяють рухатися наміченим шляхом.

Література:

1. Achour S., Wagner S. Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben“ Ergebnisse einer bundesweiten Studie zur politischen Bildung und Demokratiebildung

- an Schulen. *Die Deutsche Schule*. 112. Jahrgang 2020. Heft 2. S.143–158. URL: <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.03> 2020 Waxmann
2. Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratie_erziehung.pdf
3. Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, 2022.
4. Handbuch politische Bildung. Herausgegeben von Wolfgang Sander und Kerstin Pohl. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 2022.
5. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Heft 3407 1. Auflage 2019. S.36. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_2019_06_23.pdf
6. Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Mainz: Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2022.
7. Röken G. Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung. *Politisches Lernen*. 2020. Nr. 3-4. S.36-61. URL: <https://budrich-journals.de/index.php/pl/article/view/38846/33081>
8. Schulpraxis Demokratiebildung. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, 2023.
9. Sendzik, N., Mehnert, U., & Helbig, M. (2024). Feuerwehr der Demokratie? Politische Bildung als Unterrichtsfach an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis 2019 (LI fBi Working Paper No. 114). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2024.
10. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn: Geschäftsstelle der SWK, 2024. URL: <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>

Ратушняк Н. М.,
старша викладачка кафедри теорії та
методик суспільно-гуманітарних дисциплін
Хмельницького ОІППО імені Анатолія Назаренка

ПЛАТФОРМА NEARPOD У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: СПОСОБИ ВИКОРИСТАННЯ

Актуалізується проблема навчання вчителів щодо використання платформи Nearpod під час викладання дисциплін громадянської та історичної освітньої галузі у базовій та старшій школі. Описано алгоритм використання платформи вчителем та здобувачами освіти, запропоновано онлайн-ресурс для здійснення перекладу англomовного контенту на платформі, а також відеоматеріали для педагогів щодо роботи на ресурсі Nearpod.

В умовах воєнного стану особливої актуальності набуває питання рівного доступу до якісної освіти, забезпечення шкіл безкоштовними цифровими освітніми ресурсами, які можна було б використовувати під час змішаного та дистанційного навчання. До таких ресурсів можна віднести онлайн-платформу Nearpod, яку можна використовувати під час навчання в закладах загальної середньої освіти.

За версією Центру навчання й ефективності технологій (Centre for Learning and Performance Technologies), засновницею якого є Дхейн Харт, навчальна онлайн платформа Nearpod входить до списку 200 найкращих сучасних інтерактивних інструментів навчання. Експертами EdTech 2017 р. в галузі освіти, навчання й нових технологій він внесений у список 68 найкращих перевірених інструментів, без яких не може обійтися вчитель, і в цьому рейтингу Nearpod справедливо посідає перше місце [4].

За допомогою платформи вчитель має можливість створювати інтерактивні презентації, які допомагають учням активно залучатися до освітнього процесу. Платформа стане у нагоді для організації ефективної онлайн-комунікації під час дистанційної роботи та в режимі офлайн (синхронно). Цікавий функціонал програми перетворює звичні презентації у гейміфіковані інтерактиви та справжнісінькі комп'ютерні ігри.

У сучасних здобувачів освіти ключовими засобами взаємодії з навколишнім світом є гаджети та девайси (спілкування у соціальних мережах, перегляд фільмів, прослуховування музики тощо). Залучення новітніх інтернет-технологій в освітній процес дозволить ефективно взаємодіяти з учнями у зручному для них форматі [2].

Онлайн-платформа Nearpod дає таку можливість, а саме створювати презентації до занять і ділитися ними з учнями за допомогою, зокрема, мобільних телефонів. Для цього необхідно надіслати код презентації, а здобувачі освіти підключаються до неї через мобільні телефони без попередньої реєстрації на платформі.

Розглянемо алгоритм реєстрації та роботи вчителя й учнів на платформі.

Для освітян є сторінка реєстрації <https://nearpod.com/>, де потрібно обрати безкоштовну версію «для вчителів», ввести електронну пошту та створити пароль або ж зареєструватися через Google акаунт. Домашня сторінка порталу Nearpod містить конструктор уроків, які створені спільними зусиллями розробників і педагогів. Платформа англomовна, проте опанувавши нескладний інструмент, можна з легкістю створювати власні уроки та використовувати готові, а в особистій бібліотеці зберігатимуться усі завдання та аналітичні звіти з результатами досягнень здобувачів освіти [2].

Детальніше про процес реєстрації вчителів на платформі, навігацію на ресурсі, створення курсів, запрошення учнів, призначення симуляцій та їх проходження пропонуємо у навчальних відео колег, на які можна перейти за QR-кодами (рис. 1).



Рис. 1. QR-коди навчальних відео щодо роботи на платформі Nearpod [1; 3]

Онлайн-платформа надає два режими доступу – для учнів і для вчителя. Режим вчителя дозволяє створювати навчальні презентації, наповнювати їх необхідним контентом і ділитися ними з учнями. Продукт, що створює вчитель, може нести в собі інформативну, навчальну функцію для демонстрації нового матеріалу або контролюючу, а може поєднати усі відразу. Це залежить від того, які цілі матиме вчитель і які інструменти вибирає для подачі / збору інформації в своїй презентації [2].

Перед створенням власної розробки, у бібліотеці можна ознайомитися з напрацюваннями інших колег та розпочати роботу з використання готових матеріалів: презентацій, текстів, PDF документів тощо – їх можна завантажити чи перетягнути до конструктора. Також легко можна створити слайд у самій програмі.

Безкоштовна версія з мінімальним набором необхідних інструментів (платна – функціонал розширений) дозволяє завантажувати зображення,

графіки, діаграми, аудіо та відео файли, створювати опитування, вікторини, тести та голосування, є можливість використання відкритих питань для того, щоб учні могли самовиражатися, а також присутній інструмент «дошка», де можна графічно зобразити необхідну інформацію [1].

Важливим та актуальним є те, що онлайн-платформа Nearpod надає можливості співпраці вчителя та учнів. Безкоштовна версія Nearpod дозволяє запрошувати до участі в сесії онлайн до 30 учнів, в тому числі тих, які на даний час знаходяться не в класній кімнаті. Платна версія Nearpod Gold пропонує трішки більше можливостей: створення слайд-шоу, вставка відеофайлів, написання вікторин, відкриті питання, інструменти для малювання, додавання графіків і діаграм [5]. Все це дозволяє зробити урок по-справжньому інтерактивним, адже кожен учень захоплено виконує завдання за допомогою свого мобільного телефону, а вчитель при цьому відразу бачить результат і можете приділити кожному належну увагу.

Окрім того, на онлайн-платформі є можливість використовувати більше відкритих питань у презентації, які спонукають учнів до вивчення теми і висловлення власної думки. Вчитель може самостійно створити або додати завдання з інших серверів, щоб під час уроку здобувачі освіти мали можливість прикріпити свій контент: зображення, покликання на сайт. Це може бути приводом для насичених дискусій і засобом проявити себе, адже одна з переваг використання інтерактивних презентацій, зокрема, у базовій школі відповідно до концепції «Нова українська школа» полягає в тому, що висловити власну думку і бути почутим може кожен [2].

На відміну від популярних інструментів для інтерактивних презентацій, Nearpod не залежить від інших додатків. Брати участь в сесіях можна з будь-якого пристрою і з будь-якої платформи: iOS, Android, Windows Phone. Ще одна корисна функція – домашнє завдання. Працювати з презентацією в такому режимі учні можуть самостійно, не підключаючись до загальної сесії [5].

Тож, на початку використання платформи потрібно обрати один із п'яти

варіантів роботи:

- *моя бібліотека* – доступ і запуск уроків, презентацій, вікторин, які були створені вчителем або запозичені з колекції додатку;
- *дослідження* – можливість знайти готові уроки з різних предметних областей;
- *приєднатися* – використання Nearpod для роботи учнів;
- *create* – конструктор уроків, презентацій, вікторин;
- *reports* – звіти, де вчитель може побачити результати роботи учнів по кожному уроку.

На базі Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. А.Назаренка в рамках курсів підвищення кваліфікації проводиться навчання по роботі на платформі Nearpod для вчителів, які викладають дисципліни громадянської та історичної освітньої галузі у базовій та старшій школі, зокрема з платформою знайомляться вчителі історії, громадянської освіти, правознавства та інтегрованих курсів. Їх долучають у ролі здобувачів освіти до створених на платформі матеріалів та пропонують пройти низку симуляцій (рис. 2).

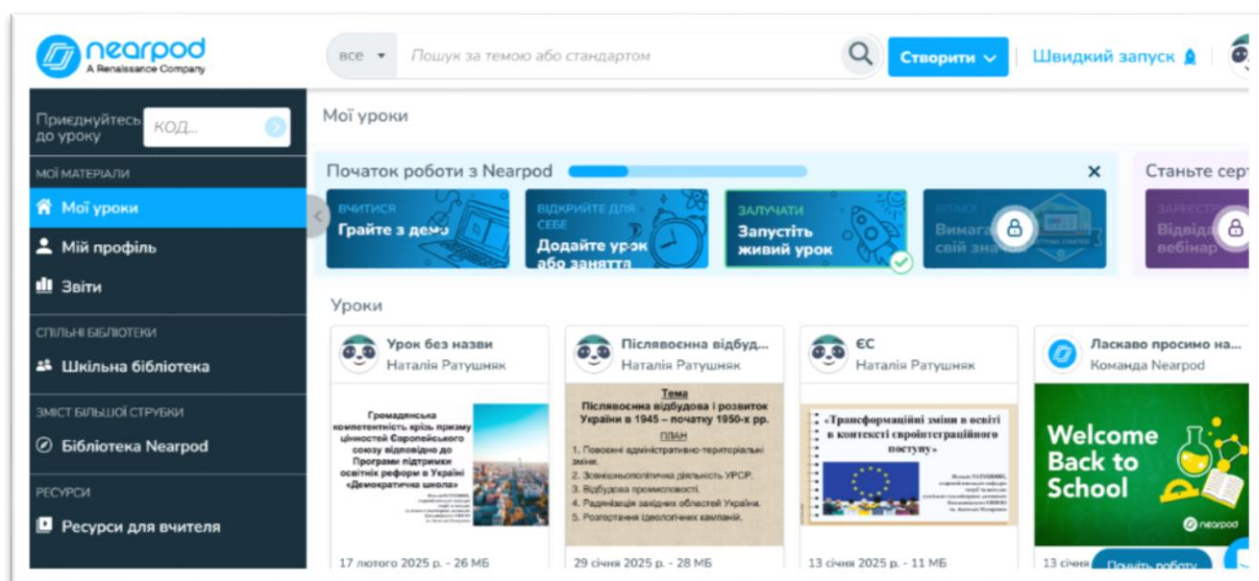


Рис. 2. Навчальні матеріали для синхронного навчання вчителів громадянської та історичної освітньої галузі

Так, наприклад, на семінарському занятті з навчального модулю «Ціннісно-сміслові основи професійної діяльності педагога. Розвиток загальних компетентностей» з теми «Громадянська компетентність крізь призму цінностей Європейського союзу» відповідно до Програми підтримки освітніх реформ в Україні «Демократична школа» на платформі Nearpod були розглянуті основні складові реалізації реформи у сфері освіти щодо розвитку громадянської компетентності учнів базової та старшої школи крізь призму цінностей ЄС. Враховуючи специфіку проведення занять, робота над слайдами проводиться не у формі розповіді або коментування викладача, а у формі евристичної бесіди, завдань, які спрямовані на здійснення аналізування та порівняння [4].

