

Державний вищий навчальний заклад  
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»  
Факультет історії, політології і міжнародних відносин  
Кафедра історії України і методики викладання історії

**ДИПЛОМНА РОБОТА**  
**на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти**  
**на тему:**  
**«МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ У**  
**СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ ІСТОРИЧНИХ ЗНАТЬ В ЗАКЛАДАХ**  
**ЗАГАЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ»**

Виконала:

студентка IV курсу, групи СОІ з-41  
спеціальності

014 «Середня освіта (Історія)»

Шипілова І.

Науковий керівник:

доц. Стефанюк Г.В.

Рецензент:

Івано-Франківськ-2022 р.

## ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Аналіз теорії та практики використання історичних джерел у навчальному процесі .....	6
Розділ 2. Методика використання історичних документів у сучасних умовах розвитку історичної освіти.....	22
Розділ 3. Використання історичних джерел як засіб формування історичних компетентностей учнів.....	37
3.1. Методичні умови текстуально-змістовного аналізу історичного документа та роботи з ним у процесі навчання.....	40
3.2. Навчальні функції історичних документів.....	51
Висновки.....	55
Список використаних джерел.....	57
Додатки.....	64

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Як відомо, одним із основних змістових компонентів шкільної історичної освіти є знання, які формуються на основі уявлень учнів про минуле людства. Учні, оволодіваючи історичним матеріалом, здобувають власні історичні знання, які відображаються в уявленнях, поняттях, судженнях і висновках учнів. Уявлення про минуле є початком до подальшого формування історичного знання, без якого неможливе вірне розуміння і тлумачення суті історичних процесів, подій, фактів і явищ. Набагато складнішим рівнем знань є ті, які, власне, узагальнюють історичні факти, передбачають розуміння учнями певних логічних зв'язків між подіями, історичних тенденцій, закономірностей. Саме вони є основою для формування історичного мислення школярів. Актуальність теми пов'язана також з проблемами підготовки учнів до незалежного зовнішнього оцінювання. Виконання деяких тестових завдань потребує від учнів розуміння логічних зв'язків між історичними процесами, подіями і явищами, усвідомлення ними характерних рис та особливостей історичних явищ. Тому питання методики використання історичних джерел на сучасному етапі вивчення історії в закладах загальної середньої освіти є дуже актуальним.

**Об'єктом дослідження** є історичні джерела та теорія і методика їх використання під час вивчення історії в старших класах сучасної загальноосвітньої школи.

**Предметом дослідження** є закономірності та методологія використання історичних документів при вивченні історії у закладах середньої освіти в Україні.

**Мета дослідження** полягає у висвітленні методики використання історичних джерел на уроках історії в закладах загальної середньої освіти.

З мети дослідження виокремлено наступні завдання:

- проаналізувати теорію і практику використання історичних документів у процесі навчання історії;

- висвітлити методику використання історичних документів у сучасних умовах розвитку історичної освіти;
- охарактеризувати методичні умови текстуально-змістовного аналізу історичного документа та роботи з ним у процесі навчання;
- визначити навчальні функції історичних документів.

**Стан наукової розробки проблеми.** На сьогоднішньому етапі розвитку історичних знань питання органічної інтеграції різних видів історичних джерел при підготовці та проведенні уроків набуває нового змісту. В цілому над питанням використання писемних історичних джерел працювало багато дослідників, але воно все ще залишається на порядку денному досліджень. Свої концепції використання історичних матеріалів у навчанні історії в школі у свій час запропонували М. А. Рожков [25], М. М. Стасюлевич [27], В. Я. Уланов [30], С. В. Фарфоровский [56], Н. В. Андріївська [34], В. М. Бернадський [34], О. В. Волобуєв [38,39], В. Г. Карцов [48] та ін. Вони розкрили важливість історичної науки, показали, що документи є способом конкретизації навчального матеріалу та запропонували методи та форми їх використання.

З огляду на використання дослідницьких засад в процесі навчання, значно розширилася джерельна база, пряме включення документів у тексти підручників та розробка та залучення завдань, котрі б допомагали краще аналізувати та розуміти документи. Безліч типів історичних джерел та способи їх використання в процесі навчання досліджували також І.В.Додушко [8], А.Т.Кінкулкін [11,12], В.Є.Вакурко[4], Г.І.Підлуцький[22,23], В.Г.Майборода [16] та ін. В період незалежності України К.О.Баханов [1,2,3,63], В.О.Комаров [49], Т. В. Ладиченко [14,15], Л. В. Задорожна [9,10], В. О. Мисан [17,18], О. І. Пометун [46,52,69] та ін.. аналізували різні сторони питання використання історичних джерел під час навчання історії в школі.

Великий вплив, що призвів до фундаментальних змін у практиці використання історичних джерел на уроках історії були спроби застосування досвіду європейський вчителів та методистів, що вже виявили свою

ефективність на практиці. Наслідком цього стала поява підручників нового зразка, в змісті яких переважають джерела, а не авторські думки. Приміром, підручники «Історія України» О.Пометун, Н.Гупана, Г.Фреймана для 10-11 класів, посібник для 10 класів [46], «Історія епохи очима людьми України та Європи у 1900-1939 рр.» Ю.Комарова, В.Мисана, А.Осмоловського, С.Білоножка, О.Зайця [49] є яскравим зразком спроби здійснити перегляд застарілих методів викладання історії в школі, а разом і зробити навчальний процес активнішим.

Добірка джерел, що були використані у згаданих підручниках допомагає студентам активно вивчати карти, мультфільми, плакати, малюнки та фотографії.

**Методологічну основу дипломної роботи** складають методи та методологічні принципи роботи дослідника. При написанні дипломної роботи нами було використано історичний, логічний, порівняльний та системно-структурний метод дослідження. Також принципи історизму, об'єктивності, науковості та всебічного наукового пізнання.

**Наукова новизна роботи** полягає в тому, що авторкою зроблена спроба комплексно дослідити і висвітлити методіку використання історичних джерел у сучасних умовах розвитку історичних знань в закладах загальної середньої освіти, показати роль і значення документальних свідчень у вивченні історичних процесів, явищ, подій.

**Практичне значення дипломної роботи** полягає в тому, що отримані результати можуть використовуватися вчителями на уроках історії при формуванні в учнів розуміння значення джерельного матеріалу для вивчення історії.

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел.

## Розділ 1.

### АНАЛІЗ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Обговорення доцільності впровадження історичних писемних джерел та методів їх гармонічного використання у навчальному процесі має свою історію і сягає другої половини ХІХ ст. Початок було покладено із запропонованого професором Стасюлевичем М., істориком-медієвістом ліберального спрямування, видавцем журналу «Вісник Європи» – «реального методу», який базувався на самостійному та активному дослідженні учнями історичних джерел під керівництвом викладача [62,с.243]. Метою своєї видавничої та педагогічної діяльності Стасюлевич М. бачив у тому, щоб поступово змінити та покращити суспільний порядок «шляхом удосконалення та розвитку особистості, шляхом збагачення розуму народу та виховання його думки». Вказаний учений вважав, що безкінечне «гризіння» підручників заважає самостійності учнів, «історичному розвитку думки»[27,с.23]. Конкретизуючи дане положення, він писав: «Я не говорю про шкоду підручників, але й хороший підручник є не більше, як хороша катехизація, догмат, предмет навчання, який ми зобов'язані засвоїти» [27,с.30].

Стасюлевич М. висунув пропозицію змінити репетиційний чи формальний метод навчання реальним методом (лат. *res* – справа, звідси назва методу), що в допомагає побудувати роботу на уроках, використовуючи здебільшого писемні документи. Автор вказував, що історію потрібно вивчати за джерелами і тими інформаційними матеріалами, в яких події описані сучасниками, або людьми, що жили близько до подій, що відбувалися. Він намагався довести, що учні повинні знайомитися з історичними подіями не за підручниками та повідомленнями вчителя, а з хрестоматій, де події описані очевидцями, де немає готових висновків та узагальнення навчальних посібників. На його думку, підручники треба взагалі виключити з навчального процесу, оскільки лише читання навчальної книги та її усний виклад «дає людині, можливо, дуже

здоровий і міцний тулуб, але позбавляє його ніг, на які пацієнт міг би згодом сам стати» [5,с.4].

Необхідність вивчення історії з першоджерел Стасюлевич М. обґрунтував у першому томі хрестоматії в написаному ним нарисі «Про формальний і реальний метод викладання історії».

Стасюлевич М. вважав, що з допомогою реального методу учнів можна буде долучити до дослідницької роботи, виробляти вміння та навички такого дослідження, адже реальний метод пов'язаний з розвитком критичних здібностей учня. «Не закарбовування у пам'яті учнів найважливіших історичних подій історії, а прочитання найважливіших літературних пам'яток людської думки – ось що швидше має становити завдання історичного навчання» [62,с.256], – писав Стасюлевич М. Вчений прагнув до такого вивчення історії, коли учні самостійно і активно аналізують джерела, розвиваючи свої пізнавальні здібності та виробляючи вміння набувати нових знань.

Разом з тим Стасюлевич М. не прагнув перетворити всіх випускників школи на професійних істориків, про що зазначав у хрестоматії: «В учні своєму, вчитель повинен бачити не майбутнього історика, а лише людину, яка користується результатами історичної розробки для свого морального та розумового вдосконалення» [62,с.253]. Виходячи з такого підходу, найвищим і найсильнішим моральним почуттям він вважав патріотизм, суть якого розумів у любові до Батьківщини, у підпорядкуванні своїх особистих інтересів інтересам народу.

Проте, повною мірою свій задум Стасюлевич М. не зміг здійснити, оскільки написав досить об'ємні та складні за сприйняттям інформації книжки. Його книгами здебільшого послуговувалися вчителі та поціновувачі медієвістики. Для учнів створені ним хрестоматії, як і сам реальний метод, виявилися непосильним (три томи хрестоматії налічували близько 900 сторінок). Крім того, зміст хрестоматій не відповідав ні знанням та вмінням учнів, ні їхньому віку [27].

Загалом методологічні удосконалення у використанні історичних документів дорадянського періоду не оформилися в методичній системі. Вони мали лише експериментальний характер і використовувалися як особистий досвід окремих методистів.

Щодо використання історичних джерел на уроках історії, то слід згадати методичні дослідження часів Української революції 1917–1920 років. Саме в той час розпочалося будівництво державних шкіл. Серед дванадцяти виданих на той час українських підручників історії найцікавішою, на той час, вважали книгу Н. Григор'єва-Нашого «Історія української народної думки та пісні». (1918). Автор доповнив свою книгу додатковими порадами для вчителів – «Навчаємо дітей рідної історії». Ці пропозиції мають не лише методичне значення, а й розкривають авторську філософію історії та ідейний зміст підручників [41]. Професор О. Удод, називає цю книгу «унікальною за своєю будовою, художнім оформленням, за зібраним у ній безцінним – на вагу духовного золота-історичним матеріалом», оскільки має в своїй основі народні пісні, думи, перекази, легенди тощо. «Історія народу існує, функціонує, розвивається об'єктивно. Вона передається з покоління в покоління як народна історія (нарівні з народним календарем, традицією, медициною, астрологією та ін.), як історична пам'ять і самосвідомість, її неможливо заборонити, сфальсифікувати, спотворити. На догоду політичній кон'юктурі можна підтасувати лише офіційну історіографію, одержавлену історичну науку. Ось чому оригінальність і «розумова ґрунтовність» книги Григор'єв-Нашого полягає в тому, що автор звернувся саме до народної історії» [29,с.154; 41,с.26].

У цей період об'єктивні причини завадили утворенню власних методичних шкіл. Отже, у наступні десятиліття українські освітні ідеї на більшій частині України розвивалися в радянській системі освіти.

Історія була важливим предметом у радянських школах. Її мета – надати знання про розвиток людського суспільства, сприяти у зрозумілому учням науковому уявленню про природні та прогресивні зміни суспільно-економічних утворень, розвивати пізнавальне та історичне мислення, а також



викликати у школярів інтерес до науки, культури та мистецтва. Надалі вона мала на меті прищепити підростаючому поколінню прагнення до моральних якостей як патріотів та інтернаціоналістів. Також, уроки історії були важливим етапом виховання у свідомості учнів потрібних партії цінностей [11,с.62-65].

Однією із спроб використовувати історичні джерела на уроках історії в середній та старшій школі 20-30-х рр. ХХ ст. було впровадження лабораторного методу вивчення історії. Обговорення цього методу проходило ще у дореволюційну добу у Петербурзі на літніх курсах вчителів у 1906 та 1907 рр. Виступаючи на цих курсах у 1906 р., Віппер Р. Ю. визначив генеральну лінію шкільного навчання та виховання: «Людина має бути озброєна не правилами життя, а засобами, знаряддями для пошуку істини. Звідси необхідно привчати учнів аналізувати, робити самостійні висновки» [30,с.27]. Зі звичкою науково мислити має бути пов'язане не лише подальше навчання випускника школи в університеті, а й вся життєва, практична діяльність.

Спочатку ідею роботи з документами по-новому висловив і намагався практично реалізувати історик і методист Рожков М., переносючи методи університетських практичних занять по роботі з документами до середньої школи. Ознайомлення учнів із першоджерелами Рожков М. вважав «одним із наймогутніших і плідних знарядь викладання історії. Вже один той факт, що учні бачать старовинний документ, старий твір, монету того часу, який вони вивчають, здатний порушити в них дуже живий і надзвичайно напружений інтерес» [25,с.34]. Тому першочергового значення він надавав джерелам історичним, літературним, документальним, речовим. «У школі треба вивчати документи, формулюючи на їхній основі загальні висновки. Ці висновки з мінімальною кількістю фактів закріплювати у свідомості учнів, записуючи в зошити. Найважливішим посібником з історії має стати першоджерело» [25,с.35].

Ідеї Рожкова М. спробував теоретично обґрунтувати та практично впровадити викладач Варшавської гімназії Фарфоровський С., який пропагував лабораторний метод навчання. Він думав, що саме викладання у формі

дослідження допоможе вирішити найважливіші завдання навчання історії, зокрема: розвивати в учнів інтерес до рідної історії; формувати вміння розуміти сенс подій і явищ, що відбуваються. Свою назву в методичній літературі «лабораторний метод» отримав у 1913 р. після появи книги Фарфоровский С. з такою ж назвою. До цього застосовувалося формулювання «лабораторне викладання» [56].

Прослідковуючи за думками Фарфоровский С., вирішення проблем у науці зводилися до наступного: спочатку у вченого з'являються лише якісь згадки та припущення, потім проходить перевірка цих припущень експериментальним шляхом, щоб з'ясувати їхню правильність чи хибність. Коли рішення знайдено, воно викладається послідовним логічним шляхом, що встановлює зв'язок між основним питанням і другорядним, а припущення відкидаються. І ось цей заключний процес, а саме виклад доказів вченого перетворюється в руках педагогів на метод вирішення проблеми. Учні потрібно було пройти весь шлях, який проходить дослідник, вивчаючи документ [62,с. 246]

«Досвід свідчить, — писав С. Фарфоровский, — що в умовах лабораторного методу учні працюють інтенсивніше, ніж на звичайних уроках. Робота класу набагато жвавіша, вона сильніше збуджує активну увагу, ніж нудний, монотонний, бездіяльний, догматичний виклад, який стомлює одноманітністю й марний за результатами» [5,с.4].

Лабораторний метод передбачав роботу учня як у класі, так і вдома. Вчитель дає попереднє завдання учням прочитати вдома уривки з документальних, літературних джерел, коротко характеризуючи та коментуючи їх на уроці. Лише після вивчення фрагментів документів вдома проходить класна колективна робота, що полягає у відповідях учнів на заздалегідь намічені та «суворо обдумані вчителем» питання. При необхідності на дошці вчитель робить короткі записи, а учні переносять їх у свої зошити. Так створюється конспект. Вся робота відбувається інтенсивно, жваво, супроводжується «активною увагою учнів» [56,с.16-17].

З проблем застосування лабораторного методу у школі розгорнулася широка дискусія серед педагогів та істориків. Критики лабораторного способу навчання бачили в ньому не шлях учнів до знань, а шлях до способів пізнання.

У процесі цієї дискусії історики та методисти прийшли до думки, що лабораторний метод не може бути єдиним і навіть основним у викладанні історії. Цей метод треба застосовувати на обмеженій кількості уроків, щоб лише познайомити учнів з елементами дослідницької роботи, долучити їх до реконструкції фактів минулого. У школі має бути все різноманіття методів навчання історії.

Лабораторний спосіб навчання не став у дореволюційній школі провідним і не прижився. Проте його впровадження висунуло на перший план такі проблеми, як активізація навчального процесу, ознайомлення учнів з провідними методами історичної науки, розвиток творчого мислення. Найактивніше під час уроків стала впроваджуватися самостійна робота учнів із документальними матеріалами.

Наприкінці 20-х років ХХ ст. в українській школі існував бригадно-лабораторний метод навчання, коли певна тема розроблялася самостійно групою учнів чисельністю 5-10 осіб. Лабораторно-бригадний метод визрів із лабораторного методу і був покликаний реалізувати в собі принцип колективізму, котрий підкреслював взаємозалежність людей один від одного [63].

Цей метод мав ряд недоліків: провідна роль викладача нівелювалася, облік роботи вівся для бригади загалом, а не окремо для кожного учня, не проводилося жодної індивідуальної роботи з учнями, в школах не було матеріального забезпечення для окремої роботи кожного учня, при підготовці до уроків і формуванні груп не враховувались вікові особливості учнів та рівень їх підготовки. Учитель не пояснював учням новий матеріал і радив лише у випадках труднощів. Після виконання всіх завдань проводилися підсумкові уроки, на яких бригади давали звіт про виконану роботу. Облік засвоєння матеріалу окремими учнями не вівся. Все це негативно вплинуло на

знання школярів, спричинило недостатню системність роботи, відсутність особистої відповідальності, безвідповідальність у виховній роботі [5,с.5].

Незважаючи на ряд недоліків, варто відзначити позитивні сторони бригадно-лабораторно методу, зокрема те, що він привчав учнів до колективного планування роботи, тому частково міг бути використаний у школі.

Ще одним методом, який намагалися запровадити при вивченні історії в середній школі із залученням історичних документів, був метод проєктів. Вперше про метод проєктів йшла мова ще 1908-1910 рр. Однак на той час він так і не набув популярності. Статті, в яких описували цей метод, почали зрідка з'являтися 1923 рр. У 1926 р. редакція газети «На шляхах до нової школи» намагалася організувати дискусію про те, як метод проєктів використовується у навчанні, але відповіді не отримав, оскільки в шкільній практиці він «ледве жив». І лише з середини 1930 р. питання про нього стало одним із центральних. Поштовхом до цього стала спеціальна конференція, присвячена методу проєктів. Він став у центрі уваги керівних органів народної освіти та педагогічних журналів. Його почали розглядати як систему організації навчання, в якій учні засвоюють основи наук у поєднанні з їх продуктивною працею [62,с.272].

Пріоритетне місце у розробці та популяризації методу проєктів займав Інститут методики шкільної роботи, керівництво яким здійснював Шульгін В. Н. Дана установа відстоювала питання про залучення школярів до соціалістичного будівництва. У той же час відмічаємо тенденцію до надмірного інформування учнів про зв'язок навчання з життям і роботою. Учні були зобов'язані виконувати невластиві їм функції (боротьба з прогулами на підприємствах, боротьба з пияцтвом дорослих тощо), з'явилася тенденція ігнорування системного викладу вчителем основ предмета [37,114].

Таким чином, метод проєктів у радянській школі лише зовні був схожий на американський, але насправді спотворював його суть. Відомий український педагог Григорій Ващенко, вивчаючи метод проєктів, влучно відмітив, що «це

один із активних методів навчання, але радянський експеримент мав суттєві недоліки, які неможливо повторити у сучасній школі» [37,с.149].

Період 20-30-х рр. можна вважати етапним і для американської та західноєвропейської шкіл, які в ті роки пройшли період активного пошуку нових освітніх ідеалів. В контексті цього варто, в першу чергу, згадати розробки американського методиста Джона Дьюї (1859-1952 рр.), що мали значний вплив на педагогів Європи, а зазначений період стали теоретичною базою для діяльності освітніх інститутів у США. В основі його ідей лежало кредо – йти від потреб дитини, а не суспільства. Йдучи за цим правилом, педагог твердив, що вивчення історії повинне спиратися на особистий досвід дитини, знання, котрі школярі можуть здобути з життя суспільства. В основі концепції навчання Дж.Дьюї, основні положення якої він виклав на сторінках книги «How You Think?» (1922 р.), лежить думка, згідно з якою навчання потрібно трактувати, як процес розв'язання проблем. У своїй праці Дж. Дьюї писав: «Вроджений і незіпсований стан дитинства, якому властиві гаряча допитливість, багата уява й схильність до проведення дослідів, має надзвичайну подібність до наукового мислення» [5,с.5]. Цю засаду автор поглиблює, переконуючи, своїх читачів, що на всіх стадіях навчання «мотивація набуття знань» необхідна складова [5,с.5]..

Період 1920-х рр. для освіти можна назвати періодом творчих пошуків, то 30-ті рр. були періодом його об'єднання та жорсткого контролю з боку більшовицької партії. На початку 1930-х років було видано низку партійних ухвал, якими вносилися суттєві зміни до існуючої системи народної освіти України, спрямовані на її уніфікацію до російського зразка [36,с.277]. Внаслідок цього 1930-1940-ві роки в методиці навчання історії переважала робота з підручниками, у яких були відсутні історичні документи [64,с.10]. Найбільш повний розвиток методики у 40-50-ті роки розкривають такі роботи: «Карцов В.Г. «Нариси методики викладання історії СРСР у 7-10 класах» []; Вагін О.О. «Наочність у навчанні історії»; Классен В.О. «Використання художньої літератури під час уроків історії у 5-7 класах»; Гітіс І.В. «Самостійна

робота учнів 4 класу з історії»; Лейбенгруб П.С. «Дидактичні вимоги до уроку історії»; Янко-Триницкая А. А. «Узагальнювально-повторювані уроки історії» та ін.».

Еволюція методики використання історичних документів у навчальному процесі отримав своє продовження у повоєнний час, коли була спроба повернути історичні джерела до методів навчання історії методом «документації», і була продовжена у 60-х [64,с,11].

Ті з методистів, котрі дотримувалися методу «документації», радили учням користуватися документами лише після того, як вони прочитають відповідні уривки з підручника. За їх допомогою реалізуються принципи наочності у викладанні історії, оскільки учні знайомляться з тим, як виглядає документ. Документ оживляє розповідь вчителя і робить висновки більш ґрунтованими і переконливими. Спосіб «документації», запропонований Кульжинським Я. на відміну від лабораторного методу, котрий вимагав від студентів самостійного вивчення історичних документів, довідкових матеріалів, наукової літератури, методи «документації», ґрунтуються на використанні спеціально підібраних письмових джерел, котрі б підтверджували тексти підручників. Важливо зазначити, що ці підходи не мали беззастережної підтримки серед педагогів-практиків. Робота з джерелом зазвичай розглядається, саме в контексті методу документації. Оскільки ці документи були включені в підручники, робота з ними стала розглядатися як невід'ємна частина роботи на уроці [5,с.4].

Наприкінці 50-60-х рр. ХХ ст. серед методистів-істориків спостерігалася тенденція до все більшого звернення до теми використання джерел на уроках історії. Яскравим прикладом є назви навчально-методичних посібників: «Робота з документами з історії СРСР в VIII кл. (Огризко З., 1956); «Документальний матеріал на уроках історії V–VII кл.» (Вагін О., Сперанська Н., 1959). Також, з'являються відповідні розділи в посібниках з більш широкою методичною тематикою: «Використання історичних документів» (Карцов В. «Нариси методики навчання історії СРСР в VIII—X кл.», 1955 р.); «Робота з

історичними документами» (Зінов'єв М. «Нариси методики викладання історії», 1955) [5,с.5]. (Додаток А).

На перетині 60-70-х рр. ХХ ст., як зауважив Лейбенгруб П. посилюється перехід від методики передачі готових знань до методики за якою вчителі намагалися все більше організовувати самостійну пізнавальну діяльність учнів [5,с.6].

Третій етап застосування історичних документів на уроках історії припадає на 70-80-ті роки, в той час, коли разом із текстами авторів, у нових підручниках з'являються уривки джерел. Саме на цьому етапі в програму історії СРСР було запроваджено курс історії союзних республік. Проте ця структурна зміна в системі історичної освіти не могла вирішити проблему оновлення знань. У зв'язку з цим актуальною стає ідея безперервної освіти. Вирішальним стало завдання розвитку пізнавальної діяльності учнів як основи подальшої самоосвіти [64,с.11].

Методисти цього періоду вказували на те, що основна увага має бути зосереджена на перевірці когнітивної обґрунтованості самостійної роботи учнів. Великий інтерес викликають експериментальні дослідження Назарця О. У першій половині 1970-х рр., під керівництвом методистів, учні 7-го класу на лабораторних заняттях спочатку вивчали базові, а потім – більш складні аналітичні прийоми зовнішньої та внутрішньої критики історичних документів. Цей експеримент передбачав аналіз навчання на двох рівнях: на рівні відтворення та творчого пошуку. У першому випадку учень під керівництвом учителя переказує, а потім частково аналізує документ, основний зміст якого розкриває вчитель. У другому випадку учень самостійно аналізує документ під керівництвом викладача. Спочатку поставлені вчителем проблемні завдання виконувалися в групах, а потім індивідуально.

Такий експеримент переконав Назарця О., що відтворювальні методи навчання формують в дітей тільки загальні уявлення про роботу з документами, через що вони не здобувають потрібних знань для самостійної роботи з ними. Для більш кращого засвоєння прийомів роботи з документами, за висновком

автора, потрібно створити творчо-пошукові умови навчання, за яких учні змогли б самостійно аналізувати документи, підібрані відповідно до їхнього віку [19,с.58-80].

Для наступних 70-80-х рр. використання документів застосовувалося лише для ілюстрації розповіді вчителя. Процес організації проблемного навчання призвів до розуміння ролі історичних документів як засобу підвищення пізнавальної активності учнів. На жаль, за радянських часів ця тенденція не отримала подальшого розвитку [64,11].

Зовсім інший підхід у методиці використання історичних документів на уроках історії відбувалися на початку 90-х рр. ХХ ст. В цей час історичні джерела починають використовувати на уроці як один із об'єктів дослідження учнів. В Україні в той час вперше було запропоновано проводити лабораторно-практичні уроки, в основі яких лежала робота із історичними джерелами. Таку пропозицію було висунуто Бахановим К., який проте, розглядав історичні документи, виключно як джерело з інформацією. У зв'язку цим методика роботи на уроках була побудована таким шляхом, які сприяли отриманню тільки певної історичної інформації з документів, що виключало повноту аналізу історичного джерела і отримання з нього всієї можливої інформації [18,с.4].

Разом з тим дедалі більше посилюється думка, що статус історичних документів на уроках історії в основній школі не обмежується їх роллю як джерела інформації. Не менш важливо, зазначали методисти та вчителі практики, документи допомагають створити цілісну картину тієї чи іншої історичної доби. У цьому контексті, зазначає В. Мисан, «розпочалися дискусії щодо місця історичних джерел у шкільних підручниках, організації дослідницької роботи учнів, їх подальше використання в історичному фактологічному аналізі та формуванні власних оцінок подій» [18,с.5].

У Росії в цей час спостерігається нова тенденція в методиці використання історичних джерел. Внаслідок формулювання національних стандартів шкільної історичної освіти, особлива увага приділяється методиці оволодіння



історичними знаннями та вмінню поводитися з різними джерелами історичної інформації. В цьому контексті, варто згадати, розробку проблеми використання писемних джерел на уроках історії у працях Алексашкіної Л. Вона запропонувала структурний підхід до вивчення історичних джерел, який поєднав змістово, діяльнісні та ціннісні компоненти [32,с.55-56].

На початку 90-х рр. популярності набула методика педагога Троїцького Ю. «Діти пишуть історію». Суть його технології полягає в тому, що студенти висувують якусь власну версію історичних подій, вивчаючи документальні комплекси джерел. Автор технології вважав, що завдяки такому підходу підручники не потрібні зовсім, оскільки робота базується на роботі з текстами епохи, що вивчається. В поняття текст автор вкладає не тільки писемні джерела, а й предмети побуту, житло, наскальний живопис тощо. Реалізація підходу знайшла своє відображення в розроблених автором практичних зошитах, що були схожі на хрестоматії [5,с.7].

Західноєвропейські та американські методологічні школи не залишили без своєї уваги використання історичних джерел на уроках історії. Представники цих шкіл у 70-х роках ХХ ст. зосередилися на розробці методів розвитку вміння критично оцінювати різноманітні факти, минулі та теперішні, аналізувати будь-яку інформацію (включаючи повідомлення ЗМІ), оцінювати думки інших, розпізнавати розбіжності у висловлюваннях, позиціях різних людей; знаходити помилки та упередженості в інформації, боротися з впливами тенденційності. Експерти Ради Європи вважають, що історичні дослідження є активним процесом, що постійно стимулює самостійну дослідницьку діяльність учнів шкіл, спонукає їх аналізувати власні висновки та умовиводи, розвиває вміння висловлювати думки.

Західноєвропейські та американський варіант лабораторного методу характеризується більш ретельним вивченням джерела, особливо його верифікацією, що поєднує в собі індивідуальну дослідницьку діяльність з роботою в групах, подальшу презентацію здобутих результатів та проведення дискусії тощо.