Презентація супроводжується виконанням тестових завдань закритої форми з вибором одного варіанта відповіді. Загальний звіт про проходження курсистами «сесії» представлений на рис.3.

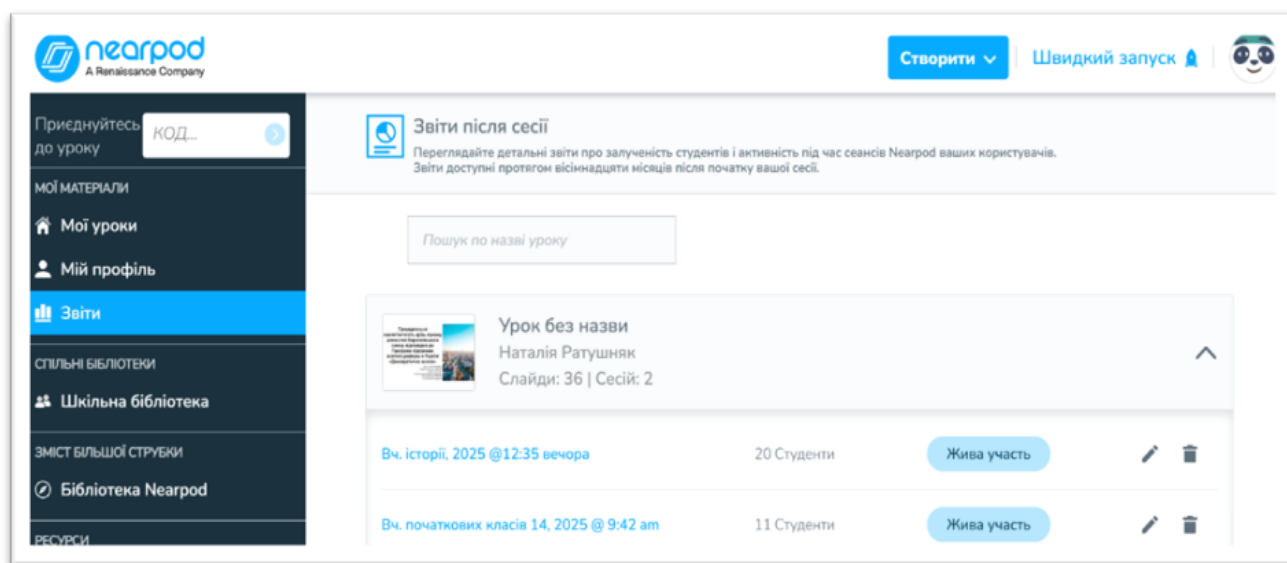


Рис. 3. Загальний звіт про проходження педагогами «сесії»

Варто зазначити, що серед численних переваг платформи для українських учнів та вчителів є й труднощі: інтерфейс платформи на цей час можна використовувати лише англійською мовою. Завданням вчителя є ґрунтовна підготовка до такого заняття, зокрема й переклад навчальних матеріалів на українську мову, з іншої сторони – це нагода розвивати вчителю

та учням іншомовну компетентність. З низки найкращих онлайн-перекладачів є <https://www.deepl.com/> (рис. 4), за допомогою якого можна перекладати як фрагменти тексту, так і документи (для документів необхідна реєстрація). Цінним для перекладу документів, на відміну від Google перекладача, є те, що зберігається форматування та дизайн першоджерела (рис. 4)

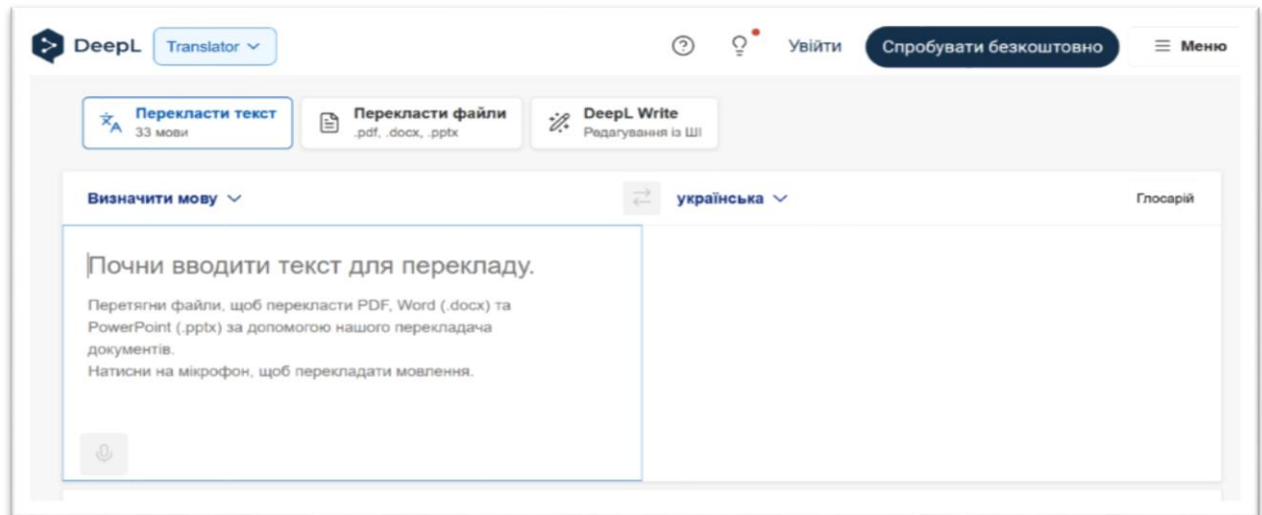


Рис. 4. Переклад навчальних матеріалів засобами DeepL

Висновки. Актуалізація питання підготовки вчителів до використання платформи Nearpod у викладанні суспільствознавчих дисциплін у закладах освіти дозволяє дійти висновку, що цей процес має бути системним. Синхронне виконання завдань здобувачами освіти сприяє їхній активній взаємодії під час уроку, розвитку дослідницької компетентності, навичок спілкування іноземними мовами, творчих здібностей, а також підвищує загальну ефективність освітнього процесу. Слушним є вислів Магатми Ганді: «Знайди мету, ресурси знайдуться». І одним з таких ресурсів, який здатен покращити навчання здобувачів освіти у закладах загальної середньої освіти, є платформа Nearpod.

Література:

1. Дудіч Г. Платформа Nearpod як ефективний інструмент синхронної та асинхронної взаємодії при дистанційному навчанні. Ефективна взаємодія в освіті: інструменти та прийоми. На «Урок». URL : <https://surl.li/dviarx> (дата звернення: 17.02.2025).
2. Забора Ю. Можливості та особливості роботи з сервісом Nearpod.com на уроках інформатики у початковій школі. URL : <https://surl.li/kraabd> (дата звернення: 17.02.2025).

3. Лиса Г. Використання сервісу NEARPOD під час змішаної форми навчання». Вебінари від МійКлас. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=cGUWYZ-r6zw> (дата звернення: 17.02.2025).

4. Майнаєв Ф. Застосування навчальної платформи Nearpod на семінарських заняттях. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 62. С. 130-133.

5. Платформа Nearpod. URL : <https://nearpod.com/signup/?pcode=A1ZBG9>.

Скакальська І. Б.,
докторка історичних наук, професорка,
завідувачка кафедри історії та методики навчання
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної
академії імені Тараса Шевченка

Левчук А. В.,
директор Кременецького краєзнавчого музею,
аспірант Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної
академії імені Тараса Шевченка

ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ У 10 КЛАСІ

Сьогодні, коли наша країна перебуває в стані війни, кожен із нас особливо гостро усвідомлює свою відповідальність перед державою. Український народ об'єднався, його дух зміцнів і вимагає не лише слів, а й конкретних дій. Україна потребує свідомих громадян, здатних самостійно ухвалювати нестандартні рішення та ефективно розв'язувати складні завдання в умовах воєнного стану і повоєнного відновлення держави. Важливо, щоб кожен мав розвинене критичне мислення, умів аналізувати ситуацію та творчо підходити до вирішення проблем.

Одним із ключових завдань сучасної освіти є створення умов для виховання активного громадянина, який сприймає демократичне суспільство як простір для власного розвитку та реалізації як особистих, так і суспільних інтересів. Досягти цього можна завдяки громадянській освіті, що формує громадянську компетентність молоді та готує її до свідомої участі в суспільному житті.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та

практичному впровадженні ефективних підходів до формування громадянської компетентності здобувачів освіти засобами проєктної діяльності, що сприяє розвитку їхньої соціальної активності, патріотичних переконань, правової обізнаності, критичного мислення та відповідальної громадянської позиції.

Метод проєктів як освітня технологія передбачає активне залучення здобувачів освіти у процес планування, виконання практичних завдань і презентації отриманих результатів. Він базується на концепції «навчання через діяльність», що стимулює творче мислення та командну роботу. Проєктна діяльність є важливим інструментом громадянського виховання, оскільки здобувачі отримують практичний досвід, взаємодіють із громадою, навчаються ухвалювати рішення та брати відповідальність за свої дії. Вона може реалізовуватися як у межах процесу навчання, так і в позакласній роботі. Важливо, щоб участь у проєктах була добровільною, адже саме мотивація сприяє максимальному розкриттю творчого потенціалу здобувачів. Проєкт як метод навчання може використовуватися під час уроків, так і в позакласній діяльності здобувачів.

Навчальною програмою «Громадянська освіта (інтегрований курс). 10 клас» передбачено проєктування (розробка проєктів індивідуально та/або групою) та їх реалізація у шкільній/місцевій громаді); дискусії з актуальних суспільно значимих проблем, обговорення контрверсійних питань тощо [2, с. 7]. Відповідно, педагоги мають створювати умови для організації проєктної діяльності здобувачів. Успішне впровадження проєктної методики в освітній процес потребує підготовки як учителів, так і учнів. На початковому етапі необхідно сформулювати вміння визначати проблеми, працювати з інформацією, аналізувати її, систематизувати дані та формувати аргументовані висновки. Для цього використовуються тренінги, практичні заняття, бесіди та симуляційні ігри. Крім того, для успішного проведення проєктів важливо залучати різні зацікавлені сторони: батьків учнів, освітян, представників місцевої влади, громадські організації, ЗМІ, музейні установи.