Влучно про такий багатовекторний підхід пише північно-ірландська методист Кармел Галлагер: «Учні цінують те, що вони самостійно, як історики, мають відбирати з маси доступних фактів саме ті, що їм необхідні». Варто наголосити, що таку роботу розглядають, як один із способів формування загальних життєвих компетенцій: «Якщо підхід до вивчення проблем з різних позицій стане звичним, це впливатиме на повсякденні думки та вчинки. Тож учителі історії сприяють виробленню позиції, яка вже сама по собі «цінність»: ми шукаємо найбільш переконливий перебіг подій чи пояснення поведінки не тільки в історії, а й в усіх сферах життя. З часом застосування певних навичок може стати «другою натурою», що передбачає специфічну манеру мислення або ціннісну систему, яку в цілому можна охарактеризувати як пошук правди» [40,с.27,44].

У поєднанні з розробкою концепції національної освіти, з метою розвитку індивідуалізованого навчання, з точки зору методики викладання історії, розвиваються інноваційні уявлення про нову роль історичних документів. Завдання галузі на сьогодні полягає у тому, щоб перетворити історичні джерела з матеріалу для ознайомлення на матеріал для дослідження на уроках історії в середній школі.

В ряді своїх праць Баханов К.О. приводить приклад впровадження історичних джерел в уроки історії, які проводять за лабораторним методом. При цьому він зазначає, що це один із методів підвищення пізнавальної самостійності учнів у процесі навчання в середній школі. Структура лабораторно-практичної роботи з історії включає в себе такі етапи: 1) сприйняття учнями її мети; 2) пошук в історичних джерелах необхідних даних з подальшим розв'язання проблеми, яка була поставлена перед учнями; 3) подальша систематизація та узагальнення отриманих даних; 4) висування гіпотези; 5) пошук доказів (можливий домашній варіант). Автор також описує різні форми проведення практичної роботи з історії. Найпоширенішою з них є аналіз писемних джерел. Проте, автор заздалегідь попереджає, що такий вид роботи потребуватиме від учителя додаткових зусиль. Крім підготовки учнів до

дотримання загальних правил вищезазначеного аналізу, педагогу часто потрібно здійснити попередню роботу над джерелом, виключивши з джерела зайву інформацію. «Це особливо важливо для учнів 7–9 класів, яким складно сприймати джерела XVI–XIX ст. Необхідно бути уважним до основного змісту останніх і по можливості уникати зайвих їх скорочень» [2,с.86-88].

За роки незалежності України дослідниками розглядаються окремі аспекти проблеми методики використання історичних документів у процесі навчання. Проте, незважаючи на увагу методистів до даної проблеми, досі відсутнє комплексне дослідження методичних умов використання історичних писемних джерел знань з історії України згідно з оновленим змістом історичної освіти.

Особливу увагу, у контексті цієї проблеми варто, звернути на дисертаційне дослідження Задорожної Л.В. Внаслідок ґрунтовного аналізу методологічних розробок застосування історичних джерел на уроках історії в середній школі, авторка приходить робить ряд уточнень термінологічного апарату. З цією метою, Задорожна Л.В. робить власну класифікацію писемних історичних джерел. Основними підставами для класифікації стали характер, зміст та форма писемних джерел. За цими критеріями було відібрано документально-розповідні письмові джерела та їх види: особисті, правові, статистичні документи, мемуари, наукові, науково-популярні та навчальні документи, історичні художні твори, періодичні видання.

У термін «історичний документ», авторка включає наступне: «Всі писемні джерела, створені у певний історичний період, які так чи інакше допомагають учням не тільки здобувати потрібну історичну інформацію, а й створюють образ конкретної історичної епохи» [64,с.11-12].

Також, для більш точного дослідження, після аналізу теоретичних основ методики використання історичних документів на уроках історії, Задорожною Л.В. було проведено експеримент, аналіз результатів якого надав таку інформацію:

89% опитаних учителів і 96% учнів правильно оцінюють значення використання історичних документів у навчальному процесі;

70% вчителів історії намагаються залучити більше ресурсів з історії України, до яких вони реально мають доступ (переважно підручники за редакцією Ф.Г.Турченка та С.В.Кульчицького, іноді хрестоматії та збірники документів).

Майже 86% старшокласників віддають перевагу самостійному навчанню для роботи з документами, але 76% не виключають потреби допомоги вчителя у виконанні завдань, пов'язаних із використанням історичних писемних джерел знань.

Дослідницькі методи під час роботи з документами використовують лише 10% вчителів 77% вчителів мають справу лише з документами політичного характеру, при цьому 4% і майже 65% старшокласників незадоволені вибором документного матеріалу у своїх підручниках;

50% опитаних вчителів було вказано на відсутність сучасних методів використання історичних документів у навчальному процесі [64,с.12].

В сучасних умовах розвитку викладання історії в загальноосвітній школі, майже у всіх шкільних підручниках з історії присутні такі складові як «історичний документ», «мовою документів», «свідчення очевидців», «історичне джерело» і т.д. Зазвичай такі розділи підручників розташовані в кінці параграфа і до них додаються навчально-методичні елементи: запитання чи завдання для роботи з документом. В своїй більшості такі запитання направлені на відтворення інформації вивченої протягом параграфу. Такий підхід нівелює всі попередні досягнення в методиці впровадження історичних документів на уроках історії в Україні. Він не тільки не сприяє розвитку пізнавальних та аналітичних можливостей учнів, а й гальмує інтерес школярів до вивчення історії. Більшість підручників обтяжені фактологічним матеріалом, що призвело до того, що вчителі та учні впродовж уроку можуть і не дійти до роботи з документами. Ґрунтовний аналіз джерел вимагає більше часу і в умовах проведення уроків у непрофільних класах учитель рідко може дозволити собі повноцінну роботу з аналізу джерел.

Таким чином, аналіз наявної теоретичної та практичної бази використання історичних джерел на уроках історії продемонстрував розбіжність у поглядах і підходах у використанні історичних джерел на уроках історії. Це означає, що ця проблема залишається актуальною і потребує подальшого опрацювання. Найбільшої актуальності набуває необхідність формування вимог добору історичних документів та побудова більш гнучкої системи використання історичних писемних джерел в умовах постійного оновлення змісту історичної освіти та викликів, що кожного року постають перед методистами-практиками та вчителями історії в загальноосвітніх школах.

## Розділ 2.

### МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДОКУМЕНТІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

Термін «методика» походить від давньогрецького слова «methodike», що означає «шлях дослідження», «спосіб пізнання». Історик та історіограф ХІХ ст. Ключевський В. вивів таке визначення: «Методом ми називаємо сукупність прийомів вивчення певної галузі людського знання. Ці прийоми різняться за характером завдань, які висуваються перед вивченням будь-якої сфери, а завдання завжди визначаються предметом вивчення... Метод є сукупністю прийомів для розкриття будь-якої істини; ...метод розв'язує питання, не знаючи у чому воно є; ...метод шукає результати; ...метод має справу з розумом; ...метод - необхідне озброєння наукового дослідження; ...Нічого не можна вивчати, не знаючи, як вивчати...» [67]. Термінологічний словник дає таку дефініцію: «Метод – спосіб досягнення цілей і вирішення конкретних завдань, набір правил і технічних систем для дослідження явищ і закономірностей у природі, суспільстві і мисленні» [72].

Комплекс методів, які спрямовуються на досягнення якоїсь мети, називають методикою. Тлумачний словник дає нам таке визначення: «Сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи» [70]. Згідно «Педагогічний глосарій», «методика – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета»[59,с.39]. Від того, як вчитель в процесі власного навчання оволодів методами і вміннями застосувати їх на практиці, залежить якість та ефективність навчання школярів.

Система освіти початку ХХІ ст. не може задовольнити суспільство. Різниця між цілями та результатами навчання стала очевидною. Зрозуміло, що вдосконалювати зміст освіти сьогодні неможливо без навчання та уваги до розвитку і потреб дітей. Якісні зміни, що відбуваються в процесі вивчення студентами історії та пізнавальної діяльності на уроці, мають ґрунтуватися на

притаманних історії як дисципліни, методах. Розвиток української методики спрямований на вдосконалення процесу навчання [50,с.32].

Загалом, в основі методологічної системи використання історичних джерел на уроках історії в середній школі покладені базові принципи історичної науки. Принцип об'єктивності як фундаментальний принцип кожної науки передбачає, що «будь-яке дослідження має бути вільним від особистої упередженості та сентиментального підходу» [64,с.13].

Ще один принцип, на який варто опиратися будь-якому вчителю, що прагне використовувати історичні джерела на уроках історії, є принцип історизму. Загалом його можна трактувати як підхід до пояснення існування явищ, особливо соціальних і культурних (включаючи ідеї та вірування), шляхом вивчення їх історії, тобто вивчення процесу, за допомогою якого вони виникли. Термін широко використовується у філософії, антропології та соціології. Не варто забувати і про принцип соціального підходу, що передбачає розгляд історичних процесів з урахуванням соціальних інтересів різних верств населення. Застосування принципу соціального підходу дозволяє не залишити поза увагою такі важливі явища як соціальні класи, порівнювати їх, виокремлювати в їх життєдіяльності вузько групові та загальнолюдські інтереси. Важливим є вміння, за допомогою цього принципу виокремлювати суб'єктивність діяльності партій, урядів, особистостей [53,с.69,70].

Завдяки використанню історичних писемних джерел на уроках історії реалізуються також і інші загальні принципи історичної освіти, закладені в концепції реалізації нової української школи [68].

Розумне використання документів чи реліктів минулого в процесі осмислення історії має величезне педагогічне значення. Пов'язані з теорією навчання через відкриття, історичні документи тут розглядаються не тільки, як прості ілюстрації якихось більш-менш абстрактних відкриттів, а як справжні джерела нових знань, як відправна точка для постійної пошукової діяльності і пізнання історичної правди через власний досвід. З цієї точки зору вони виконують важливу евристичну функцію для розкриття істини. Безпосередній

контакт з документами чи історичними реліквіями, їх ретельне дослідження допомагає учням відтворити факти та важливі моменти з історичного минулого, детально спостерігати й аналізувати, зіставляти й вміти формувати критичні висновки та оцінювати об'єкти історичної реальності, розуміти історичні факти і пам'ятати найважливіші дані [44,с.108].

Ретельне вивчення деяких питань під час дослідження історичних документів спонукає до активного вивчення історії. Сьогодні бажання вчитися інше: учні з інтересом і цікавістю беруть участь у вивченні документів, і нові знання з'являються в результаті особистого пошуку та відкриття історичної правди, а це вже не просто запам'ятовування даних [73,с.1].

Учні та вчителі повинні знати, що минулі події відбувалися у минулому і не повторяться. Про них є історичні записи, і лише деякі з них опубліковані у працях істориків. Деякі роботи краще розкривають інформацію, інші – не дуже. Історія, а точніше, історіографія, являє собою дуже малу частину минулого, і це конструкція, заснована на добірці існуючих досліджуваних і проаналізованих джерел/доказів. Історія – це багате поле для практики критичного мислення.

На основі аналізу (зазвичай) добірки наявного джерельного матеріалу історик робить інтерпретацію джерел і викладає свої висновки. Учні в класі повинні використовувати джерела та виконувати роботу як справжні історики, щоб розвивати свої компетентності критичного мислення.

Дослідження історичних документів дає можливість пізнати історичне минуле шляхом безпосередньої дослідницької діяльності учнів, систематизації, сприйняття причинно-наслідкових аспектів історичних подій. Вивчення документів змушує учня певним чином прослідкувати кроки дослідника і, таким чином, прийти не тільки до якогось автентичного знання, сповненого смислів і значень, але й зрозуміти, як працює історик, як він доходить до об'єктивності через аналогію і порівняння. Навчання шляхом дослідження історичних документів та пам'яток – це спосіб роботи, за допомогою якого учні потрапляють у ситуацію відкриття істини шляхом реконструкції способу опрацювання знань через власну діяльність [17,с.31-34].



На сьогодні Україна перебуває на шляху інтеграції в європейські та світові глобалізаційні освітні процеси. Внаслідок цього вже кілька років поспіль відбувається перебудова освіти в Україні відповідно до загальноєвропейського зразка. З'являються як і відповідні дослідження, що вивчають питання європейської інтеграції, так і залишаються відкритими питання фундаментальних напрямків розвитку освіти в Україні в умовах глобалізації світового освітнього простору. Тому вважаємо за потрібне, враховувати європейський досвід використання історичних джерел в сучасних умовах розвитку історичної освіти в закладах загальної середньої освіти [3,с.3-7].

Викладання історії було однією з особливостей програм європейського співробітництва з моменту заснування Ради Європи наприкінці 1940-х років. У західних країнах роками історична освіта мала на меті виховати патріотичних громадян. Тому історія в школах мала вчити національну історію і давати моральне виховання. Ця концепція була поставлена під сумнів після Другої світової війни в Європі, що призвело до суттєвих змін у підході до історичної освіти. Основні зміни відбулися в 60-70-х роках (як і в багатьох інших сферах життя) [71].

У 60-х роках ХХ ст. національна історія все ще домінувала в навчальних програмах, але вже не з моральної точки. Підручники містять переважно оповідь, а джерела були переважно ілюстраціями. У 70-х роках підручники почали подавати більше джерел і менше розповіді, тоді як учні, а також і студенти повинні були вчитися на практиці, тобто починати працювати з джерелами. Проте, цей підхід продовжував уникати морального виховання [6,с.147].

Сьогодні учні вивчають історію, щоб пізнати та зрозуміти світ, у якому вони живуть, сили, рухи та події, які його сформували. Вони роблять це, працюючи з джерелами, які використовують як спосіб розвитку специфічних навичок – навичок історика, – а навчальні програми знову ж таки мають етичну мету: поєднання між вивченням історії та формування громадянської позиції.

В процесі такого навчання школярі не лише дізнаються про минуле, а й знайомляться з настроями демократичного, толерантного суспільства, вчать бути їх частиною. Ці тенденції спричинили величезні зміни як у навчальних програмах, які вимагають надати більше місця новітній історії, так і в методах навчання.

Основним аспектом цих змін є розвиток критичного мислення, яке розглядається як навички, які можна передати: здатність обробляти інформацію та робити розумні судження, що є вирішальним у профілі активної громадянської позиції. Процес змін, як за змістом, так і за методологією, мав дуже позитивні наслідки для вчителів історії; вони стали справжніми професіоналами. Одним із найпомітніших результатів цієї професіоналізації є те, що авторами підручників історії стали вчителі-практики, а не викладачі університетів. Цей рух можна легко прослідкувати в Західній Європі, а також він неухильно поширюється на Балканський регіон, де вчителі історії організовані в асоціації та залучені до реформування освіти. Професійні методи навчання потрапили в клас із запровадженням нових навчальних програм, нових підручників та (пере) підготовкою вчителів. Професійне викладання залежить від якості підготовки та увазі, що надається викладанню історії, заснованому на знаннях (зміст) і на навичках (методи) [73.с.15].

Визнання важливості підготовки вчителів стало основою для розвитку вчительських асоціацій у різних країнах, які зараз пов'язані через різноманітні соціальні мережі. Інформація швидко розповсюджується всередині групи активних вчителів, які займаються реформуванням освіти. На жаль, зміни досягають рівня класу повільно і потребують політичного схвалення. Освітня бюрократія йде повільно. Ситуація в цій галузі не чітко промальована, оскільки більшість систем навчання намагаються збалансувати зміст і методи навчання історії.

Сучасна історична освіта в Європі надихається концепцією багатоперспективності. Її можна визначити як спосіб мислення, відбору, вивчення та використання доказів із різних джерел для того, щоб розкрити

складність ситуації та з'ясувати, що сталося і чому. Або, як сказала Мадлен Олбрайт (перша жінка, яка стала держсекретарем Сполучених Штатів у 1996 році), «хто, що кому, коли і чому зробив» [65].

Щоб дати учням розуміння світу, в якому вони живуть, навчання історії має бути інклюзивним, тобто має включати різні точки зору. Історія є складною і її слід викладати в повній складності; немає абсолютної істини просто тому, що немає абсолютів; справедливість, краса, досконалість тощо залежать від складного контексту часу та простору – так само історія – залежить від історичних істин.

Використання концепції багатоперспективності полягає саме у використанні історичних джерел на уроках історії, що власне і є об'єктом нашого дослідження. Завдяки аналізу джерел, бажано суперечливих, учні вчаться ставити під сумнів інформацію, яку вони містять, оцінювати цінність цієї інформації порівняно з тим, що вони намагаються з'ясувати. Аналіз джерел, вибір інформації з джерел, порівняння різних точок зору, оцінка та прийняття рішень – це та багатоперспективна робота, яка веде до розвитку навичок критичного мислення [71].

Викладання та вивчення історії в її повній складності має багато викликів: зміни мають бути зроблені у навчальній програмі, підготовці вчителів, написанні підручників та оцінюванні. Впровадження багатоперспективності в історичну освіту передбачає довгий перелік змін у процесі викладання та вивчення історії, що включає відмову від концепції лінійного та простого нарративу, який потрібно запам'ятати [44,с.78].

Впровадження багатоперспективного підходу справило глибокий вплив на викладання історії в країнах Західної Європи, впливаючи на методи навчання та управління класом. Хороша новина полягає в тому, що використання багатоперспективності робить викладання історії більш динамічним, складним і мотивуючим для студентів, а також має довгострокові наслідки – виховання миру, толерантності та демократії. Це розвиває здатність критично мислити, обробляти інформацію, приймати рішення та співпрацювати, в той час як учні

готуються формувати власні судження та думки. Погана новина полягає в тому, що введення концепції багатоперспективності займає багато часу, потребує легких програм, використовує багато вихідного матеріалу, залежить від хороших підручників та підготовлених вчителів, що полягає в реформі школи. Багатоперспективність — це також установка, демократична, яка відрізняє факти від думок і розуміє, що універсальної історичної правди насправді не існує. Використання вчителями та учнями багатоперспективності передбачає децентрацію навчального підходу з метою усвідомлення учнями кількості можливих різних точок зору щодо певної події в історії – будь то держава, соціальний клас, меншість, релігійна/етнічна група тощо [31,с.44-45].

Багатоперспективність не є релятивізмом, оскільки її мета полягає в тому, щоб студенти, поглянувши на події з різних точок зору, а іноді й після гарячих суперечок, зробили вибір, який є раціональним і аргументованим, а не на основі упередженості та емоцій. Цей вибір має ґрунтуватися на критеріях, заснованих на етичних елементах. Це неминуче для будь-якої освіти. «Досягнення раціонального рівня інтерпретації, заснованого на аналізі даних, має велике значення в навчанні і особливо підходить для вивчення суперечливих і чутливих питань» [73,с.17].

Дослідницька здатність формується і відпрацьовується шляхом керівництва діяльністю учня з боку вчителя і проявляється самостійною роботою учня. У шкільній практиці метод дослідження використовується найчастіше у курсі факультативного «Краєзнавства». Можливе пояснення полягає в тому, що підручники ще не містять такої кількості історичних джерел, які б дозволяли розвивати якісь дослідження. Цей метод більш успішно використовується в контексті неформальної освіти. Конкурс «Eustory», успішно проведений у Румунії, під назвою «Навчання шляхом дослідження» визначає такі аспекти в учнівських роботах: перевірка джерел, розробка «лінії аргументації», яка може суперечити запропонованій точці зору, презентація результатів [73,с.15].

В контексті нашого дослідження, варто детальніше, на нашу думку розглянути, дослідницьку діяльність учнів, яку застосовують вчителі та теоретично обґрунтовують українські методисти в рамках технології розвиваючого навчання. Власне, саме в процесі дослідницької діяльності школярі мають змогу більше навчитися працювати з джерелами.

Фундаментальний внесок для розвитку дослідницької методики навчання зробили в своїх роботах провідні українські вчені Кремень В. [13], Пометун О. [20]. У роботах Баханова К. [1,2], Власова В.[5] розглянуто науково-теоретичні аспекти дієвого застосування учнями дослідницьких принципів у навчанні історії, практичним аспектам присвячені роботи Терна С. [28] та ін. Ефективну роль у розвитку науково-дослідницької діяльності школярів відіграли Інститут педагогіки НАНУ, зокрема Лабораторія освіти суспільних наук, яку очолює Пометун О. [46].

Завдяки використанню дослідницького методу для діяльності учнів на уроці історії дозволяє реалізувати такі етапи,

- формування історичного питання для втілення подальшого дослідження;
- ознайомлення з відповідними історичними джерелами та робота з ними;
- власне проведення історичних досліджень;
- аналіз та самостійна оцінка результатів дослідження, формування висновків;
- остаточне оформлення результатів дослідження [73,с.31].

Сучасні концепції щодо навчання людей протягом усього життя приносять нові ідеї в методи наукових досліджень школярів і передбачають використання ними емпірико-теоретичних методів: розпізнавання та фіксація фактів, структурування отриманих матеріалів у вигляді схем, таблиць, діаграм, анкет тощо; з точки зору теоретичних методів навчання найбільш поширеними є: метод аналізу та синтезу джерел з різних питань української та світової історії, порівняння, аналогія, узагальнення та систематизація отриманих в процесі дослідження та вже наявних фактів, визначення закономірностей історичного розвитку [55,с.74].

Серед українських методистів превалує думка, що документи, відібрані для уроків у загальній середній школі, повинні:

відповідати цілям і завданням навчання історії;

відображати фундаментальні та найбільш типові факти та події досліджуваної епохи;

мати питомий зв'язок з програмними матеріалами, сприяти актуалізації історичних знань. Це б дозволило запропонувати учням інформативні завдання і питання;

документи повинні відповідати віку та бути доступними за змістом і обсягом для учнів;

включати щоденні та епізодичні деталі, це б дозволило диференціювати навчання, щоб допомогло конкретизувати думки учнів щодо певних подій, явищ, процесів;

мають літературну та наукову цінність, з достатньою інформацією;

розвивати пізнавальну самостійність та інтерес та вдосконалювати навички розумової праці [53,с.150].

На уроці історії документами можуть користуватися і вчителі, і учні. Використання джерел на уроках історії передбачає попередню їх підготовку та обробку вчителями. Найкращими помічниками для вчителів в цьому будуть шкільні хрестоматії. На сьогодні деякі хрестоматії включають тільки документи, деякі супроводжуються коментарями до документів тощо. Учителі можуть застосовувати ті чи інші хрестоматії відповідно до цілей чи завдань уроку. Обробка документа до уроків передбачає їх педагогічну адаптацію для легкого сприйняття учнями. Важливим в педагогічній обробці документа є правильно відібрати зміст, який буде використовуватися на уроці, якщо є потреба адаптувати його для легшого прочитання учнями не видозмінюючи його сутності. Також важливим в попередній обробці документа є збереження особливостей стилю автора документа; таким же чином варто уникати тенденційних вилучень; попередня підготовка передбачає і роботу із термінологічними словниками, для подальшого пояснення незнайомих термінів

і понять, які є в документі; розробка запитань та завдань для роботи з джерелом [53,с.151].

Працюючи з різними типами історичних джерел, важливо пам'ятати про багатоперспективний підхід, коли історична ситуація висвітлюється з кількох (або принаймні двох) точок зору, що представляють різні соціальні позиції та інтереси. Тому необхідно вчити учнів самостійно знаходити інформацію та використовувати різні ресурси, що висвітлюють різні підходи до історичних подій і явищ. Інтернет дає для цього величезні можливості. Вчителям історії слід пам'ятати, що для того, щоб не допустити не критичності учнів до історичної інформації, недостатньо навчити їх вивчати матеріал за якимось алгоритмом. У цьому контексті важливо розвивати здатність аналізувати та критично оцінювати минулі інтерпретації, що містяться в будь-якому джерелі. Тому, «використовуючи конкретний текст, джерело, вчитель повинен пояснити та продемонструвати учням його суб'єктивність» [73,с.35].

Серед методів навчання на уроках історії для роботи з історичними джерелами варто розглядати і більш класичні методи навчання, які не одне покоління доводили свою ефективність. Одночасне використання їх та сучасних розробок методистів дасть більше простору для розвитку вчителя як педагога та дасть змогу багатовекторного розвитку його учнів на уроках. Спершу звертаємо, увагу на репродуктивний метод навчання. Репродуктивне навчання – це загальний термін для форми навчання, заснованої на запам'ятовуванні та відтворенні наявних знань. У наш час, метод репродуктивного навчання залишається невід'ємною частиною навчального процесу. Він ефективний, коли вчитель має на меті формувати вміння і навички. Найхарактернішими ознаками цього методу є: «готові знання» - учні не проводять аналізу, чи дослідження, а засвоюють матеріал, таким як він подається підручником чи вчителем. Використовуючи цей метод та історичні джерела учні зможуть запам'ятати ключові фрагменти різних видів історичних документів [61, с.325]. Це все ще залишається важливою складовою навчального процесу при викладанні та вивченні історії в школі. Це важливо не

в останню чергу тому, що в завданнях ЗНО укладачі тестів щоразу намагаються перевірити навички і вміння учнів працювати з різними джерелами інформації. Тому важливими є завдання на зразок: «Відберіть важливу інформацію з джерела», «Підсумуйте інформацію, подану у джерелі», «Оцініть інформацію щодо достовірності та упередженості». Взаємодія з учнями може відбуватися у процесі переказу прочитаного, роботи з підручником, аналізу схем, таблиць за правилами, які пропонує вчитель. Хоча репродуктивний метод і не дає змоги розвивати критичне мислення, завдяки йому вчителі передають велику кількість інформації в порівняно короткий час [46].

При застосуванні пояснювально-ілюстративного методу, вчитель має можливість продемонструвати велику кількість різних історичних документів: знаряддя виробництва, предмети побуту, фото оригінальних писемних джерел, архітектурні пам'ятники, завдяки звуковідтворюючим технологіям з легкістю вчителі мають змогу відтворювати народні пісні, думи і т.д., щоб поглибити розуміння того чи іншого контексту історичних подій, явищ чи фактів [62,с.85].

За допомогою сучасних технологій та засобів візуалізації вчитель може активізувати більше діяльності учнів, крім аудіювання та заучування, що часто характерно для методу пояснення. Це стародавній метод навчання, який не втратив свого значення і в сучасних школах, оскільки органічно поєднує нові способи подання знань та нові форми візуалізації. Навчання за допомогою прямого викладення матеріалу має багато важливих переваг. Це заощаджує час, економить фізичні сили викладачів і учнів, полегшує розуміння останніми складних знань, забезпечує дуже ефективне управління процесами. Однак є ряд недоліків, а саме: подання «готових» знань, несамостійне, навязане вчителем або підручником мислення учнями під час процесу засвоєння, а також незначні можливості персоналізації та диференціації навчального процесу. Презентація навчальних матеріалів [4,с.127-131].

Проблемний підхід до подання навчального матеріалу – це перехід між репрезентативним підходом і дослідницькими видами пізнавальної діяльності учнів. Це метод навчання, який передбачає, що вчителі ставлять запитання



учням і знаходять шляхи їх вирішення, приховуючи при цьому можливі пізнавальні суперечності. Цей метод слід використовувати, якщо метою курсу є формування навичок творчої навчальної діяльності. Цей метод доцільно використовувати, якщо метою уроку є розвиток навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності. Для методу проблемного викладу навчального матеріалу характерними ознаками є наступне:

відсутні «готові» знання;

демонстрація вчителем шляху дослідження проблеми, її розв'язок від початку до кінця:

спостереження учнями процесу роздумів вчителя, у результаті чого самі вчаться вирішувати проблемні завдання [66].

Проблемні виклади навчального матеріалу можуть виникати під час проблемних бесід, лекцій, використання наочних методів, вправ на розв'язування логічних проблемних питань. Використовується у випадках, коли зміст навчального матеріалу призначений для формування понять, законів чи теорій, а не для передачі фактичної інформації; якщо наповнення не є принципово новим, а органічно продовжує те, що було вивчено раніше, учні нові знання. У той же час використання проблемного методу вимагає багато часу і не вирішує проблеми формування практичних навичок. Коли принципи сприйняття (спираючись на попередній досвід) і необхідні пояснення вчителя неможливо застосувати, такий підхід менш ефективний при засвоєнні абсолютно нових розділів або тем навчальної програми [7,с.59-67]. Частково-пошуковий метод потребує від учнів самостійності та активності. Завдяки йому вчителі повідомляють певні елементи знань, а деякі учні самостійно отримують, відповідають на запитання чи розв'язують проблеми. Ознаки цього методу такі:

знання при застосуванні такого методу учням потрібно отримати самостійно, бо він виключає просте висвітлювання готових знань учням;

вчителі змушені організувати навчання використовуючи різні способи, які б сприяли самостійній роботі учнів;

будь-яка дослідницька діяльність учнів проводиться під керівництвом вчителя;

при викладі нового матеріалу вчителям варто використовувати не тільки лекційний спосіб, а метод бесіди, практичні роботи і творчі вправи [61,с.239].