Це допомагає учням не лише отримати корисну інформацію, а й налагодити комунікацію з потенційними партнерами.

У процесі вивчення курсу «Громадянська освіта» здобувачі повинні навчитися розуміти суть взаємин між людьми, із соціальним оточенням, громадськими інституціями та довкіллям. Важливо сформувати в них навички аналізу проблем, здатність до обґрунтованих оцінних суджень, ефективного вирішення соціальних питань та прийняття зважених рішень. Ці вміння є основою для відповідальної громадянської участі як на місцевому, так і на національному рівнях.

У ході використання проєктної технології вирішується ціла низка дидактичних завдань, зокрема пізнавальні, розвивальні, цифрові, комунікаційні. Проєктування розвиває творчу думку здобувачів, а також навички роботи з джерелами інформації. Проєктна технологія сприяє формуванню в учнів почуття відповідальності за результат своєї роботи, а також мотивує їх до подальшого саморозвитку, відкриття нових знань і навичок.

Серед типів проєктів, які педагог використовує для навчання і виховання, може бути дослідницький (має структуру, подібну до наукового дослідження), творчий (передбачає оригінальне представлення результатів, наприклад у вигляді відеофільму, альбому), рольово-ігровий (учасники вживаються в певні ролі, що відповідають тематиці проєкту), практико-орієнтований (має чітко визначений практичний результат, соціальний запит громади), екскурсійний.

Доцільно виокремити чотири взаємопов'язані етапи виконання проєкту, що визначають його послідовну розробку та реалізацію: організаційно-підготовчий – на цьому етапі здобувачі усвідомлюють значення майбутнього проєкту як для себе, так і для громади. Вони формулюють проблему, визначають її актуальність, пропонують ідеї, аналізують можливі варіанти реалізації та обирають оптимальне рішення. Конструкторський – передбачає планування проєкту. Технологічний – реалізація проєкту, що включає

виконання запланованих дій, самоконтроль, оцінку якості роботи та удосконалення виробу. Заключний – завершальний етап, на якому проводиться остаточний аналіз проєкту, оцінка його відповідності поставленим цілям, перевірка якості та презентація результатів. Здобувачі захищають свої роботи перед класом, а вчитель підсумовує результати та виставляє оцінку. Можливий публічний захист проєкту і поза межами ЗЗСО.

Під час реалізації проєктного навчання функції педагога зазнають значних змін. Він виконує роль організатора та наставника, допомагає учням на всіх етапах роботи. Зокрема, педагог консультує та підтримує учнів під час вибору ідеї та планування проєкту, він спостерігає за процесом роботи, аналізує досягнення та труднощі, стимулює інтерес здобувачів до навчання й організовує ефективну робочу атмосферу, оцінює кожен етап реалізації проєкту та підсумковий результат.

Проєктна діяльність сприяє розвитку в здобувачів самостійності, креативного мислення, відповідальності та вміння застосовувати знання на практиці [6, с. 20-21].

Важливою частиною проєктного навчання є оцінювання результатів роботи. Його слід розуміти не як традиційне виставлення оцінок учнями чи педагогами, а як процес моніторингу, спрямований на вдосконалення якості формування громадянських якостей молоді та ефективності проєктів із громадянської освіти. Основними аспектами, що підлягають оцінюванню, є сформовані вміння, навички та знання. Аналіз програми курсу «Громадянська освіта» (10 клас) показує, що він має великий потенціал для застосування методу проєктів.

При цьому знання не можуть бути основним критерієм оцінювання. У ході проєктної діяльності учні отримують значний обсяг інформації, яка формує їхню когнітивну сферу. Однак головну увагу слід зосередити на практичній діяльності учнів. Розробка критеріїв для такого оцінювання потребує ретельного підходу, що передбачає співпрацю навчальних закладів із державними та громадськими організаціями. Учителі спільно з керівниками

проектів можуть створити такі критерії та обговорити їх з учнями. Важливо пам'ятати, що морально-ціннісні переконання учнів не можуть бути об'єктом оцінювання. Завдання педагога – забезпечити умови, в яких учні зможуть усвідомлювати та висловлювати свої погляди, почуття й переконання, аналізувати їх і зміцнювати власні цінності.

Оцінювання рівня громадянської компетентності учня має відбуватися прозоро, демократично та передбачати кілька складових: оцінку педагога, думку представників організацій, що беруть участь у проектній діяльності, а також самооцінку самих учнів. До процесу можуть долучатися й представники професійної спільноти та громадськості [5, с. 684].

Одним із ключових аспектів проектної діяльності є її громадський характер. Здобувачі не просто досліджують певні питання, а намагаються знайти реальні шляхи розв'язання соціально значущих проблем. Для цього вони можуть проводити опитування, анкетування, аналізувати медіаресурси, організовувати зустрічі з експертами, взаємодіяти з державними структурами. Проектна технологія сприяє формуванню активної громадянської позиції молоді, допомагає їй усвідомити свою роль у суспільстві та набути навичок реальної участі в житті громади. Це не лише ефективний інструмент навчання, а й важливий крок до підготовки відповідальних, ініціативних і соціально активних громадян. Навчання на основі проектів передбачає використання учнями здобутих знань і вмінь для розв'язання реальних проблем громади та підвищення рівня відповідальності за виконану роботу [3].

Рада Європи визначила ключові умови розвитку громадянської компетентності в освітньому процесі. Вони охоплюють різні рівні – навчальні заняття, школа, освітнє середовище, місцева громада та суспільство в цілому. Основні принципи включають активну участь учнів, педагогів і батьків у демократичному управлінні школою, демократизацію процесу навчання, методів виховання та взаємин між учасниками освітнього середовища, побудови партнерських стосунків. Відбувається поєднання теорії з практикою, що дозволяє застосовувати знання у реальних умовах. Головним ініціатором

цих змін мають бути освітні заклади, які сприятимуть упровадженню демократичних принципів у шкільне життя та суспільство загалом [1, с. 128-129].

Участь у різноманітних проєктах робить здобувачів активними членами громади, надаючи їм можливість спрямовувати свою енергію, ініціативу та прагнення на вирішення важливих соціальних питань. Завдяки цьому вони не лише отримують знання й практичний досвід демократичної участі, а й долучаються до суспільно значущих процесів у співпраці з владою та різними соціальними інституціями. Така діяльність сприяє глибшому усвідомленню власної ролі в суспільстві, розвиває почуття відповідальності та допомагає зробити особистий внесок у спільну справу [4, с. 113]. Прикладом такої діяльності є взаємодія педагогів з Кременецьким краєзнавчим музеєм. Установою розроблено освітні проєкти до яких може долучатися молодь.

Проєктна технологія дає змогу здобувачам усвідомити свою ідентичність через належність до місцевої громади та знайти в ній своє місце. Так, тема «Громадянське суспільство» у 10 кл. включає питання: роль громадян у становленні й функціонуванні громадянського суспільства. Громадські організації. Інші форми самоорганізації громадян [2]. Програма передбачає практичне заняття на низку з тем, які педагог пропонує здобувачам виконати як проєкт. Вчитель рекомендує підготувати дослідницький проєкт на тему «Чому для людини важливо відчувати приналежність до нації, народу». Для реалізації роботи здобувачі частину матеріалів використовують з експозиції та фондів музею.

Проєкт пов'язаний з соціокультурною багатоманітністю в історичному аспекті та в контексті розділу «Людина в соціокультурному просторі» громадянської освіти (10 кл.) пропонується для молоді музейними працівниками спільно з викладачами Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Тема проєкту: «Мораль у мультикультурному суспільстві: європейський контекст та історія єврейської громади Кременця». Мета проєкту: дослідити особливості співіснування різних громад у Кременці,

зокрема єврейської, крізь призму етичних цінностей. Вивчення історії єврейської громади Кременця дозволить побачити, як моральні принципи впливали на життя людей різних національностей та релігій. План проєкту включатиме історію єврейської громади Кременця, її традиції, культуру та побут (Єврейське гетто: трагічна сторінка історії. Музейні експонати як свідки минулого єврейського народу). Етична сторона проєкту передбачає аналіз того, як моральні цінності допомагали громадам співіснувати. (Важливість збереження історичної пам'яті. Роль музеїв у формуванні громадянської компетентності). Для реалізації проєкту передбачено, зокрема, відвідування Кременецького краєзнавчого музею та робота зі світлинами, спогадами, єврейською енциклопедією (виданою на початку ХХ ст.), ознайомлення з копією картини «Жертва фанатизму» тощо, інтерв'ю з науковцями, музейниками або місцевими мешканцями, підготовку презентації стендового проєкту. У результаті проєкту в здобувачів утвориться розуміння історії єврейської громади Кременця як прикладу мультикультурного співіснування, формування толерантності, громадянської свідомості та поваги до культурної спадщини інших народів.

Такий проєкт не лише поглибить знання учнів про етику, а й дозволить краще зрозуміти історію рідного краю та його культурну багатоманітність.

Кременецький краєзнавчий музей реалізовує проєкт збору усних свідчень російсько-української війни «Війна у моєму житті» в рамках діяльності Української асоціації усної історії (інтерв'ю з військовими). Музей залучає молодь на різних етапах реалізації проєкту (збору інформації, написання інформаційних репортажів для соціальних мереж, участь у виставках). Через співпрацю з музеєм учні здобувають не тільки теоретичні знання, а й практичний досвід в організації виставок, проведенні досліджень та аналізі історичних подій. Такий досвід допомагає здобувачам краще усвідомити свою роль у збереженні історичної пам'яті та культурної спадщини, а також сприяє розвитку їх громадянської активності та відповідальності перед суспільством.

Кременецьким краєзнавчим музеєм запропоновано для молоді проєкт, мета якого – ознайомити громадськість із трагічними подіями російсько-української війни 2014-2025 рр., з героями, які полягли у боях, вшанувати їхню пам'ять та звернути увагу на трагічні сторінки сучасної історії України. Проєкт включає пошук інформації про героїв Кременеччини, які повернулися «На щиті». Написання їхніх біографій, пошук світлин та особистих речей, а на заключному етапі – відкриття виставок та презентація проєкту. Нещодавно в музеї відкрилася виставка, присвячена пам'яті військового журналіста Дмитра Лабуткіна, який загинув під час війни. У виставковому залі представили його фотографії та нагороди, а сам захід отримав символічну назву – «Репортаж ціною життя». Як розповів батько загиблого, Віталій Лабуткін, Дмитро загинув 16 лютого 2015 року під час виходу з Дебальцевого. Колона, в якій він перебував, прямувала в бік Попасної, неподалік селища Новогригорівка – це околиця Дебальцевого, поблизу залізничної станції. Там українські бійці потрапили під інтенсивний обстріл, адже російські сили за ніч облаштували мінометну позицію. Дмитро був одним із дев'яти військових, що їхали на бронетранспортері, він виконував свою роботу як журналіст, знімав події війни на камеру й загинув першим (<https://www.facebook.com/kremenetsmuseum>).