В методичну систему використання історичних джерел на уроках історії можна з упевненістю додати такий загальнонауковий метод, як спостереження. Як метод навчання та виховання – це не простий погляд на об'єкт, явище чи процес. Спостереження не означає лише збирання вражень, воно вимагає ретельного й систематичного дослідження деяких фактів, щоб уловити якісь релевантні видимі аспекти. Спостерігати – це сприймати явища й предмети в природних умовах, щоб виявити їхні внутрішні зв'язки. Спостереження – це дидактичний метод історичного безпосереднього дослідження дійсності, що забезпечує мультимодальне сприйняття (сприйняття через кілька органів чуття) пізнання та розуміння, шляхом індуктивного міркування, фактів, явищ та історичних процесів. На уроках історії спостереження може бути стихійним, неорганізованим учителем або ж навпаки – системним, організованим. Систематичне спостереження має на увазі: підготовчий етап, на якому вчителі формують оперативні цілі, встановлюють аспекти, що підлягають спостереженню, формулює процес спостереження на основі деяких запитань [44,с.127].

Спостереження може бути індивідуальним і груповим і передбачає діяльність учнів, які в результаті мають схеми, малюнки, чернетки, узагальнення спостережень, представлених у словесному описі. Самостійна або групова діяльність, спрямована на спостереження за деякими предметами, історичними образами, документи передбачають тлумачення, аналіз і вироблення інформації в групі або на рівні всього класу. Спостереження збагачує життєвий досвід учнів, і вчитель спирається на нього для формування та розвитку уявлень про історію. Діти зазвичай дивляться, бачать предмети і явища, але не вміють вловити те, що їх об'єднує або що їх відрізняє. Тому важливе завдання формування в учнів навички та вміння спостерігати належить

вчителю. У школі учні вчать науково спостерігати за явищами, відкривати під керівництвом учителя зв'язки, що лежать в основі формування цих явищ.

Мета спостереження повинна бути встановлена відповідно до шкільної програми з дотриманням вікових особливостей. Гарне спостереження залежить від того, як їм пояснюються деякі поняття та від того, як учнів навчають спостерігати за предметами та явищами. Тому для початку вчителю слід використовувати кілька вправ, щоб навчити дітей правильного спостереження, наприклад:

- відмітити історичну пам'ятку та сформулювати деякі характерні для неї елементи;

- звернути увагу на глиняний посуд і поставити їх у хронологічному порядку.

Такі спостереження проводяться як під час поїздок, так і в кабінетах історії. Завдяки такій методичній процедурі підвищується інтерес до уроків, учні усвідомлюють цінність зібраних ними даних. Після завершення етапів методики керованого самостійного спостереження, виходячи з операційних цілей, в основі яких лежить інтерес і мотивація навчання, настане етап обробки інформації, який потребує аналізу, інтерпретації та пояснення; далі йде розробка схем, креслень, таблиць, карт, фотографій.

Різні методи навчання дають можливість забезпечити органічний розвиток самостійності учнів, критичного підходу до їх діяльності у процесі навчання історії. Проте слід бути вкрай обережним в кожному окремому випадку, застосування кожного методу буде ефективним у поєднанні з іншими. Проте їх застосування вимагає постійного обґрунтування [33,с.76].

Таким чином, методика використання історичних документів у навчальному процесі дозволяє об'єднати в єдине ціле: діяльність вчителя та учнів; базові елементи історичної освіти; різні методики навчання; теорію підручників та практику при використанні документів. Історичні документи в цих умовах являють собою джерело історичних знань, що є об'єктивно існуючою інформацією і поглинається суб'єктом її сприйняття (школярами);

виступають засобом формування особистісного світогляду учнів. Застосування правильно підбраної методики має виховний ефект за умови систематичного та різноманітного використання у навчальному процесі письмових історичних матеріалів, формуючи компетентності учнів та молоді для подальшої самоосвіти.

### Розділ 3.

## ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

Понад 30 років вчителі та адміністратори початкової та середньої ланки освіти у цивілізованому світі практикують навчання на основі результатів на тій підставі, що воно спонукає серйозно задуматися про взаємозв'язок між освітніми цілями та педагогічними засобами [10,с.35].

Прагнення освітньої системи відповідати поступальному розвитку суспільства особливо виражається у пошуку нових методичних основ її реформ, одним з яких є компетентнісний підхід до результатів освіти. За останні роки реформи освітньої системи в Україні були сконцентровані на реалізації компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід є відповіддю на нові вимоги постіндустріального суспільства та економіки. Висловлювання навчальних результатів у розрізі компетенцій передбачає їх комплексність, актуальність. Особистість з ціннісно-смісловими особливостями, орієнтована на практику. Зміщення фокусу зі знань на розвиток особистості стало найважливішим фактором у поширенні та визнанні компетентнісних підходів. Європейські вчені підкреслюють, що компетентність не є звичайним інструментом оцінки якості освіти [52,с.11-12].

Перетворення освітньої схеми зробила важливим для даного часу погляд на освіту, як на її результат. Відповідно, мета шкільної історичної освіти визначається складовими елементами компетенції з історичної дисципліни, що відображається в комплексному результаті – історичні предметні компетентності. Це передбачає формування компетентностей учнів, а також бажання та вміння використовувати накопичені знання для вирішення освітніх та життєвих проблем, оцінювати й діяти для задоволення особистих та соціальних потреб [31,с.40].

Предметна компетентність формується при викладанні кожного предмета і відповідає конкретному змісту кожного навчального предмета, відповідно до

його специфіки. Предметна компетентність з історії – це здатність учня самостійно розуміти українську історію та культуру в контексті всесвітньо-історичних процесів, а також адекватно оцінювати суспільний і моральний досвід минулих поколінь. Це має сприяти тому, щоб учні ставали громадянами України, соціально пристосованими та відповідальними людьми [51,с.5-14].

У таких документах як Державний стандарт, не визначають обсяг і зміст предметної історичної компетентності. Однак у працях вчених уже є усталені ідеї на цю тему. Елементами предметної історичної компетентності з урахуванням специфіки предмета вивчення є: хронологічний - який має на меті розвинути в школярів уміння отримати історичні знання в їх вірному періодичному контексті. навчити їх порівнювати історичні факти та явища один з одним, навчити орієнтування в історичній періодизації. використовувати періодизацію як спосіб розуміння історичних процесів; просторовий – вміння учнів орієнтуватися в історичному просторі. Учні вміють прив'язати всі історичні події до певного географічного положення, аналізувати їх в контексті природних умов, аналізують карти, а процесі використовують їх як джерело нових знань, причин і наслідків основних тенденцій розвитку міжнародних відносин та місця України в них; інформаційний елемент – має на меті навчити учнів роботи з джерелами історичної інформації [39,с.124]. Внаслідок формування цієї компетентності учні вміють критично підходити до джерел інформації, оцінювати їх, виокремлювати тенденційність та пояснювати необ'єктивність або ж об'єктивність тієї чи іншої інформації; використовувати різного роду довідкову літературу, інтернет чи інші джерела для самостійного пошуку інформації та подальшої роботи з нею: систематизувати здобуту інформацію для складання схем, таблиць, всяких типів планів; ця компетентність покликана також навчити учнів без допомоги вчителя трактувати зміст історичних джерел, зображені в них історичні факти, події, явища: давати оцінку, порівнювати, висвітлювати факти і явища базуючись на інформації яку було отримано з різноманітних джерел; формує вміння дивитися на події з інших точок зору, визнання та прийняття цієї різноманітності;

побудова усних і письмових висловлювань про історичні факти, історичних постатей та історичні теорій [52,с.11-24].

Логіка – це здатність учнів аналізувати, інтерпретувати історичні факти, сформулювати теоретичні концепції, положення, концепції. Учні вміють визначати і застосовувати поняття як інструменти пізнання нового; порівнювати і протиставляти явища і процеси, визначати спільне, відмінне та подібне; визначати причину, природу, наслідки та значення історичних явищ і подій, важливих у історичні зв'язки і тенденції розвитку; робити висновки та обґрунтовувати факти, будувати докази та міркування, особливо індуктивні та дедуктивні методи; аналізувати, синтезувати та узагальнювати великі обсяги інформації в певній системі; проводити прості дослідження, сконструювати власну вісь діяльності і таким чином в учнів розвиваються вміння формулювати версії та оцінки історичних рухів і розробляти [69].

Аксіологічний елемент історичної предметної компетентності формує в учнів наступні вміння: порівнювати, інтерпретувати, узагальнювати та критично оцінювати особисті факти та діяльність з точки зору загальнолюдських та національних цінностей, спираючись на набуті знання, власні системи цінностей; визначати суперечливі позиції соціальних груп та індивідів, різні інтереси та потреби, давати оцінку їх ролі в ході історії, історичних тенденцій та напрямів; вміння оцінювати різні версії і точки зору на минулі історичні події, визнання того, що деякі джерела можуть бути не об'єктивними [14,с.27-29].

Тенденції останніх років все більшого переходу суспільства до можливо нового етапу розвитку людства - інформаційного, потребує реалізації фактично і потенційно нових вимоги до сучасної освіти. В першу чергу, це викликано тим, що в період стрімкого розвитку технологій, без контрольних інформаційних хвиль виникає проблема впливу на людей різних трактувань історичних подій та процесів. В Україні це проявлялося насамперед прагненням різних політичних сил та діячів привласнити права на історичну істину. Для того, щоб опиратися таким маніпулятивним впливам, сучасна шкільна

історична освіта повинна спрямовуватися на не лише інформаційне насичення учнів, а й підтримувати формування у них ключових, галузевих і предметних компетентностей [69].

На думку методистів, саме систематична робота з історичними джерелами допоможе зробити навчальний процес більш дієвим та цікавим, здійснити поворот від «історії як шкільного предмета знань» до історії як «предмета мислення».

### **3.1. Методичні умови текстуально-змістовного аналізу історичного документа та роботи з ним у процесі навчання**

Звертаючи увагу на все вищесказане, сучасним вчителям не обійтися без широкого використання різноманітних письмових матеріалів у процесі навчання історії. Водночас, як застерігає Ю. Комаров, необхідно враховувати їхню самооцінку та відійти від непродуктивної традиції використання джерел лише як оповідних текстів [49,с.5]. Він вказує на важливість вибору історичних джерел для шкільних уроків з історії та наводить одну з найпоширеніших класифікацій джерел – за типом: первинні та вторинні. Очевидно, що бути пріоритет має бути надано первинним. Вторинні джерела також можуть бути використані на уроках, якщо при їх відборі дотримуватися принципу контраверсійності. У деяких випадках використання вторинних джерел з різними інтерпретаціями є не тільки доречним, а й необхідним. Це особливо важливо, коли необхідно організувати дискусію або показати, що існують різні і часто протилежні точки зору на одне питання. Також дослідник, звертає свою увагу на те, що не варто звужувати поняття документального джерела [24,с.2-6].

Умови добору і використання історичних документів насамперед спрямовані на реалізацію методик розвивального навчання. Базова технологія - це знання про усвідомлення дітей як окремих індивідів, і знання це не кінцева мета а засіб для досягнень в подальшому житті. З цього випливає, що ціллю



розвиваючого навчання є формування активного та самостійного мислення учнів, на основі котрої вони поступово переходять до самостійного навчання [35,с.92].

Модель організації навчання на основі розвиваючих технологій з урахуванням ступеня розумової діяльності учнів пов'язаний, на думку Задорожної Л.В. з виконанням таких етапів: “формування в учнів навчальну мотивацію та позитивне ставлення до подальшого навчання; засвоєння нової інформації є пізнавальною діяльністю учнів щодо оволодіння новими знаннями та методами навчання; відтворення засвоєного учнями матеріалу розвиток умінь і навичок у стандартних і нових умовах узагальнення знань, умінь і компетенцій школярів; розвиток пізнавальної діяльності учнів з формування знань, умінь і навичок” [43,с.39].

Всяка діяльність школярів, що направлена на використання джерел на уроках, передбачає ретельної підготовки історичних документів.

Прийомам навчання, узагальнення і контролю самостійної діяльності, зв'язана із аналізом першоджерел – є евристична бесіда. Вона передбачає впровадження в життя наступних етапів:

- підготовка, включаючи формування проблемних ситуацій та відбір історичних джерел для текстових, смислових та освітніх вимог документа;
- діагностичний, де викладач перевіряє первинний аналіз документа за певним алгоритмом дій визначається рівень формування компетентності, який, на нашу думку, має підвищити рівень культури старшокласників;
- інформаційний етап, що здійснюється відповідно до рівня засвоєння та відтворення навчальної інформації, що міститься в документі;
- творчий, передбачає покращення навичок та вмінь учнів використовувати отримані знання для розв'язування задач у тому числі шляхом застосування теорії та інтеграції в літературу;
- аналітичний – заснований на правилах евристичної бесіди.

Завдяки цьому, школярі вчаться застосовувати науковий підхід для відбору джерел історичних знань, виконувати змістовний та текстовий аналіз історичного документа. Через подальше вирішення різновекторних завдань за допомогою історичного писемного джерела учні здобувають вміння та навички пошуково-дослідницької діяльності [64,с.14].

Практика показує, що бесіда є оптимальною формою закінчення та узагальнення роботи учнів у 10 – 11-х класах. Відповідна структура бесіди може сприяти позитивній психологічній діяльності в класі, глибокому засвоєнню матеріалу та зміцненню зв'язку між вчителями та учнями. Він дає можливість поєднати теоретичний матеріал проблеми із сучасною джерельною основою історичної проблеми, що вивчається, актуальністю на сьогодні [64,с.12].

Виходячи з чотирьох загальноприйнятих рівнів академічної успішності, вчителі повинні вважати її умовною, шляхом широкого використання 12-бальної системи контролю, що дозволяє кожному з учнів покращити власну особисту оцінку, що, безсумнівно, покращить сприйняття навчальної діяльності всім класом. Тому методика використання історичних джерел вимагає ретельної та ретельної підготовки не лише викладачів, а й учнів. Якщо учні раніше досліджували матеріал підручника, історіографію та інші джерела інформації то бесіда може бути жвавою та цікавою [53,с.151].

До формування джерельної бази уроків з історії можна застосувати такі критерії: в першу чергу ці джерела мають бути практичними в застосуванні, а не тільки формально; сповна висвітлювати тему що вивчається; дискусійними - висвітлювати позиції різних сторін учасників історичних подій; важливими є доступність і зрозумілість змісту джерел; мають бути враховані вікові особливості учнів, для цього потрібна попередня підготовка джерел; створювати можливість для різних інтерпретацій, зокрема для зіставлення реальності й офіційної позиції; надавати можливість порівняння [53,с.154].

Фахівці, що входять до Ради Європи вважають, що навчання історії – це активний процес, що спонукає до незалежної від вчителя дослідницької

діяльності школярів, стимулює їх аналізувати власні висновки, виробляє змогу правильно висловлювати власні думки.

Також, цей процес призводить до усвідомлення того, що ми теж маємо точку зору, котра під впливом культурного контексту відображає не тільки нашу позицію а й все те що відбувалося і чому наші погляди на котрісь факти, події та явища є упередженими, хибними. «Тому концепція багатовекторності є не просто підходом до навчання, вона полягає у спроможності і бажанні розглядати ситуацію в іншому ракурсі» [65,с.385].

Це спосіб передачі інформації, покликаний розглядати історичні події принаймні з двох точок зору, особливо коли історична подія включає точки зору свідків що мають протилежну думку, або зазнають впливу котроїсь з ідей, поглядів, що протиставляються один одному. Такі позиції легко побачити через аналіз даних, оскільки історичні документи мають майже нескінченний потенціал для реалізації принципу багатоперспективності. Цей принцип підтвердили європейські експерти, і без перебільшення можна сказати, що він є одним з основних у вивченні джерел в сучасних умовах розвитку історичної науки в європейських школах.

Описуючи принцип багато перспективності, необхідно взяти до уваги, думки німецького педагога Клауса Бергмана: «Історія завжди є міркуванням про свідчення сучасників, які сприймали й засвідчили минуле, виходячи з різних перспектив. Вибір джерела для вивчення історії повинен здійснюватися з урахуванням різних перспектив, щоб зробити для учнів можливим сприйняття цих перспектив і, за можливості, – самостійне уявлення різних позицій і ціннісних орієнтацій. Ретельне дотримання всіх правил емпіричного історичного дослідження зумовлює появу суперечливих інтерпретацій. Оскільки наукові суперечки є нормальним явищем, то й під час вивчення історії в школі треба уникати уявлення, що є тільки одна історія й тільки одне правдиве або правильне висловлювання про якийсь історичний факт або обставину за рамками ізольованих констатацій фактів. Школярі під час

обговорення вибраних історичних подій повинні знати й критично аналізувати також суперечливі позиції істориків» [66].

Крім того, дослідниками як у Європі так і в Україні в контексті вивчення принципу багато перспективності, вивчають і поняття інтерпретацій.

Слово «інтерпретація», так само, що й «тлумачення», «трактування», означає версію певної історичної події. При цьому робляться спроби звернути увагу студентів на різні оцінки історичних фактів, сформовані вченими з протилежними поглядами в різний час, для різних цілей і для різних категорій людей [53,с.160]. Відповідно до цього великого значення набуває схожість і розбіжність в інтерпретаціях, тлумаченнях, що є в джерелах, якими ми користуємося. В «Рекомендації про викладання історії в двадцятому столітті в Європі», наданої у 2001 році, було відзначено, що «викладання історії не може бути інструментом ідеологічного маніпулювання, пропаганди або підтримки ультра націоналістичних, ксенофобних, расистських або антисемітських та сповнених нетерпимості цінностей» [53,с.160].

У викладанні історії вченими запропоновано вирізняти такі види інтерпретацій: науково-історичні (археологічні) – книги, статті, наукові звіти, написані професійними істориками; художня література – це романи, художні фільми, драми; популярна історія – фольклорні твори про минуле, нариси, оповідання та ін; особисте – спогади, мемуари, епістолярні джерела.

Дана типологія виведена на основі джерел історичних знань і передбачає інтерпретацію історичних фактів на основі особливостей критичного аналізу джерельної бази теми вивчення. Примітно, що достовірність пояснення залежить від того, скільки і яких джерел вивчено, чи правильно визначені поняття, що розкривають природу явища, відстежено зв'язки, залежності, відношення між окремими подіями, явищами, процесами тощо. Аналіз вважається дійсним лише в тому випадку, якщо учнівські інтерпретації є органічною частиною ширшого вивчення теми, розділу [55,с.149]. Тобто, школярі мають необхідність в такому випадку наявності глибоких знань

загального історичного контексту, до того як вони розпочнуть роботу із джерелами.

Передбачуваними результатами навчання з використанням історичних джерел мали б стати поступово формовані та розвинуті такі навички, як: вміння розрізняти історичні факти та їх інтерпретації → розуміння логіки різних пояснень, розуміння того, чому вони відбуваються, та визначення їх адекватності → самостійна інтерпретація історичних фактів. Одним із аспектів багатоперспективності є сприйняття студентом суб'єктивності історичної оцінки [53,с.163].

Ю. Комаров рекомендує впроваджувати в навчальний процес такі методи інтерпретації змісту історичних матеріалів [49,с,12]: “1.Первинне трактування джерела. По суті, це зводиться до опису та аналізу ситуації, представленої текстом або зображенням, і «розшифровки» «повідомлення» його авторів (тобто визначення того, що вони насправді хочуть сказати, передати, які сформувані ідеї чи стереотипи). Тут слід звернути увагу на те, ким є персонажі зображення (конкретно, історичні особи чи представники соціальних груп, політичних партій, яких тощо,) чи яка сцена описана, проаналізувати сюжет і звернути увагу на символи та стереотипи, які можна відобразити. Використовується, щоб з'ясувати, хто є персонаж, або визначити його національні чи соціальні зв'язки. Увагу слід звернути на позицію автора: він намагається бути неупередженим, або, навпаки, намагається зобразити героїв у такому вигляді, у якому це б було вигідно для автора документа. Наскільки велика упередженість автора? 2. Вторинна або історична інтерпретація джерела. Тут варто б було зосередити свою увагу на історичність ситуації, спів зв'язок її з рештою джерел, історичний контекст. Підсумком аналізу джерел, мають стати висновки зроблені учнями” [49, с. 22 – 23].

Учні можуть користуватися пам'яткою до аналізу подібних джерел, яка подається у посібнику «Історія епохи очима людини» [49, с. 22 – 23].

Автори посібника запропонувати проводити аналіз джерел здебільшого вдома, а під час уроку більше уваги присвятити дискусії та презентації

проектів. Такий підхід веде до поєднання в роботі з посібником різних моделей навчання: лабораторної, проектної та дискусійної.

Західноєвропейські методисти багато уваги присвячують саме важливості питань, які потрібно ставити до джерела. Робота з джерелами в історії – це не лише буквальне розуміння слів чи образів, які містяться у джерелах. Суть оцінки джерела полягає в аналізі намірів того, хто створив ці конкретні слова чи зображення.

- Хто автор?
- Коли написано джерело?
- Який це тип документа?
- Хто був цільовою аудиторією?
- А які чинники спонукали автора до створення джерела?

Це питання, які задають історики, і школярам потрібно потренуватися. Залучаючи учнів до міркування над цими питаннями, вчителі дають змогу учням скласти інтерпретацію та поставити під сумнів упереджені ідеї, які студенти вносять у клас: розповіді, отримані від ЗМІ, родини та/або друзів. У школах учні вивчають «офіційну історію» роблять це здебільшого для того, щоб скласти іспити. Таким чином, урок історії є привілейованим місцем для розвитку критичного мислення, аналізуючи різні джерела, стикаючись із різними історичними інтерпретаціями, ставлячи під сумнів упередження та стереотипи, де можна висловлюватися.

Ось список запитань які пропонує нам Луїза Блек у своїй роботі «History teaching today. Approaches and methods» («Викладання історії сьогодні. Підходи та методи») до джерел, які учні повинні практикувати, використовуючи їх, розвиваючи навички критичного мислення, які є важливими, які можна засвоїти на все життя.

- Хто його створив?

Пам'ятайте, що ключовим аспектом будь-якого джерела є мета того, хто його створив:

- Чи було це для того, щоб переконати?

- Поскаржитись?
- Щоб виправдовувати щось або когось?
- Заперечувати комусь іншому?
- Чи було це суто приватним джерелом?
- Чи призначено це було для того, щоб його побачили інші?

#### Походження документів

- Офіційність документу: постанова уряду, особисті роздуми, замовлення в автора тощо?
- інформація подана інсайдером високого рівня?
- експертом-аутсайдер?
- звичайною людиною, яка безпосередньо пережила важливу подію?

#### Наскільки добре поінформоване джерело і яким чином?

- З власного досвіду чи участі?
- Через доступ до приватних чи секретних доказів або до ключових високопоставлених джерел інформації?
- Експертним знанням і розумінням, доступним іншим?
- Через часті й повторювані контакти чи просто «одноразовий» доступ?

Наскільки можна довіряти джерелу? Чи є підстави підозрювати його у недостовірності, наприклад через такі питання:

- це навмисна брехня чи маніпуляція з метою пропаганди?
- партизанський підхід, упереджений особливою лояльністю?
- самовиправдання, намагання уникнути покарання, критики чи збентеження?
- легкі публічні заяви, які приховують приватну правду?
- прийняття бажаного за дійсність чи сентименталізація історичної події, явища, фактів?
- наскільки це підтверджується іншими джерелами?
- чи це типово для цих видів документів, особисте ставлення чи тенденція часу?

#### Контекстуалізація джерел

- Розмістіть кожне джерело в контексті – які базові знання необхідні?
- Зв'яжіть кожне джерело з іншими джерелами – які джерела можуть надати важливу додаткову інформацію чи інші точки зору?
- Оцініть кожне джерело з точки зору того, що насправді сталося – чи джерело дає правдивий звіт?

Авторка, також наголошує, що ефективно навчання відбувається, коли вчителі мають глибоке розуміння історичних знань, які включають: ключові факти, концепції та ідеї; засоби та методи, які використовуються істориками для дослідження минулого; роль інтерпретації та наративу в побудові історичних звітів; педагогічні засоби та методи (відповідність навчальної програми та педагогіки здібностям та інтересам учнів); розуміння того, що розповідання – це не навчання, а слухання – це не навчання [73,с.9-11 ].

Також, ще одну схему для аналізу історичних джерел на уроках в школі запропоновано нами. За нею учні вивчаючи історичне джерело, повинні вміти відповісти на такі запитання:

Про що джерело?

Як автор структурував та представив текст, зображення, звук тощо у джерелі, щоб відобразити інформацію?

Чому автор міг зробити певний вибір у тому способі, яким він структурував або представляв джерело?

Наступні стратегії допомагають студентам враховувати вищезазначені моменти, коли вони читають, інтерпретують та аналізують історичні джерела:

Читання та перефразування написаних джерел шляхом дроблення: Розбиття на шматки передбачає розбивку складного історичного тексту на більш керовані частини, щоб учні могли зрозуміти, що вони читають. Потім учні своїми словами підсумовують прочитане. Це дає змогу учням продемонструвати своє розуміння історичного джерела, розвивати вміння учнів перефразувати, допомагає студентам упорядковувати та синтезувати інформацію з джерела, на якому вони зосереджуються. Читання кількох сторінок, наприклад листа чи документа, можна розділити на абзаци або



розділи. Перш ніж студенти прочитають історичний текст, попросіть їх переглянути текст і зробити наступне: виділіть незнайомі слова, прочитайте слова та речення навколо незнайомих слів, щоб допомогти визначити незнайомі слова, знайти значення невідомих слів, напишіть синонім до нещодавно визначених незнайомих термінів і додайте до нього коментарі поруч із терміном(ами), обведіть важливих історичних людей, місця чи події, пов'язані з основною темою тексту, заохочувати учнів поглянути на заголовок та/або підзаголовки в тексті, щоб визначити головну тему, перечитайте текст, щоб переконатися, що вищезазначені кроки виконано належним чином. Попросіть учнів «розбити» текст. Розбиття на шматки передбачає розбивку складних текстів на розділи, щоб забезпечити читання та розуміння. Учні шукають у тексті ключові слова, ідеї та теми. Коли текст розбитий на частини, учні систематизують і синтезують інформацію, а потім перефразують. Процес написання власними словами сприяє розширенню словникового запасу та демонструє розуміння змісту тексту. Коли учні розбирають текст, вони визначають і записують відповідні розділи для ключових тем. Нижче наведено приклад «структури учасника» для поділу речень із відповідним текстом. Попросіть учнів переписати «шматочки» своїми словами. Попросіть студентів поділитися своєю перефразованою версією з партнером. У парах учні обговорюють: Чим схожі їхні перефразовані версії? Чим відрізняються їх перефразовані версії? Розглядаючи обидві версії, яка версія краще відображає зміст оригінального тексту? Чому? Під час спільного обговорення студенти коментують свою власну перефразовану версію та пишуть запитання, які вони можуть придумати в результаті обговорення тексту зі своїм партнером. Поділіться відповідями на запитання для роздумів у класі. У класі обговоріть нові питання, які виникли під час парного обговорення.

Інтерпретація візуальних джерел шляхом кадрювання: допомагає учням зосередити увагу на частинах візуального зображення (наприклад, фотографії, ілюстрації). Це заохочує студентів помічати частини зображення, які вони інакше могли б не помітити, і визначити та відповісти на кожну частину, перш

ніж спробувати інтерпретувати та проаналізувати загальне значення зображення. У наведених нижче кроках описано, як обрізати складне історичне зображення (наприклад, фотографію, ілюстрацію). Виберіть зображення, яке учні будуть аналізувати. Зробіть копію для кожного учня або пари учнів. Надайте учням чистий аркуш формату А4, інструменти для обрізки. Попросіть учнів вирізати дві L-подібні шматки з аркуша А4. Дві червоні L-подібні частини, розташовані для створення рамки. Роздайте учням копію зображення. Коли ви задаєте кожне запитання, щоб допомогти студентам проаналізувати зображення, доручіть їм: використовувати дві L-подібні смужки паперу, щоб створити форму прямокутника навколо частини зображення, на якій вони фокусуються у відповідь на питання, переміщаючи дві частини разом або далі один від одного, щоб виділити меншу або більшу частину зображення. візуальне джерело відповідно. У наступному додатку наведено приклади питань, які можна поставити школярам, коли вони переглядають частини зображення. Деякі питання ведуть учнів безпосередньо до частин зображень (наприклад, більш закриті) інші дають можливість студентам досліджувати частини зображення за власним вибором (тобто вони більш відкриті).

Школярі повинні знати, що історичні дані та цифри, на які посилаються (наприклад, у статті новин), можуть бути вилучені з джерела або деконтекстуалізовані. Коли дані деконтекстуалізуються, вони можуть неточно або надійно виражати наміри особи чи організації, які спочатку створили дані. Наприклад, особа або організація, яка спочатку створила дані, могла зробити це, щоб інформувати урядову політику (наприклад, ABS), але особа, яка є автором новинної статті, могла зробити це, щоб переконати громадськість підтримати позицію щодо певної соціальної або політичне питання.

Таким чином, систематичне впровадження багатоперспективності в процес навчання має глибокі наслідки, а саме: студентам пропонується використовувати джерела, щоб зробити аргументовані судження (інтерпретації) історичних подій, а це має означати, що клас стає толерантним і поважає різні інтерпретації, розрізнення фактів від думок і аргументованих суджень. Учитель

виступає в ролі модератора та допоміжної особи, оскільки при такому підході фокус зміщується з викладання на навчання. Учитель більше зосереджується на методології і менше на змісті. Використання історичних документів дає можливість пізнати історичне минуле шляхом безпосередньої діяльності учнів в процесі дослідження, систематизації, сприйняття деяких причин історичних подій [73,с.40].

Вивчення документів змушує школярів певним чином слідувати шляхом дослідника і таким чином прийти не тільки до якогось автентичного знання, сповненого смислів і значень, але й зрозуміти, як працює історик, як він доходить до об'єктивності, через аналогію і порівняння.