Громадянська компетентність особи відображає її здатність нести відповідальність за спільноту, ефективно співпрацювати з іншими для прийняття та реалізації рішень, демонструвати толерантність і знаходити баланс між власними інтересами та потребами суспільства. Вона також включає активну участь у діяльності демократичних інститутів, прагнення до самореалізації та розвитку особистісного потенціалу [7, с. 36]. Громадянська компетентність включає здатність людини аналізувати політичні події, критично оцінювати інформацію, ефективно використовувати медіа та комунікаційні засоби для участі в громадських обговореннях. Вона передбачає вміння приймати демократичні рішення та діяти відповідно до них. Ця компетентність формується як комплекс знань, навичок і вмінь, що залежать

від рівня розвитку громадянського суспільства та його відносин із державою [7, с. 37]. Вагому роль у формуванні в здобувачів громадянської компетентності відіграє метод проєктів. Очевидно, що застосовувати методи проєктів треба на тих уроках громадянської освіти, де це найдоцільніше.

Отже, серед різноманітних сучасних педагогічних методик особливо ефективною є проєктна технологія навчання. Вона сприяє самореалізації здобувачів, мотивує їх до індивідуального та спільного пошуку, розвиває інтелектуальні й творчі здібності, відповідальність, соціальні навички та необхідні психологічні якості. Використання проєктного підходу в навчанні дозволяє учням здобувати практичний досвід через реальні дії, зокрема через співпрацю з місцевими громадами, культурними інституціями, такими як музеї.

Такі проєкти не лише поглиблюють знання здобувачів у галузі громадянської освіти, але й дають їм змогу відчувати свою причетність до суспільних процесів, зробити конкретний внесок у розвиток громади та стати активними учасниками демократичного суспільства.

Література:

1. Громадянська освіта: теорія і методика навчання: навч. посіб. Київ : Видавництво ЕТНА-1, 2008. 174 с.
2. Громадянська освіта (інтегрований курс). 10 клас. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2022.
3. Дьоміна І. Проектне навчання: коротко про головне. *НУШ*. 2018. URL: <https://nus.org.ua/2018/02/21/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/> (дата звернення - 14. 02. 2025).
4. Коберник О. Проєктна діяльність як ефективна технологія громадянського виховання учнів. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 3. С. 109–118.
5. Мелешенко Т. Проектна технологія навчання на уроках громадянської освіти. URL: <https://surl.li/abpjeg> (дата звернення - 12. 02. 2025).
6. Проектна діяльність інтерактивними методами навчання: навчально-методичний посібник/Укладачі: В.А. Яковлева, Н.В. Полісько. Кривий Ріг : ФОП П.А Іванов, 2018. 167 с.
7. Ремех Т.О., Пометун О.І. Методика навчання учнів ліцею громадянської освіти : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 222 с.

*Стоцька Д. С.,
здобувачка вищої освіти бакалаврського рівня
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

ВОЛОНТЕРСЬКА СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Більшість країн світу, в тому числі й Україна, організовують свій державний лад, політичний устрій та систему державних органів на основі принципів демократії. Одне з найкращих визначень цього поняття дав 16-й президент США Авраам Лінкольн, який характеризував даний політичний режим як «правління народу, обране народом і для народу». Відтак, джерелом влади в демократичній країні можуть бути лише її громадяни, котрі безпосередньо або через офіційне представництво керують своєю державою. Тому демократія напряду залежить від рівня громадянськості суспільства. З цієї причини важливо розуміти, що під «громадянськістю» розуміють не стереотипні формулювання у стилі «мені дозволено робити все, що лиш заманеться» чи «як громадянин демократичної країни, я можу не робити того, що не хочу, бо не зобов'язаний», а навпаки – активний стан свідомості громадян та відповідальну діяльність. Адже громадянське суспільство це не додаток до демократичної держави, не її перевага чи певна особливість – це основа її повноцінного функціонування.

Виходячи з цього, важливою практикою сьогодення є впровадження в систему освіти курсу «Громадянська освіта», аби навчати здобувачів освіти «активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства» [5, с. 396]. Потрібно зауважити, що необхідність у вивченні молоддю такого освітнього компоненту виникла не тільки в Україні, а й в США, Канаді, Великій Британії та країнах Європи (Норвегія, Німеччина, Австрія тощо) [7]. До прикладу, у США ще в останній чверті XX ст. було помічено тенденцію до «зниження рівня громадянської активності по всій країні» [8]. Після того небайдужі науковці та експерти в галузі освіти почали все більше наголошувати на тому, що «участь

американців у громадському житті має важливе значення для підтримки нашої демократичної форми правління. Без цього уряд народу, створений народом і для народу не зможе існувати довго» [8]. Такого роду зауваження відіграють роль умовного сигналу для системи освіти, і школи зокрема, яка у відповідь повинна сприяти «посиленню громадянської активності» [8].

Однак при розгляді даного питання в контексті України не слід брати до уваги лише ту категорію проблем, з якими зустрічалися інші держави. Адже ми однаково не зможемо використати їхні методи подолання труднощів, оскільки вони не враховують своєрідність ситуації в нашій країні (тому їх варто адаптувати). З цієї причини потрібно пам'ятати, що доки Україна знаходиться у стані війни, чи навіть перебуватиме в ситуації замороженого конфлікту, до того часу «проблеми вибору ідеалів та ціннісних орієнтацій громадян визначають питання ефективності та результативності комплексних дій із захисту державності, територіальної цілісності країни» [2, с. 117]. Відтак, громадянська позиція українців безпосередньо впливає на становище країни, на її успіхи чи негаразди. Тільки суспільство своєю активною діяльністю здатне підтримувати розвиток чи навіть існування незалежної України, позаяк «державна є справою та надбанням народу» [6, с. 13].

Варто зазначити, що про труднощі, пов'язані з формуванням в українців громадянської компетентності, дослідники почали говорити ще з 2010-х років. Зокрема, дослідниця з інформаційної діяльності та кандидатка наук з державного управління О. Батіщева наголошувала, що «система громадянської освіти потребує суттєвих змін як у змісті, так і у методології викладання», адже «знання своїх громадянських прав та обов'язків, а також громадянська позиція української молоді сьогодні залишаються досить аморфними» [1, с. 11]. Здавалося б, що після збройної агресії росії у 2014 р. дана проблема отримає більше уваги та відбудуться значні зміни в освітній галузі. Однак з урахуванням того, що після початку повномасштабного вторгнення значна частина молоді активізувала свою громадянську діяльність та почала більше цікавитись соціальним та політичним життям країни,

зрештою дослідники зауважують, що сучасними пріоритетами у сфері громадянської освіти є «формування у людини якостей громадянина-патріота, готового пожертвувати власними інтересами задля суспільних, стати на захист свободи і незалежності України», а також «формуванні практичних навичок, необхідних для захисту країни від агресора» [2, с. 119]. З огляду на це можемо стверджувати, що хоч вимоги від суспільства до системи освіти в галузі громадянознавства дещо змінилися через війну, однак в них все ще простежуються запити п'ятнадцятирічної давності.

В такій ситуації методисти та педагоги повинні не лише визнати існування прогалин у викладанні громадянської освіти, а й знайти найбільш ефективний шлях до подолання труднощів. Для цього варто звернутись до структури дисципліни та проаналізувати її складові, яких українські дослідники виділяють три – «знання, переживання, вчинки» [3, с. 18]. Наголошується, що важливим є їхнє органічне поєднання, яке й повинно принести очікуваний результат. Відтак, вважається, що найбільше уваги слід приділяти складовій «знання громадянського змісту» та підкріплювати їх компонентом «переживання», аби міцніше закріпити у свідомості здобувачів освіти ключову інформацію, використовуючи відповідне «емоційне забарвлення» [3, с. 18]. Разом із цим, стверджується, що у процесі викладання дисципліни «менша питома вага у структурі громадянськості належить вчинкам, поведінці, практичним діям» [3, с. 18].

На нашу думку, цей підхід дає менш ефективний результат через недооцінення складової «вчинки». Вважаємо, що даний практичний компонент має досить великий потенціал, який при вдалій реалізації здатен вирішити наявні труднощі, а в довготривалій перспективі – попередити їхню появу в майбутньому. Зауважимо, що цю тезу можна зустріти в Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини, де наголошується, що «однією з основних цілей всієї освіти демократичного громадянства і освіти з прав людини є не тільки надання учням знань, розуміння і навичок, а й надання їм готовності вжити заходів у суспільстві в

інтересах захисту та розвитку прав людини, демократії та верховенства права» [2, с. 118-119].

Звідси виходить, що після вивчення курсу громадянської освіти здобувачі освіти повинні не лише оперувати певними знаннями, а й уміти їх практично реалізовувати. Ба більше, вони мусять мати стимул до громадянської діяльності. З урахуванням ситуації, в якій знаходиться наша держава, та відповідними запитами від українців до виховання свідомих громадян, вважаємо, що впровадження в практику викладання громадянознавства питання щодо волонтерства в сучасній Україні здатне розв'язати наявні проблеми не тільки в методології викладання дисципліни, а й в суспільстві.

Зауважимо, що при цьому значну увагу слід приділяти практичному аспекту, адже на теоретичному рівні дане питання висвітлюється в закладах освіти. На наш погляд, школи, коледжі та університети повинні всіляко стимулювати здобувачів освіти до волонтерської діяльності, чи навіть організовувати її. За цих обставин можна буде сприяти вирішенню як мінімум трьох питань, першим з яких є «комплекс меншовартості» [1, с. 12]. О. Батіщева влучно зауважує на тому, що він сильно заважає розвитку почуття патріотизму в молоді, адже «заважає реалізувати мрії та надії молодих українців, применшуючи їх віру у краще майбутнє своєї батьківщини» [1, с. 12]. Натомість волонтерська діяльність, спрямована на допомогу громадянам власної країни, сприяє зростанню відчуття єдності в спільноті, повертає віру у свої сили та розвиває почуття власної важливості. Таким чином, підростаюче покоління має реальний шанс «відчути себе частиною суспільства, відчути свою відповідальність за його майбутнє» [4, с. 92]. Крім того, громадянська активність завдяки своїм безкорисливим мотивам та гарним результатам повертає молоді, якій чудово відомо про «сумні події, на які, на жаль, багата українська історія», надію на те, що своїми діями вони здатні змінити скрутний для держави стан на більш комфортний [1, с. 12].