Отже, навчання шляхом дослідження історичних документів та пам'яток – це модальність роботи, за допомогою якої учні потрапляють у ситуацію відкриття істини шляхом реконструкції способу опрацювання знань через власну діяльність. На відміну від інших методів, у навчанні шляхом відкриття представляється не тільки продукт знання, а особливо шляхи, якими цей продукт досягається, а також методи і прийоми дослідження та пізнання даних науки. Цей метод особливо важливий, оскільки учні опиняються в ситуації аналізу документів, формулювання деяких висновків про факти, події та історичні процеси, невідомі йому.

### **3.2. Навчальні функції історичних документів**

Методологічні умови і способи описані нами у підрозділі вище є частиною методологічної системи використання історичного документа в навчальному процесі, завданням якої є досягнення потрійної мети школи, виховання через залучення до процесу навчання документів різного типу, характеру і поглядів їх авторів на історичний процес [37,с.14].

Система спрямована насамперед на уніфікацію наступних компонентів змісту навчання: інформаційного (комунікації, тенденції), операційного (формування загальних, предметних та розумових навичок), теоретично-пошуковий (досвід роботи з пошуку відповідей на поставленні завдання,

науково-практична діяльність) та ціннісно-смісловий (досвід емоційно-ціннісних відносин).

З їх допомогою українськими методистами було сформовано чотири навчальних функції, які формують історичні джерела та систематизовані методичні прийоми використання історичних документів у процесі формування в учнів історичних знань.

Першою з цих функцій є ілюстративно-інформаційна. Ця функція існує та формується на репродуктивному рівні сприйняття інформації за допомогою того що містить в собі документ. У формуванні цієї функції вчителям допоможуть такі прийоми роботи з історичними документами:

1. Посилання на цитати для того, щоб аргументувати свою розповідь.
2. Читання з коментування - засіб що поєднує в собі елементи лекції та бесіди, що допомагає краще розкрити зміст прочитаного учням, інтерпретація найважливішого, організація подальшої діяльності учнів за сюжетом тощо. Залежно від мети та завдань уроку використання прийому зводиться лише до пояснення тексту вчителем, та його можна активізувати, залучаючи учнів до коментування ідейно-художнього змісту джерел – і це активний метод, тим паче від уроку до уроку, коментоване читання поступово здатне перетворюється на цитовану бесіду.
3. Переказ документа, котрий є надто складним для безпосередньої роботи учнів з ним.
4. Персоніфікація - учні вміють переповідати основні історичні факти безпосередньо від імені першої особи.
5. Драматизація - учні вміють відтворити діалог осіб, подій що вивчаються для кращого засвоєння і розуміння навчального матеріалу [9,с.179-180].

Другою функцією історичних документів є пізнавально-розвиваюча, заснована на розв'язанні різнорівневих гносеологічних завдань репродуктивного, проблемного та творчого спрямування, відповідно до вимог технології розвиваючого навчання.

Третя функція являється практично-узагальнюючою. Вона залежить від рівня узагальнення знань та форм його вираження. Наприклад, у вигляді конспекту - письмового тексту, який систематично, стисло, логічно й зв'язно передає зміст основного джерела інформації, запис на основі плану, тез, цитат і уривків (принаймні два види записів). У ньому відтворюються не лише основні думки тексту, а й зв'язок між ними. Або ж складання схем або таблиць в процесі дослідження історичного документу. Для реалізації формування цієї функції важливу роль в навчальному процесі має відігравати учнівський зошит. Для засвоєння знань з історії найкращим варіант буде ведення учнями робочого зошита, який краще за все зробити багатофункціональним [9,с.183].

І нарешті, четверта - ціннісно-сміслова функція, діє в межах усього процесу навчання за умов використання і дотримання принципів історичної науки та історичної освіти [9,с.186].

Отже, враховуючи розглянуті особливості роботи з історичними джерелами на уроках історії, можемо зробити висновок, що розробка та використання будь-яких методичних систем діє за дотримання вчителем певних умов, а саме: відбором вчителем підходящого об'єму матеріалів для уроку: теоретичного, документального, розробка завдань до теми, постановки загальної проблеми, друк текстів документів і завдань до них; актуалізація учнями вже отриманих знань і способів дій, позитивна мотивація до розв'язання поставленої проблеми, опрацювання додаткової літератури. Взаємодія вчителя та учнів може відбуватися за схемою: постановка спільної задачі до теми → розподіл документальних матеріалів на групи за аспектами вивчення → надання пізнавальних завдань відповідно до кожної групи джерел → використання під час роботи з документами прийомів, що активізують розумову діяльність учнів → узагальнення та систематизація отриманих знань шляхом поєднання теоретичних і документальних матеріалів → формулювання рішень для розв'язання загального поставленого завдання до теми.

Тільки при комплексному підході до підготовки та використання історичних джерел на уроках історії можливе формування компетентностей та реалізації всіх функцій історичних джерел.

## ВИСНОВКИ

Внаслідок проведеного нами дослідження, можна сформулювати наступні висновки. При аналізі еволюції методології впровадження історичних документів в навчальний процес та проблеми які при цьому виникають в Україні, ми може виокремити кілька періодів та зробити висновок, що їх використання в сучасній українській школі не до кінця відповідає вимогам нового змісту історичної освіти.

Аналіз наявної теоретичної та практичної бази використання історичних джерел на уроках історії продемонстрував розбіжність у поглядах і підходах у використанні історичних джерел на уроках історії. Це означає, що ця проблема залишається актуальною і потребує подальшого опрацювання. Найбільшої актуальності набуває необхідність формування вимог добору історичних документів та побудова більш гнучкої системи використання історичних писемних джерел в умовах постійного оновлення змісту історичної освіти та викликів, що кожного року постають перед методистами-практиками та вчителями історії в загальноосвітніх школах. В цьому контексті, нами рекомендовано особливу увагу звертати на досвід європейських вчителів, котрі в основу навчання історії поклали багатоперспективність. Багатоперспективний підхід допомагає усвідомити та навчити учнів розуміти, що історія не є лінійною, завжди має дискусійні моменти та кілька альтернатив розгляду подій. З дидактичної точки зору вона орієнтована на найбільш об'єктивну оцінку історії та відображає сучасний стан історичної науки. Його застосування дозволяє розвивати історичне та критичне мислення учнів, а також соціальні якості особистості: громадянськість, соціальну справедливість, сприяє вихованню демократичних цінностей тощо. Таким чином, цей підхід представляє історію як предмет для роздумів, а не як текст для запам'ятовування, привчаючи учня до критичного аналізу та самостійного формулювання власної позиції.

У роботі також, зроблено спробу висвітлити класифікацію інтерпретацій та історичних документів, на основі яких обираються мовні, змістові та освітні

вимоги письмових історичних матеріалів, а також умови методики аналізу тексту та змісту історичних документів на уроках історії. Виокремити базові виховні функції застосування історичних документів на уроках історії в школах: ілюстративно-інформаційну, пізнавально-розвиваючу, практично-узагальнюючу та ціннісно-сміслову. Запровадженню принципу багато перспективності також перешкоджає той факт, що емпатія є складною для підлітків і вони часто не можуть поставити себе на місце іншої людини в минулому і думати так, як думали тоді. Загалом, сьогодні проблема багато перспективності недостатньо вивчена у вітчизняній навчально-методичній літературі. Принцип розглядається переважно опосередковано, у контексті використання альтернативних джерел історичної інформації в педагогічній практиці.

Науково доведено, що важливу роль у процесі навчання сучасної історії відіграє системне використання історичних документів, що є ефективним засобом розвитку особистісних здібностей учнів, історичного мислення та світогляду. На підставі проведеного дослідження школярам, вчителям історії та студентам вищих навчальних закладів даються рекомендації: використовувати специфічні вимоги до відбору історичних документів; розширювати джерелознавчу культуру за допомогою алгоритмів аналізу історичних писемних джерел; розробляти власні «робочі зошити» чи «підручники», у тому числі матеріал із сучасних збірників українських історичних документів. У роботі з будь-якими видами історичних джерел можуть бути застосовані різні види методів на уроках різних типів.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

### Монографії та статті

1. Баханов К.О. Групова робота на уроках історії. Історія в школах України. 1998. № 4. С. 38 – 43.
2. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи з історії в середній школі. Український історичний журнал. 1991. № 4. С. 86-93
3. Баханов К.О. Механізми запровадження компетентнісного підходу в навчанні історії в школі. Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. 2013. № 1-2. С.3-7.
4. Вакурко В.Є. Комплексне використання засобів унаочнення на уроках історії. Український історичний журнал. 1974. №6. С. 127 – 131.
5. Власов В.С. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати «втому від історії». Історія в школах України. 2009. №4. С. 3-8
6. Гончаревський В.Г. Цивілізаційний підхід до історії: сучасний український досвід. К.: Логос, 2011. 220 с.
7. Дайри Н.Г. Развивающее обучение, каким ему быть?. Народное образование. 1976. № 9. С. 59 – 67.
8. Додушко І.В. Використання наочності при ознайомленні учнів з матеріалами XXV з'їзду КПРС на уроках суспільствознавства. Радянська школа. 1976. №7. С. 45 – 52.
9. Задорожна Л.В. Навчальні функції історичних документів. Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. Наук. Праць. Кривий Ріг: КДПУ, 2004. Вип. 7. С.179 –190.
10. Задорожна Л.В. Історичні документи як основа побудови пізнавальних завдань. Історія в школах України. 2002. № 2. С. 35 – 39
11. Кинкулькин А.Т. Изучение произведений В.И. Ленина в VIII классе. Преподавание истории в школе. 1972. № 6. С. 62 – 65.
12. Кинкулькин А.Т., Лейбенгруб П.С. Некоторые вопросы преподавания истории в школе. М.: Учпедгиз, 1957. 180 с.

- 13.Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ ст. Уряд. кур'єр. 2003. 6 лют. (№ 23). С. 7–8.
- 14.Ладиченко Т.В. Аналізуючи різні погляди, виробляти власне історичне мислення. Історія в школах України. 2003. № 3. С. 27 – 29
- 15.Ладиченко Т.В. Основні вимоги до вивчення курсу “Всесвітня історія” в 10 – 11 класах загальноосвітніх закладах України. Історія в школах України. 2002. №4. С. 4 – 6.
- 16.Майборода В.К. Самостійна робота учнів над документами ХХV з'їзду КПРС в процесі вивчення історії та суспільствознавства .Радянська школа. 1976. №9. С. 23 – 32.
- 17.Мисан В.О. Вивчення писемних джерел на уроках з історії України. Універсали Центральної Ради. Історія в школах України. 1997. № 2. С.31 – 34.
- 18.Мисан В.О. Знаходити відповіді самостійно (Можливості використання текстових джерел в процесі навчання історії). Історія в школах України. 2005. №5. С.4—11.
- 19.Назарец А.И. Формирование у учащихся VII класса навыков исследовательского подхода к изучению исторических документов. Развитие познавательных возможностей учащихся при обучении истории. М., 1974. С. 58—80.
- 20.Пометун О.І., Гупан Н. Сучасні підходи до змісту шкільного підручника історії. Історія в школі. 2003. № 4. С. 13 – 15.
- 21.Проценко Л.М. Використання праць В.І.Леніна під час викладання новітньої історії. Український історичний журнал. 1970. №8. С. 97 –99.
- 22.Підлуцький Г.І. Наступність у роботі над першоджерелами під час вивчення національного питання. Радянська школа. №2. 1981. С. 45 – 49.
- 23.Підлуцький Г.І. Організація самостійної роботи учнів над творами В.І.Леніна. Український історичний журнал. 1985. №4. С. 127–131.
- 24.Реєнт О.П. Криза сучасної історичної науки: Джерелознавчий аспект. Історія в школі. 1999. № 4. С. 2 – 6.

- 25.Рожков Н.А. К вопросу о преподавании истории в средней школе  
Образование. 1901. № 15. – С. 33.
- 26.Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992.  
471 с.
- 27.Стасюлевич М.М. История средних веков. СПб.: Полигон; М.: АСТ, 2001.  
592 с.: ил.
- 28.Терно С.О. Формування методологічної культури учнів у процесі  
навчання історії. Історія в школі. 2000. № 5. С. 33 – 37.
- 29.Удод О.А. Історія в дзеркалі аксіології: Роль історичної науки та освіти у  
формуванні духовних цінностей українського народу в 1920-1930-х  
роках. К.: Генеза, 2000. 292 с.
- 30.Уланов В.Я. Метод лабораторный и метод документальный. Вопросы  
преподавания истории в средней и начальной школе. М., 1917. Сб. 2. 87 с.
- 31.Фрейман Г. О. Соціометричні засади реалізації змісту шкільної  
історичної освіти. Актуальні питання методики викладання історії : зб.  
наук. праць Бердянського державного педагогічного університету  
(Педагогічні науки). 2002. № 7. С. 39–48.

### **Підручники і посібники**

- 32.Алексашкина Л.Н. Методика изучения истории XX в.:диалог учителя и  
ученика. Пособие для учителя.М.: Просвещение, 2003. 352 с.
- 33.Алексашкина Л.Н. Самостоятельная работа школьников при изучении  
новейшей истории: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 128 с.
- 34.Андреевская Н.В., Бернадский В.Н. Методика преподавания истории в  
семилетней школе. М.: Учпедгиз, 1947. 215 с.
- 35.Боголюбов Л.М. Методика викладання новітньої історії. К.: Радянська  
школа, 1969. 224 с.
- 36.Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. М.:  
Просвещение, 1968. 431 с.
- 37.Ващенко Г.П. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. К.:  
Українська видавнича спілка, 1997. 471 с.

38. Волобуев О.В., Клокова Г.В. Методика преподавания истории СССР: 8 – 9 кл. М.: Просвещение, 1979. 383 с.
39. Волобуев О.В., Секиринский С.А. Художественно–историческая хрестоматия. Средние века. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
40. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. К.: Право, 1998. 48 с.
41. Григор'єв Наш Н.О. Про навчання дітей рідній історії. К.: Веселка, 2008 . 31 с.
42. Гісем О.В. Історія України 11 клас: Плани – конспекти уроків. Харків, Вид. «Ранок», 2003. 320 с.
43. Задорожна Л.В. Навчально-методичний посібник для учнів 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів. Кривий Ріг: Етюд–Сервіс, 2003. 66 с.
44. Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії в школах Центральної і Східної Європи. зб. наук. праць / Ред. Р.Майєр. К., 2010. 288 с.
45. Історичне джерелознавство: Підручник / Уп. Я.С.Каланкура, І.Н.Войцехівська, С.Ф.Павленко та ін. – К.: Либідь, 2002. – 488 с.
46. Історія України (рівень стандарту) : підручник для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / О.І.Пометун, Н.М.Гупан.
47. Історія України: Хрестоматія: У 2 ч.; Ч.1. 2-е вид., перероб. і доп. / Уп. С.М.Кланчук. К.: ІЗМН, 1996. 372с.
48. Карцов В.Г. Методика преподавания истории СССР в начальной школе. М.: Учпедгиз, 1951. 216 с.
49. Комаров Ю., Мисан В., Осмоловський А. Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900-1939 роках. 10 клас. Підручник. К.: Генеза, 2004. 256 с.
50. Курилів В. І. Методика викладання історії: Навч. посібник. Х.; Торонто: Вид. «Ранок», 2008. 256 с.

51. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: «К.І.С.», 2004. С.5-14
52. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: «К.І.С.», 2004. С. 15-24
53. Пометун О. Методика навчання історії в школі/О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. К.: «Генеза» 2005. 328 с.
54. Середницька Г.В. Історія України (1914 – 1939): 10 клас: Опорні конспекти. К.: Вид-во А.С.К., 2003. 176 с.
55. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. С.Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
56. Фарфоровский С.В. Источники русской истории. Пособие для старших классов средних учебных заведений и для самообразования: в 2 т. Т. 1 СПб.-М.: Издание Т-ва М.О.Вольф, 1913. 309 с.
57. Яковенко Г.Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.

#### **Довідкові видання**

58. Концепції та програми викладання історії України в школі (проекти)/ Уп. Н.М. Яковенко. К.: Вид. “Стилос”, 2009. 87 с.
59. Педагогічний глосарій / Уп. В. В. Волканова. К.: Шкільний світ, 2011. 128 с.
60. Словник іншомовних слів / Уклад. Пуустовіт Л.О. та ін. К.: Довіра, 2000. 1017 с.
61. Стрелова О. Ю. Учебник истории как сложный социокультурный, научно исторический и педагогический феномен. Справочник учителя истории. 5-11 классы. М.: Экзамен, 2008. 574 с.
62. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. Учебник для студ. высш. учеб. зав. М.: Гуманист изд. центр ВЛАДОС, 2002. 240 с.

### Автореферати дисертацій

- 63.Баханов К.А. Лабораторно-практические работы по гуманитарным предметам как средство развития познавательной активности старшеклассников.: Автореф. дис.на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: К., 1992. 32 с.
- 64.Задорожна Л.В. Методика використання історичних документів на уроках історії України в загальноосвітній школі. Автореф. дис.на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: К., 2005. 21 с.

### Інтернет-ресурси

- 65.Сахновський О.Є. *Багатоперспективність у викладанні історії*. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2013. Вип. 35. С. 382-387. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu\\_2013\\_35\\_74](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu_2013_35_74) (дата звернення 03.02.2022 )
- 66.Бергман К. Урок истории. Organisation. 4., vollst. ueberarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler, 1996. URL: [www.gcro.ru/ftp/met\\_cab/history/didakt\\_ist.doc](http://www.gcro.ru/ftp/met_cab/history/didakt_ist.doc) (дата звернення 15.12.2021 )
- 67.Ключевский В.О.. Курс русской истории. 3-е изд. - М., 1908-1916. - 3 т. URL: <http://pstgu.ru/download/kurs.pdf> (дата звернення 22.11.2021 )
- 68.Перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих МОН України для використання в 5-11 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою.URL:<https://docs.google.com/spreadsheets/d/16NyRYEKgeQ4T5BE68La-s2gn0q2MPyIWSWx-Vdw-zmA/edit#gid=1078780689>] (дата звернення 02.05.2022)
- 69.Пометун О.І. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні історії. URL: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-52240198> (дата звернення 10.12.2021)
- 70.Словник української мови. URL; <http://www.inmo.org.ua/sum.html?wrD0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0> (дата звернення 18.04.2022)

71. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії. Страсбург: Видавництво Ради Європи, 2004. 65 с. URL: <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityUkrainian.pdf> (дата звернення 23.01.2021)
72. Термінологічний словник. URL: <https://ips.ligazakon.net/dictionary> (дата звернення 12.02.2021)
73. History teaching today. Approaches and methods. Kosovo, 2011. 63 s. URL: <https://rm.coe.int/09000016806513c2> (дата звернення 20.02.2021)

# ДОДАТКИ



## Додаток А

Прийоми роботи з історичними документами (за працями радянських методистів 50-60-х рр.)

У діяльності вчителя	У діяльності учня
<p>Введення документа в розповідь учителя:</p> <p>1) вчитель на основі документа будує розповідь без покликань на нього;</p> <p>2) вчитель добирає цитати з документа для ілюстрації певного твердження чи з метою досягти більшої авторитетності й переконливості.</p> <p>II. Учитель читає й аналізує документ сам, завершуючи свій коментар загальними висновками.</p> <p>III. Учитель проводить бесіду за документом, прочитаним учнями самостійно.</p> <p>IV. Учитель поєднує роботу з документом з роботою над ілюстрацією</p>	<p>I. Самостійна робота учнів над текстом документа під керівництвом учителя.</p> <p>II. Самостійна робота учнів над текстом документа за певним алгоритмом</p>

**Джерело:** Власов В.С. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати «втому від історії». Історія в школах України. 2009. №4. С. 6

## Додаток Б

Структурна модель вивчення історичних джерел, що поєднує змістові,  
діяльнісні та ціннісні компоненти

### I. Змістові компоненти.

У роботі школярів з історичними документами пізнання історії здійснюється на двох рівнях: а) вивчення джерела (конкретне, фрагментарне пізнання);

б) ознайомлення з епохою (загальне пізнання).

Відповідно до вказаних рівнів можливі дві групи питань.

А. Документ як історична пам'ятка: 1) належність до певного часу (епохи), події, особи, суспільного інституту, руху тощо; 2) сфера громадського життя, з якою пов'язане виникнення й використання пам'ятки; 3) матеріал, форма, стиль, мова пам'ятки; 4) історія пам'ятки (творці, власники, проблеми збереженості тощо); 5) пам'ятка як свідчення матеріальної та духовної культури свого часу, культурне надбання.

Б. Епоха в пам'ятках: 1) основні види історичних документів, залишених епохою; їх своєрідність, особливості порівняно з попереднім і наступним часом; 2) відбиття в історичних документах різних сторін життя людей в аналізовану епоху.

### II. Пізнавальна діяльність.

А. Від пам'ятки до джерела:

1) попереднє ознайомлення з елементами джерелознавчих знань (види історичних джерел, методи їх збирання й вивчення та ін.);

2) спостереження й опис пам'ятки;

3) атрибуція й класифікація; 4) моделювання, реконструкція.

Б. Початки аналізу й критики джерела:

1) обставини, мета створення, функції пам'ятки;

2) інформативність джерела; «первинні» та «вторинні» джерела;

3) ступінь суб`єктивності — об`єктивності (офіційні, громадські, особисті матеріали; «навмисні» і «ненавмисні» джерела);

4) співвідношення з іншими джерелами; подібність і відмінність у свідченнях.

III. Емоційно-ціннісне ставлення:

1) інтерес і мотивація до вивчення історичних джерел, їх інтерпретація;

2) усвідомлення важливості історичних пам`яток як культурного надбання, необхідності їх збереження;

3) визначення особистого ставлення до історичних пам`яток, їх ідей та художнього втілення.

Джерело: Власов В.С. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати «втому від історії». Історія в школах України. 2009. №4. С. 8

**План-конспект уроку на тему:**  
**“Українське питання напередодні нападу Німеччини на СРСР**  
**1939 - 22.06.1941 р.”**

Мета уроку:

*Навчальна:* поглибити зміст уже відомого учням матеріалу, упорядкувати і систематизувати його, обговорити і зіставити різні точки зору.

*Розвиваюча:* розвивати вміння вільно обмінюватись думками; формулювати припущення; вирішувати проблему за допомогою аргументованих доказів; висловлювати власні думки; вдосконалювати навички роботи з історичними документами і вміння робити власні висновки.

*Виховна:* виховувати патріотизм та усвідомлення трагізму ситуації, що склалася для України на початку Другої світової війни.

Тип уроку: урок творчого застосування знань і вдосконалення вмінь.

Дидактичні методи: проблемний виклад; евристичний; пошуково-дослідницький.

Обладнання: схема “Збирання українських земель”; історична карта; таблиця; підручник Ф. Турченка; навчально-методичний посібник (І група документів); додаткова література (Субтельний О. Україна: історія. - К.: Либідь, 1993. - 720 с.; Рибалка І.К., Довгопол В.М. Історія Української РСР. Епоха соціалізму. - К.: Вища школа, 1982. - 639 с.).

Понятійний апарат: “українське питання”; пакт Молотова-Ріббентропа; таємний протокол; “радянізація”; репресивний режим; масова депортація населення; анексія територій.

Дати:

23 серпня 1939 року - підписання пакту про ненапад між СРСР та Німеччиною.

1 вересня 1939 року - початок Другої світової війни.

17 вересня 1939 року - перехід Червоною Армією польсько-радянського кордону, початок “радянізації” Західної України.

28 вересня 1939 року - “Договір про дружбу та державний кордон” між СРСР та Німеччиною.

27 жовтня 1939 року - ухвала Народними зборами Західної України “Декларації про входження краю до складу СРСР”, включення Західної України до складу УРСР.

Квітень-травень 1940 року - розстріл польських офіцерів у Катинському лісі під Смоленськом (Катинська трагедія).

28-30 червня 1940 року - анексія Радянським Союзом Бессарабії та Північної Буковини.

Січень 1941 року – судовий процес у Львові над 59-ма членами ОУН.

І етап уроку. Актуалізація опорних знань та способів дії учнів.	
Діяльність учителя	Передбачена діяльність учнів
<p>1. Оголошення назви теми, її плану, загальної проблеми, головного завдання (підготовка до підсумкової конференції).</p> <p>2. Оголошення теми уроку;</p> <p>3. Дати, які треба запам'ятати знаходяться у підручнику.</p> <p>4. Головним для українців напередодні та на початку Другої світової війни було вирішення “українського питання”.</p> <p>Зрозуміти цю проблему можна за допомогою виконання такого завдання: “Дослідники міжнародних відносин періоду 30-40-х років пишуть, що вступ Червоної Армії на територію Західної України, Бессарабії та Буковини з одного боку реалізував прагнення значної частини населення цих земель до возз'єднання з Радянською Україною. А з іншого - був пов'язаний з реалізацією пакту Молотова-Ріббентропа. За його умов, як пишуть історики, відбувся черговий розподіл Польщі. Чому події пов'язані зі вступом Червоної Армії в Західну Україну, Бессарабію та Буковину, оцінюються фахівцями-істориками неоднозначно? Для кого з учасників цих подій вони мали позитивне, а для кого негативне значення?”.</p> <p>Які держави вирішували долю українців та поляків наприкінці 30-х років?</p> <p>Які домовленості з приводу цього вони підписали? Коли?</p>	<p>Зосередження уваги на матеріали посібника та плані теми:</p> <p>- робота з зошитом; підручником.</p> <p>- бесіда (повторення)</p> <p>- зверніть увагу на тексти документів 1,2,3 посібника</p> <p>- робота з картою</p> <p>- зверніть увагу на дати у підручнику (с. 71)</p>

<p>8. Покажіть на історичній карті, які землі увійшли до складу Німеччини та Радянського Союзу в результаті цих домовленостей?</p> <p>Таким чином, чи можна стверджувати: по-перше, що це був процес соборності українських земель у складі УРСР; по-друге, що це був черговий розподіл Польщі.</p> <p>Подивіться на схему і скажіть:</p> <p>1) Чи було завершено об'єднання всіх українських земель у 1940 році? Коли його буде завершено?</p> <p>2) Які адміністративно-територіальні зміни відбулися в результаті анексії цих земель?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- роблять висновок самостійно</li> <li>- висновки</li> <li>- аналіз схеми,</li> <li>- схема; підручник с. 7</li> </ul>
<p>II етап. Застосування та поширення здобутих знань і вдосконалення вмінь</p>	
<p>1. Спробуємо знайти відповідь на другу частину проблеми: “Для кого з учасників цих подій вони мали позитивне, а для кого негативне значення?” Проведіть самостійне дослідження цієї проблеми.</p> <p>Завдання:</p> <p>1) Прослухайте виступ представників Німеччини та Радянського Союзу з приводу долі українського народу у складі цих держав.</p> <p>2) Зробіть свої припущення щодо об'єктивності цих виступів.</p> <p>2. Вам пропонується здійснити самостійний аналіз історичних документів і перевірити свої припущення.</p> <p>- Свої висновки та спостереження запишіть в таблицю, яка зараз з'явиться на дошці (малює вчитель)</p> <p>3. Виступи за результатами роботи по групах; перевірка попередніх припущень:</p> <p>- Що таке “українське питання”. Ким і як воно вирішувалось?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- імітаційна гра</li> <li>1) виступ “радянського політичного оглядача”;</li> <li>2) виступ “німецького політичного оглядача”;</li> <li>- аналіз припущень</li> <li>- групова практична робота (3 групи по рядах):</li> <li>-I група - аналіз виступу німецького оглядача (документи 5,6,7 посібника);</li> <li>-II група - аналіз виступу радянського оглядача (документи 4; 2 на с.9-10 підручника; с.7 посібника).</li> <li>-III група - аналіз сучасного українського учня (документ 24 посібника; підручник с.7-9). відповіді на запитання до статті,</li> </ul>

	аналіз її, як історичного документа. Робота виконується протягом 10-15 хв. - висновки: відповідь на другу частину проблеми.
--	--

Політика на українських землях	німецька		радянська	
	+	-	+	-
1. Економічна		колоніальний придаток	Націоналізація,	Індустріалізація, колективізація
2. Соціальна (освіта, медицина)	Комітети самопомоги	не займатися нічим	освіта, медична допомога	репресії, депортації
3. Культурна (мова, література, мистецтво)	“Просвіта”, мова	культура без політики	Українізація	русифікація
4. Державна (самовизначення України)	обіцяли	нічого не робити	У складі УРСР	радянська диктатура
5. Висновки	Україна мала стати сировинним придатком під владою диктатури			

ІІІ етап. Закріплення здобутих знань та способів дії	
<p>1. Послухайте розповідь очевидця подій і зробіть висновок щодо процесу “радянiзацiї” Західної України.</p> <p style="text-align: center;">Домашнє завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Аналіз І групи документів посiбника</li> <li>- Творче завдання: Допоможіть ОУН скласти звернення до народу України з приводу поділу українських земель та впровадження на них політичних режимів фашистської Німеччини та Радянського Союзу (скористуйтеся документом 42 посiбника) за таким планом:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Оцінка міжнародної діяльності Німеччини і Радянського Союзу.</li> <li>2. Ставлення до “радянiзацiї”.</li> <li>3. Ставлення до німецьких планів знищення СРСР.</li> <li>4. Вирішення “українського питання” оунівцями за допомогою Рейху</li> </ol>	<p>- виступ А. Бутенка про долю його дідуся</p>