Водночас, дослідники наголошують, що іншою перепорою у процесі

виховання свідомої молоді є «песимізм та невпевненість у своїх силах», котрі впливають на здатність підростаючого покоління засвоїти навички «захисту своїх інтересів» [1, с. 12]. В поєднанні з комплексом меншовартості такі настрої фактично знищують почуття патріотизму та закріплюють думку про неважливість громадянської позиції. Водночас вони сприяють розвиткові незацікавленості в політичному та суспільному житті держави. Натомість регулярна чи навіть періодична волонтерська діяльність допомагає краще засвоїти набуті знання та дає реальну можливість випробувати та вдосконалити власні навички й уміння «для вирішення соціальних проблем» [4, с. 92]. Таким чином, молодь також має шанс отримати цінний досвід, який може допомогти краще зрозуміти свої вподобання та інтереси, чи навіть підштовхнути до вибору майбутньої спеціальності. Крім того, волонтерство нерідко надає простір для креативних, творчих рішень, які загально розвивають людину.

Проблемою серед підростаючого покоління часто залишається питання «невіри у дієвість принципу верховенства права» [1, с. 12], а принципи громадянського суспільства та демократичні цінності в очах молоді часто скидаються на утопію, а не можливий варіант дійсності. На такі висновки впливає спостереження за ситуацією в «просякнутому корупцією суспільстві», наявність в побутовому спілкуванні поняття «мажори» [1, с. 12-13]. На наш погляд, волонтерство здатне сприяти розвиткові в молоді демократичних цінностей громадянського суспільства, які по-своєму можуть убезпечити від пристосування до негативних суспільних явищ. Це відбувається тому, що волонтерська діяльність не оплачується, і водночас чітко регулюється законодавством України. Крім того, у підростаючого покоління з'являється шанс брати участь в процесах, пов'язаних з організацією волонтерської роботи, її фінансуванням. Нерідко останнім займаються різноманітні міжнародні організації, проте дедалі частіше волонтери беруть участь у конкурсах грантів на підтримку їхньої діяльності. В такому випадку необхідно виграти конкретний конкурс, що потребує налагодженої спільної роботи та

використання методу проєктів. Таким чином, у свідомості молоді формується навичка працювати спільно з громадянами в рамках закону, і при цьому метою такої роботи є суспільно корисний результат, завдяки чому також розвиваються «громадянські цінності та установки» [4, с. 92].

Отже, висвітлення питання безпосередньої участі молоді у волонтерській діяльності, а також сприяння цьому процесу є важливим в довготривалій перспективі. Волонтерство завдяки своїм особливим принципам доброчинності, добровільності та безкорисливості стимулює розвиток громадянського суспільства та допомагає останньому прогресувати. Разом з тим, наша держава потребує залучення якомога більшої кількості громадян до волонтерської діяльності, адже за її відсутності ми не зможемо й надалі захищати незалежність та соборність України. Вважаємо, що система освіти повинна докласти зусиль, аби волонтерська діяльність для здобувачів освіти стала буденною справою, а не примарним дійством, про яке вони чули в новинах і читали в шкільних підручниках.

Література:

1. Батіщева О. Громадянська освіта як інструмент формування громадянського суспільства в Україні: проблеми та шляхи подолання. *Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід: матеріали Першої науково-практичної конференції (Острозьк, 19 черв. 2013 р.)* / відп. ред. О. С. Батіщева. ГО «Центр демократичного лідерства, Національний університет «Острозька академія», 2013. С. 9-15. URL: <https://surl.li/verfqm> (дата звернення: 02.02.2025).
2. Давиденко О. Громадянські компетентності як інструмент розбудови демократичного суспільства в Україні. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти, «Філософія. Педагогіка»*. 2024. № 2 (7). С. 116-124. URL: <https://surl.li/sdyock> (дата звернення: 02.02.2025).
3. Жадько О. Громадянська освіта як пріоритетний напрямок виховання молоді. *Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід: матеріали Першої науково-практичної конференції (Острозьк, 19 черв. 2013 р.)* / відп. ред. О. С. Батіщева. ГО «Центр демократичного лідерства, Національний університет «Острозька академія», 2013. С. 16-20. URL: <https://surl.li/verfqm> (дата звернення: 02.02.2025).
4. Кірова Д.О. Формування громадянської компетентності молоді засобами волонтерської діяльності в умовах воєнного стану. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2024. №2 (50) С. 89-94. URL: <https://surl.li/ypvpvg> (дата звернення: 02.02.2025).
5. Порохнавець О.М. Наукова інтерпретація сутності поняття «національно-патріотична компетентність» в психолого-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Серія «Педагогічні науки». 2015. Вип. 67. С. 395-399. URL: <https://surl.li/jhxaub> (дата звернення: 02.02.2025).
6. Требін М.П. Теоретичний аналіз концепції громадянського суспільства: історія і сучасний стан. *Громадянське суспільство: політичні та соціально-правові проблеми*

розвитку : монографія / Г. Ю. Васильєв, В. Д. Воднік, О. В. Волянська та ін. ; за ред. М. П. Требіна, 2013. С. 12-52. URL: <https://surl.li/vwhqyn> (дата звернення: 02.02.2025).

7. Троян І. Як зробити волонтерство частиною освітнього процесу: рекомендації, нормативка та 52 мільйони гривень на ЗСУ лише в одній області. *НУШ*. 2024. URL: <https://surl.li/hyovis> (дата звернення: 02.02.2025).

8. Rebecca Winthrop. The need for civic education in 21st-century schools. *Brookings*. 2020. URL: <https://surl.li/laihvf> (дата звернення: 02.02.2025).

Тарабан Ю. В.,
доктор філософії у галузі освіти/педагогіки,
старший викладач кафедри історії України
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка

СУБ'ЄКТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ

Проблема суб'єктності у контексті організації освітнього простору сучасної вищої школи набула своєї особливої актуальності завдяки широкому застосуванню технологій дистанційного навчання. Якщо у часи, що передували епідемії ковіду, такі технології носили додатковий та допоміжний характер, то під час карантинних обмежень, а згодом – в умовах воєнних дій та загрози життю і здоров'ю учасників освітнього процесу, технологічні переваги дистанційного навчання зайняли центральне місце у вирішенні завдань навчального характеру. Радикальна зміна комунікаційних форми та змісту навчання актуалізує проблему її ефективності як досягнення практичних результатів фахової підготовки. У свою чергу ефективність навчання визначається ступенем успішності формування фахових компетентностей студентів як носіїв фахової ідентичності. Наведені аргументи демонструють актуальність уточнення суб'єктності студентів-істориків у процесі фахової підготовки під час навчання на бакалаврському курсі. Мета дослідження – схарактеризувати суб'єктність майбутніх вчителів історії та громадянської освіти у контексті набуття фахових компетентностей. Для досягнення зазначеної мети пропонуємо проаналізувати фахові

компетентності, на формування яких спрямоване навчання студентів бакалаврів, що обрали напрям підготовки вчителів історії та громадянської освіти.

Зважаючи на визначальну роль нормативних документів, коротко зазначимо чинну правову базу фахової підготовки вчителів. Діяльності забезпечується Законами України «Про вищу освіту» (2014), Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти (2013); Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Галузевою концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Указом Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), метою якої є забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя, Національною доктриною розвитку освіти (2002), Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») (1993).

У преамбулі Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що «...Закон встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, [...] самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях». На думку законодавця, самореалізація особистості є базовою умовою досягнення мети вищої освіти в Україні. Зазначений аспект у науковому дискурсі найбільш повно відображає термін «суб'єктність».

Суб'єктність як феномен потребує перманентного дослідження і уточнення, оскільки характеризує мінливу соціальну реальність. Проблематика суб'єктності сформульована і розвинута у фундаментальних працях А. Маслоу, Ф. Перлза, К. Роджерса, Е. Фромма. Серед зарубіжних досліджень проблематики саморозвитку особистості варто зазначити науковців: А. Асен (А. Athan), Л. Бойс (L. Boyce), А. Дакна, К. Діосалі (K. Deosthali), В. Леланд (V. Lalande), П. Лі (P. Li), Б. Маккалум (B. McCollum), К. Овіс (K. Orvis), Е. Саткліф (E. Sutcliffe), С. Ян (C. Yang) та ін. Окремі

аспекти проблеми суб'єктності представлені у роботах Р. Гонзалеса, Р. Грінсона, Р. Харре, М. Хівсона, Х. Маркуса, Л. Сроуфа, Р. Стеббинса, С. Тревархена. Серед дослідників, що представляють українську наукову спільноту, проблематика суб'єктності представлена у розвідках Г. Костюка та С. Максименка, О. Бондаренка, І. Гуляс, З. Карпенко, С. Кузікової, І. Нікітіної, Л. Новик, В. Татенка, С. Шехавцової, В. Ягупова та інших науковців.

Узагальнюючи дефініції, сформульовані у роботах дослідників, пропонуємо під суб'єктністю майбутнього педагога розуміти професійну властивість особистості, яка полягає у здатності здійснювати комплексне формування самого себе як ініціатора та активного реалізатора специфічної освітньої (навчальної, навчально-професійної, професійно-педагогічної) діяльності за напрямом фахового спрямування.

Термін «суб'єктність» містить у собі такі змістовні складові:

- здатність індивіда оцінювати свої можливості та співвідносити їх з об'єктивними вимогами, умовами, завданнями;
- здатність людини перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що дозволяє йому ставати дійсним суб'єктом (автором, господарем, розпорядником) власного життя;
- внутрішньо детермінована активність, внаслідок чого фахівець будує та реалізує власне професійне мислення, поведінку та діяльність, створює спільний простір співпраці та взаємодії для результативного досягнення фахових цілей.

Фахова підготовка майбутніх вчителів історії та громадянської освіти здійснюється відповідно до освітньо-професійної програми, що розроблена на підставі нормативних вимог Конституції України, Закону України «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами), «Про освіту» (2017), Національної рамки кваліфікацій, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 зі змінами від 25 червня 2020 р. № 519, постанови Кабінету Міністрів України від 23.12.2015 № 1109 «Про затвердження

переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників”, основні положення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р зі змінами від 13 грудня 2017 р. № 903, Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225, постанови Кабінету Міністрів України № 1021 від 30 серпня 2024 року «Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти».

Розвиток системи освіти зумовлює необхідність підготовки ініціативних, самостійно мислячих, відповідальних педагогів, які прагнуть особистісно-професійного зростання. Від них чекають активних інноваційних дій, що сприяють розвитку конкурентоспроможної та затребуваної на ринку праці особистості учня.

Відповідно до фахових вимог педагогу необхідно отримати компетентності, що сприяють активній перебудові життєвих і професійних умов, компетентності щодо зміни та розвитку самого себе. За таких умов суб’єктність набуває статусу системної основи професійної діяльності педагога, що забезпечує реалізацію здатності успішно вирішувати багатопланові професійні завдання.

Отже, освітньо-професійна програма є дієвим способом формування фахової суб’єктності вчителя через формування компетентностей, які визначені як мета навчання.

Освітньо-професійна програма передбачає такі основні фахові компетентності студентів-бакалаврів, що навчаються за фахом «вчитель історії та громадянської освіти».

1. Мовно-комунікативна компетентність
2. Предметно-методична компетентність

3. Інформаційно-цифрова компетентність
4. Психологічна компетентність
5. Емоційно-етична компетентність
6. Компетентність педагогічного партнерства
7. Інклюзивна компетентність
8. Здоров'язберезувальна компетентність
9. Проєктувальна компетентність
10. Прогностична компетентність
11. Організаційна компетентність
12. Оцінювально-аналітична компетентність
13. Здатність до навчання впродовж життя
14. Інноваційна компетентність

Зазначені компетентності містять зміст та спрямування суб'єктності майбутніх вчителів історії та громадянської освіти, що створює дослідницьку перспективу зазначеної проблематики. Крім того, фахові компетентності, зазначені у переліку, створюють умови для побудови та коригування освітнього простору, в межах якого відбувається навчання та фахова підготовка вчителів історії та громадянської освіти.

Висновки. Дослідження проблеми суб'єктності майбутніх вчителів історії та громадянської освіти на основі аналізу фахових компетентностей, які передбачені освітньо-професійною програмою підготовки бакалаврів зазначеного фахового напрямку дозволяє зробити такі висновки:

1. Суб'єктність вчителя-історика набуває зростаючої значимості в умовах дистанційного навчання, а також в умовах війни та її наслідків.

2. Суб'єктність майбутніх вчителів історії та громадянської освіти передбачені освітньо-професійною програмою фахової підготовки, про що свідчить зміст фахових компетентностей, на формування яких спрямований навчальний процес бакалаврів.

3. Фахові компетентності майбутніх вчителів-істориків спрямовані на формування якостей особистості, що створюють умови для їх фахової

самореалізації за обраним фахом у процесі успішного вирішення педагогічних, дидактичних і виховних задач у сучасній школі.

Література:

1. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. С.11-57.
2. Нікітіна І.В. Суб'єктне самовизначення молодшої людини в період повноліття: монографія. Київ: КНТ, 2008. 192 с.
3. Новик Л.М. Суб'єктність як складова розвитку особистості людини. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. Київ: Главник, 2008. Т.Х. Вип.4. С. 103–109.
4. Рибалка В.В. Особистість як суб'єкт творчої трудової діяльності та професійного становлення. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник*. Київ-Ченстохова, 2000. С. 267–276.
5. Татенко В.О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : автореф дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.01. Київ, 1997. 44 с.
6. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії*: збірка статей. Київ: Либідь, 2006. С. 316–357.
7. Шехавцова С.О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика. Полтава: ПУЕТ, 2016. 414 с.
8. Ягупов В.В. Студент как субъект учебной деятельности. *Нові технології навчання*: [зб. наук. пр. : в 2 ч. / гол. ред. Зайчук В.О.]. Київ; Вінниця, 2009. Спеціальний випуск № 58: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. Ч.1. С. 32-39
9. Attick D. Homo Economicus at School: Neoliberal Education and Teacher as Economic Being. *Educational Studies. A Journal of the American Educational Studies Association*. 2017. Vol. 53, Iss. 1. P. 37–48.
10. Barandiaran X.E., Di Paolo E., Rohde M. Defining Agency: Individuality, Normativity, Asymmetry, and Spatio-Temporality in Action. *Adaptive Behavior*. 2009. Vol. 17, No. 5. P. 367–386.
11. Davidson D. Agency. *Agent, Action and Reason* / Eds. R. Binkley, R. Branaugh, A. Marras. Toronto: University of Toronto Press, 1971. P. 3–37.
12. Libet B. Unconscious Cerebral Initiative and the Role of Conscious Will in Voluntary Action. *Behavioral and Brain Sciences*. 1985. Vol. 8, No. 4. P. 529–566.
13. Sterelny K. The Evolution of Agency and Other Essays. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 328 p.
14. Gonzalez R. Advancing the topics of social reality, culture? And subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. 2016. 6 (6). P. 175-189.
15. Greenson R. Explorations in Psychoanalysis. N.: Press. 2018. 578 p.
16. Harre R. Personal being: a theory for individual psychology. Oxford, 2017. 299 p.
17. Markus H. Sociocultural Diversity in the Constructor of Action. N.: Press. 2009. P. 5.

*Тягло О. В.
доктор філософських наук,
професор кафедри гуманітарних дисциплін та
українознавства Харківського національного
університету внутрішніх справ*

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ДЛЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Хоча виклики освіти й виховання громадянина суверенної і незалежної, демократичної Української держави виникли одночасно з її народженням у 1991 році, їх усвідомлення та формування початкової реакції забрало близько десятиліття. Актуальний в такому зв'язку курс громадянознавства, або громадянської освіти, увійшов до предметного поля української освіти у кінці 90-х – на початку 2000 років [3, с. 7]. Приблизно в цей же час було аргументовано, що суттєвим елементом громадянської освіти періоду демократичного транзиту виявляється навчання критичному мисленню. Разом з тим відзначалося: критичне мислення знаходить своє місце у національній освітній системі надто повільно [5, с. 87–89]. Що ж маємо чверть століття потому? З одного боку, словосполучення «критичне мислення» набуло статусу мему, з іншого ж – його розуміння у нас дотепер дебатується, причому далеко не завжди зі знанням справи, а навчання мислити критично досить часто саме не витримує критики [2, с. 257], [4, с. 13–21, 43–44, 51–54], [7].

У серпні 2022 року МОН України затвердило оновлену Навчальну програму з громадянської освіти для 10 класу середньої загальноосвітньої школи. Вже на її початку відзначено, що базовою умовою демократичного розвитку суспільства є наявність громадян, які, серед іншого, володіють умінням критично мислити [1, с. 2]. Тож вміле критичне мислення і його вироблення українською школою цілком слушно було визнано за загальносуспільну необхідність, без прив'язки до якогось одного чи декількох напрямів громадянської освіти. Натомість у наведеному далі переліку компетентностей, що складають громадянську компетентність учня / учениці, критичне мислення явно визнане лише для інформаційно-медійної

компетентності, тобто зі статусом не загального, а особливого [1, с. 5]. З цим погодитися не можна: більше або менше критичне мислення потрібне для усіх зазначених компетентностей (порівн., напр., очікувані результати вивчення розділу «Особа та її ідентичність» [1, с. 10]), воно є одним з базових для громадянської компетентності в цілому.

У розділі «Світ інформації та мас-медіа», який за Навчальною програмою визнано основним для вироблення інформаційно-медійної компетентності, термін «критичне мислення» відсутній¹. Натомість використовуються вирази «критичний аналіз», «критичний підхід», «критичне сприйняття» [1, с. 16], причому без їх взаємного співвіднесення. Однак вказані словосполучення притаманні повсякденній мові, за визначеністю смислу і значення вони явно поступаються терміну «критичне мислення», досить глибоко опрацьованому світовою логікою, психологією й іншими науками. Тож наявна ситуація створює враження термінологічної і, зрештою, концептуальної неузгодженості та недовершеності. Таке враження стає загальним з огляду на витіснення терміна «істинність» терміном «достовірність», звуження вжитку терміна «пропаганда», який вміщується між «фейковою інформацією» і «постправдою», одержуючи суто негативне значення, тощо. Ці й деякі інші вади Навчальної програми з громадянської освіти, на жаль, доволі очікувані: серед її укладачів / укладачок є фахівці з педагогіки, історії, економіки та права, але жодного – з критичного мислення чи сучасної логіки.

Подолати скрутну ситуацію з критичним мисленням можна через ретельне вивчення світового теоретичного і практичного доробку та його розбірливу адаптацію до умов нашого сьогодення. В такому разі доречно, серед іншого, спиратися на вже класичне дослідження критичного мислення,

¹ З огляду на Навчальну програму поняття критичного мислення не включене до переліку основних (базових) понять курсу громадянської освіти в цілому [1, с. 6]. Його немає і в жодному з особливих переліків понять, знання і розуміння яких очікується в результаті вивчення семи окремих розділів курсу. Тож де і як планується роз'яснити учням / ученицям, що є критичне мислення, дати робоче його поняття?!

проведене на замовлення Американської філософської асоціації за підтримки Каліфорнійського університету у Фуллертоні². За одержаними результатами, належне розуміння природи критичного мислення і ґрунтованого на цьому його вироблення вимагає урахування низки як когнітивних вмінь і диспозицій, так і афективних диспозицій.

До серцевинних для критичного мислення когнітивних вмінь учасники зазначеного дослідження фактично одностайно віднесли аналіз, оцінку і виведення висновків. Сильна згода виявилась щодо включення до цього переліку інтерпретації, пояснення і саморегуляції, яка включає самоконтроль і самовиправлення [10, р. 5, 7], [8, с. 243–245]. Без надмірного спрощення можна визнати, що когнітивні вміння головно ґрунтуються на природній логіці чи на науці логіки, а також на здатності розуміння, тобто герменевтиці, вони схоплюються у наукових поняттях, підлягають алгоритмізації та навчанню.

Зі вказаним переліком когнітивних вмінь добре узгоджується методика вироблення критичного мислення, розроблена Нейлом Брауном і Стюартом Кілі з Університету Боулін Грін (США). Вона передбачає постановку низки «правильних запитань» і знаходження відповідей на них [9, р. 13, 193–194]. Такого роду запитання можна поділити на послідовні блоки аналізу проблемного повідомлення, його розуміння, оцінки і, якщо на це знаходяться підстави, власне критики. Адаптація підходу Брауна і Кілі до умов вітчизняної вищої освіти представлена, зокрема, у [6], [8, с. 246–247].

У описі афективних диспозицій учасники дослідження не уникнули метафор. На їх думку, існує критичний дух, невгамовна допитливість, загостреність думки, ревна відданість правильному мисленню, жага надійної інформації, що властиве добре критично мислячим особам, але відсутнє у тих, хто критично мислить слабо. Як вода живить спрагли рослини, так афективні

² Дослідження було виконане з лютого 1988 по листопад 1989 року за Дельфі-методом із залученням 47 знаних освітян Північної Америки. Звіт опублікований його науковим керівником Пітером А. Фасіоуном [10].

диспозиції створюють підґрунтя для укорінення і розквіту визначених вмінь критичного мислення у тих, хто навчається [10, р. 12–13]. Афективні диспозиції, як видається, виходять за межі раціонального і навіть свідомого – у позасвідоме, у природні задатки дитини чи з молоком матері всмоктані цінності й звички людських спільнот. Їх слід починати плекати якомога раніше – як вихідні й ще не усталені підвалини мислення, життєдіяльності майбутнього громадянина. Зрозуміло, що без відповідних афективних диспозицій навіть когнітивно довершене критичне мислення «зависатиме у повітрі», його здійснення залежатиме від збігу випадкових обставин різного роду.

Учасники дослідження дійшли висновку, що свідома увага до виховання серцевинних для критичного мислення вмінь і диспозицій – мета освіти за усією програмою К-12³. Плекання диспозицій, наголос на представленні й оцінці резонів має бути органічною складовою освіти в елементарній школі. У середній школі відомості щодо різних аспектів і застосувань критичного мислення потрібно інтегрувати до усіх навчальних предметів. А для студентів коледжів слід розробити спеціальні курси критичного мислення та екзаменаційні програми підвищеного рівня [10, р. 17].

На думку фахівців, критичне мислення не слід вважати сукупністю знань, котрі треба донести учнівству як ще одну навчальну дисципліну поряд з іншими. Подібно до читання і письма, критичне мислення застосовне в усіх ділянках навчання і життя, йому можна вчити у межах різних особливих дисциплін чи розглядаючи події повсякденності [10, р. 6]. Таким чином, з огляду на перелік стандартних для нашої школи особливих дисциплін – історії, географії, фізики, громадянської освіти і т. ін. – вироблення і вдосконалення вміння критичного повинні мати наскрізний характер та тривати протягом усього часу здобуття освіти чи, краще, усього активного життя.

³Абревіатура К-12 позначає програму дошкільної підготовки (kindergarten) й усіх рівнів шкільної освіти, загалом зазвичай від чотирьохрічного до сімнадцятирічного віку.

Отже, по-перше, загальну ситуацію з виробленням критичного мислення системою освіти Україні наразі важко визнати задовільною. По-друге, інтегрування критичного мислення до громадянської освіти обґрунтоване і цілком доречне: правильно здійснюване, воно сприятиме як набуттю повноцінної громадянської компетентності, так і засвоєнню умілого критичного мислення. По-третє, вироблення критичного мислення, ґрунтованого на серцевинних для нього диспозиціях та вміннях, не припускає обмеження одним напрямком громадянської освіти чи навіть громадянською освітою загалом: це варіативна за змістом і методикою вирішення, але наскрізна задача усієї системи освіти, усього активного життя сучасної людини, нормального громадянина країни демократичного транзиту чи консолідованої демократії. По-четверте, у підготовці та перепідготовці педагогічного корпусу доцільно використовувати різні особливі курси університетського рівня, доповнювані окремими спеціальними курсами критичного мислення.

Література:

1. Громадянська освіта (інтегрований курс). 10 клас. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. (2022) Затверджено Міністерством освіти і науки України. Наказ від 03 серпня 2022 року № 698. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa.2022.hromadyanska.osvita-10.pdf>
2. Козаченко Н. (2021) Критичне мислення: філософія та педагогіка. *Актуальні проблеми духовності: зб. наук. праць*. Кривий Ріг: КДПУ. (22): 251-271. URL: <https://journal.kdpu.edu.ua/apd/article/view/4527/4205>
3. Сухомлинська О. В. (2015) Громадянське виховання і сучасна освіта: від здобутого – до нових акцентів і наголосів. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. (2): 5-13.
4. Терно С. (2023) Критичне мислення та інноваційні стратегії в історичній освіті: [посібник для здобувачів вищої освіти магістра освітньо-професійної програми «Середня освіта (Історія)». Запоріжжя: Запорізький національний університет. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/13540/1/0053505.pdf>
5. Тягло О. В. (2000) Як розбудовувати громадянську освіту в Україні? *Наукові записки НаУКМА: Політичні науки*. 18: 84-90. URL: https://www.researchgate.net/publication/349368941_AK_ROZBUDOVUVATI_GROMADANSKU_OSVITU_V_UKRAINI
6. Тягло О. В. (2008) Критичне мислення: навчальний посібник. Харків: Видавництво «Основа». URL: https://www.researchgate.net/publication/322318143_Kriticne_mislenna

7. Тягло О. В. (2017) Критичне мислення в дії, або Досвід критичної рецензії. URL: *Постметодика*. 1(126): 8-13. URL: https://www.researchgate.net/publication/338177984_Taglo_OV_Kriticne_mislenna_v_dii_abo_Dosvid_kriticnoi_recenzii
8. Тягло О. В. (2017) Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. (2): 240-257. URL: https://www.researchgate.net/publication/324840890_Dosvid_zasvoenna_kriticnogo_mislenna_v_ukrainskij_visij_skoli
9. Brown M. N., Keeley S. M. (2007) Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking. 8th ed. Upper Saddle River (NJ): Pearson College Div. URL: <https://e-learning.rada.gov.ua/storage/180/Brownr-and-Keeley---Asking--the-Right-Questions---A-Guide-to-Critical-Thinking.pdf>
10. Facione P. A. (1990) Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary. "The Delfi Report". Millbrae, CA: Insight Assessment URL: https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction

Шенітак Н. Р.,
здобувачка вищої освіти бакалаврського рівня
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника

**ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ
10–11-Х КЛАСІВ НА ПРИКЛАДІ ІСТОРИЧНОГО ЗВ'ЯЗКУ
УКРАЇНСЬКОГО ТА КРИМСЬКОТАТАРСЬКОГО НАРОДІВ
УПРОДОВЖ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ.**

*«...гнітюче – повітря несвободи: у Криму
повернувся старий режим, радянський...»*
Мустафа Джемілев

У державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти зазначаються ключові компетентності, однією з яких є громадянська. Що ж таке громадянська компетентність? Громадянська компетентність – це вміння здобувачами освіти дотримуватись і виконувати права та обов'язки громадянина з метою формування демократичного суспільства. Історія – невід'ємна складова освітньої галузі «Суспільствознавство», метою якої є розвиток учня як особистості, громадянина України. Вона фундамент для самореалізації в сучасному суспільстві. Вивчення історії сприяє вихованню

соціальних і моральних якостей, навчає розуміти історію і культуру своєї Батьківщини в контексті історичних процесів і щонайголовніше формує в української молоді почуття власної гідності та ідентичності [7].

Потрібно наголосити на тому, що саме в старших класах виховання досліджуваної компетентності буде найбільш ефективним так, як в учнів формується громадянська позиція, готовність свідомо виконувати свої права та обов'язки, брати активну участь у житті різних суспільних організацій. Одним з навчальних предметів, який у повній мірі може сформувати в учнів громадянську компетентність, це історія України.

Освіта має спрямовуватися на реалізацію у житті української національної ідеї. Вчитель історії, насамперед, виховує свідомих громадян і патріотів демократичної країни, що плекають любов і повагу до української мови, народних традицій, культури, героїв, що зі століття в століття захищаючи, помирають за Україну, за її існування і свободу. Формування громадянської компетентності – це невід'ємна частина державного виховання, метою якого є гармонійний розвиток особистості, поєднання в ній загальнонародних прав, культурно-естетичних і духовних цінностей [12, с. 15].

До методичної організації освітнього процесу відносяться форми, методи, засоби та прийоми навчання. Провідну роль відіграють – методи. У сучасній педагогіці існує безліч класифікацій, метою яких є досягнення цілей і виконання поставлених завдань шкільної освіти. Зокрема, О. Пометун і Г. Фрейман ділять методи навчання на пасивні, активні та інтерактивні [11, с. 109].

Програма навчального предмету історія України в закладах загальної середньої освіти повинна навчити учнів думати, аналізувати історичні події, визначати причинно-наслідкові зв'язки тощо. У змісті навчальної програми звернуто увагу, насамперед, на участь українського народу в боротьбі за власну свободу, за незалежність Батьківщини, рідної землі, критичного розуміння себе та світу, що в свою чергу сприяє емоційно-ціннісному розвитку

кожного учня під час навчання [12, с. 16].

У статті 5 Закону України «Про освіту» зазначається, що держава створює умови, за яких навчальний процес повинен спрямовуватися на формування в учнів громадянської компетентності, за допомогою якої вони зможуть реалізовувати свої права та обов'язки, як учасники і, зокрема, громадяни демократичного суспільства [8].

Кримська проблематика у 10–11 класах розглядається у темах: «Початок Української революції», «Боротьба за українську державність», «Встановлення та утвердження радянського тоталітарного режиму», «Україна в роки Другої світової війни», «Україна в умовах політичної та економічної лібералізації суспільства». Зокрема, звернуто увагу на: «Події 1917 у Криму», «Курултай та Кримська Народна Республіка», «похід П. Болбочана у Крим», «Кримські крайові уряди», «Кримськотатарський національний рух. М. Джеміль», «Створення автономної республіки Крим», «Повернення кримських татар на історичну батьківщину», «Статус Криму», «Анексія та тимчасова окупація Криму російської федерації» [13].

Потрібно зазначити, що в підручнику для 10-го класу, авторів В. Власова, С. Кульчицького, Кримське питання висвітлюється, зокрема, на сторінках другого розділу «Українська революція», а саме з початком подій проголошення у III Універсалі УНР – автономії, охарактеризовано політику Української Центральної ради, ставлення і міркування її очільників щодо Криму. Керівництво УЦР вбачало у майбутньому утворення федерації нової росії, до складу якої мали б увійти землі, як України, так і Криму. До уваги також брався національний склад населення. У III Універсалі зазначаються територіальні кордони УНР, де згадано Таврійську губернію, проте без приєднання Кримського півострова, оскільки українці в меншій мірі заселяли його. Щодо вивчення тогочасного перебігу подій у самому Криму, то учні мають можливість дізнатися про утворення та проведення Курултаю (з'їзду) кримськотатарського народу. Зокрема, авторами звертається увага на жіночий фактор у діяльності з'їзду, до того ж розповідається про формування

національного парламенту – Меджлісу та уряду і щонайголовніше подано інформацію про утворення Кримської Народної Республіки та прийняття Конституції. Розділ розпочинається з лінії часу, де виокремлено події у Криму, зокрема зображено світлину учасників Першого Курултаю кримськотатарського народу (грудень 1917 р.). Все це дає можливість здобувачам освіти ознайомитися з подіями на Кримському півострові в період Української революції, до того ж авторами звернуто увагу на найбільш важливі процеси в націотворенні кримських татар [2, с. 52–55].

Автори іншого шкільного підручника, О. Гісем і О. Мартинюк, події у Криму 1917 р. подають окремим параграфом, що вважаю буде краще сприйматися учнями і вони зможуть порівняти український та кримськотатарський національні рухи. Параграф розпочинається з питання про те, яким чином Крим опинився у складі Російської імперії. Автори таким чином наголошують на імперській загарбницькій політиці і цим самим заперечують тези про «ісконно рускіє землі». Розкриття інформації відбувається в хронологічній послідовності (кінець Першої світової війни – захоплення Криму більшовиками в 1917 р.). На сторінках параграфу зображені світлини та короткі біографії лідерів кримськотатарського національного руху, зокрема Н. Челебіджихана та Дж. Сейдамета [5, с. 48–51].

Переглянувши обидва підручники, наштовхнулася на не зовсім доцільний виклад інформації про події Кримського походу 1918 р. Вважаю, що двох абзаців недостатньо для розуміння учнями перебігу подій і важливості Криму, зокрема стосовно функціонування Чорноморського флоту для УНР, особливо після проголошення IV Універсалу та підписання Брестського договору. Сама ж військова операція була таємно організована УЦР, очолював її полковник П. Болбочан, українські військові повинні були встановити контроль над півостровом і Чорноморським флотом. Згадаємо, що станом на початок квітня 1918 р. Крим був під більшовицькою окупацією. УЦР намагалася приєднати півострів до складу УНР на правах автономії, проте виходячи зі змісту Брестського договору, в якому окреслювалися

кордони України, мови про Крим не було, тому не дивлячись на успішність військової операції, український уряд під тиском німецьких представників змушений був відкликати війська [6, с. 89–115]. Для розуміння військових дій, що відбувалися на Кримському півострові, потрібно використовувати карту, зокрема маюнок-схему походу групи П. Болбочана на Крим (квітень 1918 р.)

Щоб інформація запам'ятовувалася більш структуровано, учні можуть створювати інтелект-карти: від основної тези, наприклад, «політика УНР щодо Криму» можуть спрямовувати стрілки на «економічні, політичні, географічні чинники» і тим самим у повній мірі розкривати поставлене перед ними завдання. При створенні інтелект-карт можна використати фото- і відеоматеріали, що, окрім текстової частини, наповнять її візуально тощо.

Сучасна освіта потребує якнайбільшого різноманіття під час організації уроків, і вчитель історії, як ніхто інший, здатен стати тим, хто поєднає минуле з майбутнім, використовуючи безліч джерел, зокрема аудіовізуальні. Для кращого розуміння перебігу подій кримськотатарського національного руху учні можуть прослухати гімн кримських татар «Я поклявся» («Ant Etkenmen») та проаналізувати його текст, до прикладу фрагмент – «Я присягнувся, я дав слово за народ свій померти!». Автором цього гімну є Н. Челебіджихан – лідер кримських татар, його ім'я вписане в історію боротьби за норми демократії та незалежну державу – Кримську Народну (Демократичну) Республіку. На жаль, він став жертвою червоного терору [4].

Робота в групі є важливою складовою частиною діяльності на уроці, завдання можуть бути побудовані наступним чином: «Охарактеризуйте здобутки та прорахунки кримськотатарського національного руху», завдяки чому інформація запам'ятовуватиметься учнями логічно та структуровано.

Задля кращого розуміння та сприйняття інформації учні можуть створювати комікси. До прикладу, в 2017 р. виданий історико-фантастичний графічний роман «Воля», автором ідеї якого є В. Бугайов, зобразив немовби паралельний світ, де Українська Держава 1918 р. під керівництвом гетьмана Павла Скоропадського стверджується у своїх нових кордонах. Збірка

складається з трьох окремих історій, зокрема події Кримської операції 1918 р. описані в першому епізоді «Воля». До того ж у коміксі подано історичні сторінки, що доповнюють і підсилюють сюжет, у них можна знайти описи про цікавих постатей, події, зокрема технічні винаходи того часу тощо [1]. Такі завдання потрібно виконувати в групах, зокрема, в учнів задіюватиметься слухова, зорова та навіть кінестетична пам'ять. Все це сприятиме залученню дітей до вивчення даного періоду.

В історії України неабияку увагу присвячено депортації кримськотатарського народу, що розпочалася наприкінці травня і завершилася на початку червня 1944 р. Так, готуючись до уроку, вчитель повинен звертати увагу на історичні джерела, задля підтвердження жорстокості та безправності тоталітарного режиму. Одним з таких документів може бути Постанова Державного Комітету Оборони СРСР «Про кримських татар», датована 11 травня 1944 р., в якій звинувачено кримськотатарський народ у зраді під час Другої світової війни. Зокрема, говориться про перехід на сторону ворога, цим документом Сталін видав наказ про виселення кримських татар з їхньої рідної Батьківщини – Криму, назвавши весь народ спецпереселенцями, тобто це ті люди, що були примусово виселені з місць проживання у найвіддаленіші області СРСР без судової процедури. Доручили реалізувати цей акт геноциду органам НКВС, депортація ж відбувалася у райони Узбецької ССР [10, с. 69]. Для цього під час уроків доцільно використати уривки з фільму «Хайтарма», автором якого є А. Сеїтаблаєв. Сюжет розповідає історію депортації кримських татар у 1944 р. Візуалізація інформації допоможе учням побачити весь жах і масштаби геноциду кримськотатарського народу [15].

Вивчаючи в 11 класі дисидентський та правозахисний рух, вчитель не може обійти біографію П. Григоренка. Це один зі засновників Української Гельсінської Групи, будучи в заслання, а згодом замкнутим в психіатричній лікарні, П. Григоренко став активним учасником у боротьбі кримських татар за своє повернення на Батьківщину – Крим. На підтримку кримськотатарського народу він організовував масові маніфестації,

налагоджував зв'язок з іноземними організаціями, пресою, переховував лідерів руху, зокрема М. Джемілева. Метою цієї діяльності була донести широкому загалу нагальність повернення кримських татар додому, засудження дій тодішньої влади. Все це дало результати у 1960-х рр. – частина кримських татар змогла повернутися до Криму, а наприкінці 1989 р. таку можливість отримали всі татари [14, с. 246–247].

Анексія АР Криму в шкільних підручниках історії України в 11 класі є частиною теми «Збройна агресія російської федерації проти України» [3]. Щоб учні зрозуміли причини та наслідки захоплення Криму, вважаю, що під час уроку важливо використати метод фішбоун при підборі матеріалу.

Ще один метод роботи, який потрібно використати в процесі вивчення цієї теми, – коло ідей. Наприклад, учням потрібно буде погодитися або ж заперечити міркування братів Капранових: «Потрібно бути реалістами, саме українців на момент вторгнення російськими військами на територію півострова було більше ніж кримських татар. Українці контролювали військові частини, мали зброю, то чому ми не захистили Крим? Так, пояснення цьому є – після подій Революції Гідності, моральний занепад, розгубленість населення, інформаційна окупація тощо. Проте потрібно визнати, що через бездіяння зі сторони українців відбулася анексія АР Криму, ми не маємо жодного морально права звинувачувати, народ, що не так давно повернувся на рідну Батьківщину. Пам'ятаймо, що Україна є нашою спільною державою, ми повинні захищати один-одного, пліч-о-пліч боротися зі спільним ворогом», аргументуючи та наводячи приклади під час своєї відповіді [9, с. 237].

Отже, формування громадянської компетентності – одне з основних завдань освітнього процесу. Її ключова мета – виховати свідомого громадянина, патріота, професіонала, людину, світогляд і спосіб мислення якої спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Вчитель історії повинен виховувати в учнів почуття поваги до історії минулого та сьогодення народів, що проживали та продовжують збагачувати населення України. Пам'ятаймо, Крим – це ми!

Крим – це Україна!

Література:

1. Бугайов В. Графічний роман «Воля». Миколаїв : Asgardian Comix, 2017. Т. 1. 56 с.
2. Власов В. С., Кульчицький С. В. Історія України (рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Літера ЛТД, 2018. 257 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1228-istoriya-ukrainy-10-klas-vlasov-kulchyckyuy.html> (дата звернення: 28.01.2025).
3. Власов В. С., Кульчицький С. В. Історія України (рівень стандарту) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Літера ЛТД, 2019. 256 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1260-istoriya-ukrainy-11-klas-vlasov.html> (дата звернення: 28.01.2025).
4. Гімн кримських татар. «Ant Etkenmen». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dx6jLbN9QkM> (дата звернення: 28.01.2025).
5. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України (рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Харків : Ранок, 2018. 240 с. URL: <https://shkola.in.ua/1750-istoriia-ukrainy-10-klas-hisem-2018.html> (дата звернення: 28.01.2025).
6. Громенко С. В. Скоропадський і Крим: від протистояння до приєднання. Київ : Наш Формат, 2021. 352 с.
7. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 26.01.2025).
8. Закон України «Про освіту». 2017. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 25.01.2025).
9. Капранов Д. В., Капранов В. В. Майдан. Таємні файли. Київ : Вид. Нора-Друк. 2017. 317 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000014629> (дата звернення: 25.01.2025).
10. Кримські татари: шлях до повернення. Кримськотатарський національний рух (друга половина 1940-х – початок 1990-х років) очима радянських спецслужб. Зб. док. та матеріалів. Частина 1. / Упоряд.: О. Г. Бажан, Ю. З. Данилюк, С. А. Кокін, О. А. Лошицький. Київ, 2004. 395 с. URL: <https://ssu.gov.ua/uploads/documents/2023/10/04/chastina-1.pdf> (дата звернення: 25.01.2025).
11. Мацейків Т. І. Емоційно-ціннісна складова громадянської компетентності особистості. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць*. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2018 р. Вип. 58. С. 106–110. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713510/> (дата звернення: 25.01.2025).
12. Мацейків Т. І. Потенціал курсу Історії України у формуванні громадянської компетентності старшокласників. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць*. Київ : Видавн. центр КНЛУ, 2019. Вип. 59. С. 14–17. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719414/> (дата звернення: 25.01.2025).
13. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Історія України. Всесвітня історія 6–11 класи. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/Navchalna.programa.2022.WH.HU.6-11.pdf> (дата звернення: 25.01.2025).
14. Толстенцова В. О. Роль Петра Григоровича Григоренка у розвитку кримсько-татарського національного руху (1960–1970-ті рр.). *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Історичні науки*. 2013. Вип. 21. С. 244–247. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoi_2013_21_42 (дата звернення: 25.01.2025).
15. Хайтарма – фільм про депортацію кримських татар. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=N8A6nfybYYE&t=25s> (дата звернення: 28.01.2025).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ
НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ, ГЕОГРАФІЇ ТА
ГРОМАДЯНОЗНАВСТВА**

**Матеріали міжнародної науково-практичної конференції,
м. Запоріжжя, 20 березня 2025 р.**

Верстка та макетування – Терно С. О.